



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα
Περιβάλλοντα Μάθησης»

Διπλωματική Εργασία
**«Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από δίκτυα κειμένων:
Οι μεταμορφώσεις της μυθικής Ελένης»**

Ζαρκάδα Γιαννούλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρία
Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Χανιωτάκης Νικόλαος
Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Βόλος 2022

Στην οικογένειά μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και υλοποίησης αυτού του ερευνητικού εγχειρήματος είχα τη χαρά και την τιμή να δεχτώ τη βοήθεια και την υποστήριξη πολλών ανθρώπων, τους οποίους νιώθω τη βαθιά ανάγκη να ευχαριστήσω.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της ερευνητικής μου προσπάθειας κ. Μ. Παπαρούση, καθηγήτρια και πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, για τη συνεχή εμπύχωση και την άμεση ανταπόκρισή της σε κάθε μου απορία και ανησυχία, τη διαρκή ανατροφοδότηση, αλλά και για το γεγονός ότι η διδασκαλία της υπήρξε η έμπνευση για το θέμα αυτής της έρευνας. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον κ. Ν. Χανιωτάκη, αναπληρωτή καθηγητή, και τον κ. Β. Σταυρόπουλο, διδάσκοντα καθηγητή, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για τις χρήσιμες συμβουλές και παρεμβάσεις τους. Δεν μπορώ, εξάλλου, να μην αναφερθώ στη σημαντικότερη συμβολή όλων των διδασκόντων και διδασκουσών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην επικαιροποίηση και αναβάθμιση των παιδαγωγικών μου γνώσεων και στην προετοιμασία μου, για να μπορέσω να αντεπεξέλθω στις επιστημονικές απαιτήσεις της ερευνητικής εργασίας.

Σημαντική υπήρξε, επίσης, η υποστήριξη των φίλων και των συναδέλφων μου, καθώς και η πρόθυμη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών μου, οι οποίοι/οποίες αγκάλιασαν με ενθουσιασμό και απρόσμενο ενδιαφέρον την πρότασή μου για τη διεξαγωγή έρευνας στον χώρο του σχολείου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου για τη συνεχή συμπαράσταση και ενθάρρυνση που έδειξε και δείχνει καθ' όλη τη διάρκεια της κοινής μας πορείας, τον αδελφό μου για τη σταθερή υποστήριξή του σε όλες μου τις επιλογές, καθώς και τα υπέροχα παιδιά μου για την υπομονή και την ανεκτικότητα τους στην επιβεβλημένη απουσία μου από πολλές οικογενειακές συγκεντρώσεις και γιορτές λόγω των ανειλημμένων υποχρεώσεών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
1. Επιστημονική και Θεωρητική Πλαισίωση της Έρευνας	11
1.1. Ο ρόλος του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο	11
1.1.1. Σκέψεις και προβληματισμοί	11
1.1.2. Ιδέες και προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας στο Λύκειο	14
1.1.3. Προϋποθέσεις μεταστροφής και εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο	17
1.2. Σύντομη επισκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γενικού Λυκείου	19
1.2.1. Διαβάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας: Μία πρώτη εντύπωση	19
1.2.2. Ανιχνεύοντας τη διακειμενικότητα και τις δικτυώσεις στα Προγράμματα Σπουδών της λογοτεχνίας της Α΄ και Β΄ Λυκείου 2011 & 2015	21
1.2.3. Η Διακειμενικότητα και τα Δίκτυα Κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 για τη Γ΄ Λυκείου	23
1.2.4. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για την Α΄ και Β΄ Λυκείου	25
1.2.5. Σκέψεις και Εντυπώσεις επί των νέων Προγραμμάτων Σπουδών	26
1.2.6. Ο διάλογος ως προτεινόμενη διδακτική πρακτική	28
1.3. Διδάσκοντας τη λογοτεχνική ανάγνωση	33
1.3.1. Η λογοτεχνική Ανάγνωση	33
1.3.2. Αναγνωστικές Θεωρίες	35
1.3.3. Οι αναγνωστικές θεωρίες στη διδακτική πράξη	40
1.4. Η διακειμενικότητα ως βασικός άξονας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο	43
1.4.1. Εξηγώντας τον όρο «διακειμενικότητα»	43
1.4.2. Δίκτυα λογοτεχνικών κειμένων	47

1.5. Ο λογοτεχνικός μύθος	54
1.5.1. Ο μύθος	54
1.5.2. Ορισμός του λογοτεχνικού μύθου	55
1.5.3. Η λειτουργία του μύθου μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο	57
1.5.4. Λογοτεχνικός μύθος και διακειμενικότητα	58
1.5.5 Ο μύθος της Ωραίας Ελένης	61
2. Διδάσκοντας Λογοτεχνία μέσα από τις «μεταμορφώσεις» της μυθικής Ελένης σ' έναν «ιστό» κειμένων	69
2.1. Διεξαγωγή της έρευνας	69
2.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	69
2.1.2. Χρόνος υλοποίησης της έρευνας	70
2.1.3. Ταυτότητα της ομάδας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών	70
2.1.4. Επιλογή μεθοδολογίας	71
2.1.5. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού	74
2.1.5.1. Σενάριο για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσα από Δίκτυα Κειμένων αξιοποιώντας τον Μύθο της Ωραίας Ελένης	74
2.1.5.2. Αναζητώντας στα κείμενα την Ωραία Ελένη	83
2.1.6. Ανίχνευση αρχικών στάσεων και απόψεων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών	95
2.1.7. Εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού Σεναρίου: <i>«Η Ωραία Ελένη του μύθου ωριμάζει κι αλλάζει μέσα από τις ματιές των λογοτεχνών».</i> Ανακαλύπτοντας το αρχέτυπο της γυναίκας μέσα από δίκτυα κειμένων.	96
2.1.7.1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις	96
2.1.7.2. Οι διδακτικές παρεμβάσεις	97
2.1.7.2.1. 1 ^η (Εισαγωγική) Διδακτική Παρέμβαση – 1 ^ο Φύλλο Εργασίας	97
2.1.7.2.2. 2 ^η Διδακτική Παρέμβαση – 2 ^ο Φύλλο Εργασίας	102
2.1.7.2.3. 3 ^η Διδακτική Παρέμβαση – 3 ^ο Φύλλο Εργασίας	105
2.1.7.2.4. 4 ^η Διδακτική Παρέμβαση – 4 ^ο Φύλλο Εργασίας	108
2.1.7.2.5. 5 ^η Διδακτική Παρέμβαση – 5 ^ο Φύλλο Εργασίας	111
2.1.7.2.6. 6 ^η Διδακτική Παρέμβαση – 6 ^ο Φύλλο Εργασίας	113
2.1.7.3. Επιλογικές Παρατηρήσεις	114
2.1.8. Διερεύνηση των πιθανών μεταβολών των στάσεων και των	115

απόψεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών	
2.2. Αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας	115
2.2.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων	115
2.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	117
2.2.2.1. Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου	117
2.2.2.2. Ανάλυση τελικού ερωτηματολογίου	128
2.2.2.3. Ανάλυση γραπτών εργασιών	136
2.2.2.4. Ανάλυση της συζήτησης των ομάδων εστίασης	150
2.3. Συζήτηση - Συμπεράσματα	159
2.3.1. Αποτίμηση της εκπλήρωσης των στόχων της έρευνας	159
2.3.2. Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα	166
2.3.3. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας	171
2.4. Τελικά Συμπεράσματα - Επίλογος	172
Βιβλιογραφικές Αναφορές	175
Παράρτημα	185
A1. Ερωτηματολόγιο μαθητών/μαθητριών Αρχικό/Τελικό	185
A2. Ενδεικτικές Ερωτήσεις για τη Συζήτηση στην Ομάδα Εστίασης	187
A3. Παρουσιάσεις Διαφανειών	188
A4. Φύλλα Εργασίας	195
A5. Κείμενα 1 ^{ης} Παρουσίασης Διαφανειών	220
A6. Δείγματα Γραπτών Εργασιών Μαθητών/Μαθητριών	222
A7. Φωτογραφίες από τα Θεατρικά Παιχνίδια	229
B. Σύμβολα - Συντομογραφίες	231

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας με βάση δίκτυα κειμένων, που εισήχθη στο Γενικό Λύκειο με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019, εφαρμόζει στη διδασκαλία την αρχή της διαλογικότητας και της διακειμενικότητας. Η διερεύνηση και αποτίμηση της αποτελεσματικότητας αυτής της αλλαγής διεγείρει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς πρόκειται για κάτι καινούργιο για τα ελληνικά δεδομένα. Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών σε μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων, στις οποίες προσεγγίζονται δίκτυα λογοτεχνικών κειμένων και εφαρμόζονται οι αρχές του ερμηνευτικού διαλόγου. Βασικός σκοπός της είναι να αξιολογηθεί αν και σε ποιο βαθμό η συγκεκριμένη αλλαγή στο Π.Σ. ανανεώνει το μάθημα, αναβαθμίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών. Συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη σε ένα τμήμα της Β' τάξης σε Λύκειο της Μαγνησίας και ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση παραγωγής και επεξεργασίας δεδομένων. Ως ερευνητικά εργαλεία αξιοποιήθηκαν η παρατήρηση των διδασκαλιών, οι απαντήσεις των μαθητών/μαθητριών σε ερωτηματολόγια, η ανάλυση των γραπτών τους εργασιών και η ανάλυση του διαλόγου που διεξήχθη στο πλαίσιο ομάδων εστίασης. Από την επεξεργασία αυτή προκύπτει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας: α) μεταβάλλει θετικά τη στάση των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και ανανεώνει το ενδιαφέρον τους, καθώς αποκτούν ή βελτιώνουν μια σειρά δεξιοτήτων και αναγνωρίζουν την ωφελιμότητά της· β) συμβάλλει στην αναγνώριση και στην κατανόηση των διασυνδέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα, υποστηρίζοντας τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Τέλος, περιλαμβάνονται κάποιες προτάσεις για προέκταση της έρευνας στη μελέτη και άλλων παραμέτρων, όπως η πιθανότητα μεταβολής της αναγνωστικής στάσης των μαθητών/μαθητριών και εκτός σχολικού πλαισίου, ώστε να γίνουν «συστηματικοί» αναγνώστες της λογοτεχνίας· η αποσαφήνιση των όρων και προϋποθέσεων σχεδιασμού του μαθήματος βάσει δικτύων κειμένων για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος.

ABSTRACT

The organization and teaching of the Literature course based on textsets, introduced in the General High School with the 2019 Curriculum, applies the principle of dialogism and intertextuality in teaching. The exploration and evaluation of the effectiveness of this change is arousing the interest of the educational community, as it is something new for the Greek standards. This present study delves into the students' response to a series of teaching interventions, in which literary textsets are approached and the principles of interpretive dialogue are applied. Its main purpose is to evaluate whether and to what extent this particular change in the Curriculum updates the course, enhancing students' interest. Specifically, the research was conducted in a high school second grade classroom in Magnesia and a qualitative approach to data production and processing was followed. Observation of lessons, students' answers to questionnaires, analysis of their written assignments and that of the dialogue conducted in focus groups were used as research tools. The findings of the study suggest that it can be concluded that this way of teaching organization: a) positively changes students' attitudes towards the subject of literature and renews their interest, as they acquire or improve a range of skills and recognize its utility; b) contributes to the recognition and understanding of the connections that develop between literary textsets, supporting their reading skills. Finally, some suggestions are included for extending the research to the study of other aspects, such as the possibility of changing students' reading attitudes outside the school context, so that they become 'systematic' readers of literature; clarifying the terms and conditions for designing the lesson based on textsets in order to achieve the maximum possible effect.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία Προγράμματα Σπουδών από το 2019 κ.ε. έχουν εισαγάγει τα δίκτυα κειμένων ως τρόπο οργάνωσης του μαθήματος της λογοτεχνίας στο Λύκειο, γεγονός που αποτελεί καινοτομία για τη χώρα μας. Προφανώς, η εισαγωγή νέων προσεγγίσεων στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο είναι απαραίτητη, καθώς η λογοτεχνική ανάγνωση έχει μετασχηματιστεί τόσο από πλευράς διαδικασίας όσο και από πλευράς περιεχομένου. Αναμένεται, βέβαια, από την εκπαιδευτική κοινότητα η οποιαδήποτε αλλαγή προτείνεται να έχει αποτελεσματικότητα και να είναι λειτουργική στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, φιλοδοξεί να διερευνήσει και να εκτιμήσει ακριβώς αυτό, αν δηλαδή μπορεί η συγκεκριμένη πρόταση των Π.Σ. να λειτουργήσει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στον χώρο του Λυκείου, να βελτιώσει τις αναγνωστικές δεξιότητες και συνήθειες των μαθητών/μαθητριών και να μεταβάλει τη στάση τους απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ταυτόχρονα, αναζητά σε ποιο βαθμό αυτός ο τρόπος σχεδιασμού του μαθήματος μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες στην κατανόηση των διασυνδέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα και στην αντίληψη ότι αυτά αποτελούν μέρος μιας κοινής λογοτεχνικής κουλτούρας.

Η διδακτική πρακτική των δικτύων κειμένων, όπως αναφέρονται στα Π.Σ. του 2019 και 2021, εφαρμόζει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας τις αρχές της διαλογικότητας (Bakhtin) και της διακειμενικότητας (Kristeva), ενώ προτείνει την υιοθέτηση του ερμηνευτικού διαλόγου ως καταλληλότερου μέσου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη. Ήδη σε προηγούμενες έρευνες στον ελληνικό χώρο έχει διερευνηθεί και τεκμηριωθεί η ανάγκη μετασχηματισμού του μαθήματος προς αυτή την κατεύθυνση, που φαίνεται ότι συνάδει περισσότερο με τα σύγχρονα δεδομένα. Η Φρυδάκη (2003:105) παρατηρεί ότι ο συνδυασμός δικτύων κειμένων και ερμηνευτικού διαλόγου προσφέρουν στον μαθητή/στη μαθήτρια-αναγνώστη τη μοναδική ευκαιρία να γίνει ενεργό υποκείμενο, αναγνωρίζοντας, επιλέγοντας, αποφασίζοντας και παράγοντας νόημα. Ομοίως, η Γουβέλη (2019:70) βλέπει την ενεργοποίηση, τη σαφή και τεκμηριωμένη τοποθέτηση και έκφραση, τη διατύπωση υποθέσεων των μαθητών/μαθητριών ως αποτέλεσμα του ερμηνευτικού διαλόγου επί δικτύων κειμένων. Η παρατήρηση αυτή ενισχύεται και από τη μελέτη των Φρυδάκη & Παπαγεωργίου (2022), στην οποία αποτιμάται ότι ο διάλογος μεταμορφώνει την λειτουργία της τάξης σε ερμηνευτική κοινότητα, που υποστηρίζει την παραγωγή νοήματος και τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών.

Στο πλαίσιο του γενικότερου προβληματισμού για την καινοτόμο αυτή πρόταση των Π.Σ. προέκυψε και η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια με κυριότερο σκοπό να μελετήσει σε πρακτικό επίπεδο την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων και να αξιολογήσει τη δυνατότητα επίτευξης πτυχών της στοχοθεσίας του μαθήματος, που σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη βελτίωση των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων: τη συμπλήρωση των κενών και την ερμηνεία των απροσδιοριστιών του λογοτεχνικού κειμένου· τη διατύπωση προβλέψεων και ερμηνευτικών υποθέσεων· την κατανόηση των

«συνομιλιών», που αναπτύσσονται μεταξύ των κειμένων, καθώς και τη συνειδητοποίηση των μεταξύ τους σχέσεων· την προφορική ή γραπτή ανταπόκριση στο λογοτεχνικό κείμενο. Ταυτόχρονα, στόχος είναι να διερευνηθεί και η δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών να αντιληφθούν πως η αναγνώριση των διαλογικών σχέσεων μεταξύ των κειμένων συμβάλλει στην ερμηνεία τους. Παράλληλα, δίνονται απαντήσεις σε δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν από τον ευρύτερο προβληματισμό σχετικά τόσο με τον ρόλο του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας στο Λύκειο όσο και αναφορικά με τη στροφή στον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος: α) Ποιες επιδράσεις έχει στη στάση των μαθητών/μαθητριών προς τη λογοτεχνία η διδασκαλία της μέσα από δίκτυα κειμένων; β) Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι τα κείμενα «χτίζουν γέφυρες» που τα διασυνδέουν, ότι συναντιούνται αλλά και αμφισβητούν το ένα το άλλο, εγγραφόμενα εντέλει σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία;

Για την αναζήτηση απαντήσεων στον παραπάνω προβληματισμό προκρίθηκε η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένου βάσει δικτυώσεων σεναρίου διδασκαλίας σε τμήμα της Β΄ Λυκείου ενός δημόσιου σχολείου της περιοχής της Μαγνησίας. Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη τάξη, με σκοπό να μην υπάρχει η πίεση των Πανελληνίων Εξετάσεων και να είναι ευχερέστερη η συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών. Ο σχεδιασμός του μαθήματος και οι δραστηριότητες βασίστηκαν θεωρητικά στις αναγνωστικές θεωρίες και κατά τη διδασκαλία εφαρμόστηκε ο ερμηνευτικός διάλογος για την ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Κατά τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση, ενώ ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, παρατήρηση και ηχογράφηση των διδακτικών παρεμβάσεων, σημειώσεις πεδίου, ημερολόγιο ερευνήτριας, σημειώσεις αναστοχασμού, ημικατευθυνόμενη συζήτηση σε ομάδες εστίασης και οι παραγωγές λόγου των μαθητών/μαθητριών. Μετά την αναλυτική περιγραφή της όλης διαδικασίας, έγινε θεματική ανάλυση των παραχθέντων δεδομένων, η οποία δίνει επαρκείς απαντήσεις στα τεθέντα ερωτήματα.

Ειδικότερα, η όλη ερευνητική εργασία χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: α) την επιστημονική και θεωρητική της πλαισίωση· β) την παρουσίαση της διεξαγωγής της έρευνας και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων. Έτσι, το πρώτο μέρος (θεωρητικό πλαίσιο) οργανώνεται ως εξής:

- Το 1^ο κεφάλαιο πραγματεύεται τον ρόλο του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας στο ελληνικό Λύκειο, παρουσιάζοντας αρχικά τα προβληματικά σημεία και έπειτα τις προτάσεις μετασχηματισμού του μαθήματος, καθώς και τις προϋποθέσεις υλοποίησής μιας τέτοιας προοπτικής.
- Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση των Π.Σ. που αφορούν στη λυκειακή βαθμίδα από το 2011 κ.ε. και αναζητούνται ίχνη ή στοιχεία διακειμενικότητας σ' αυτά. Η μελέτη εστιάζει στα Π.Σ. του 2019 και του 2021, που εμπεριέχουν και

υποστηρίζουν τη διακειμενικότητα με τη μορφή των δικτυώσεων κειμένων, ενώ παρουσιάζει τον ρόλο του διαλόγου ως βασικής διδακτικής πρακτικής.

- Το 3^ο κεφάλαιο αναφέρεται στη θεωρητική βάση του σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης, που εφαρμόστηκε κατά την ερευνητική διαδικασία. Παρουσιάζονται στοιχειωδώς η έννοια της λογοτεχνικής ανάγνωσης και οι αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες συνδέονται κατόπιν με τη διδακτική πραγματικότητα και πράξη.
- Το 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζει τις έννοιες της διακειμενικότητας και των δικτύων λογοτεχνικών κειμένων, στη βάση των οποίων στηρίχθηκε η οργάνωση του προτεινόμενου σεναρίου διδασκαλίας. Γίνεται βασική προσέγγιση των παραπάνω όρων και μία σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.
- Το 5^ο κεφάλαιο ασχολείται με τον λογοτεχνικό μύθο, ορίζοντας τη σημασία και τον ρόλο του μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο. Παρακολουθεί τη σχέση του μύθου με τη διακειμενικότητα και την αξιοποίησή του διαχρονικά μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα. Μιας και πρόκειται για τον άξονα οργάνωσης των δικτυώσεων της διδακτικής πρότασης της ερευνητικής εργασίας, ολοκληρώνεται με την παρουσίαση και ανάλυση του μύθου της Ωραίας Ελένης.

Το δεύτερο μέρος τούτου του πονήματος ξεδιπλώνει όλη την ερευνητική διαδικασία (ερευνητικό μέρος) και παρουσιάζει τα αποτελέσματά της, ακολουθώντας την παρακάτω δομή:

- Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα. Δίνονται με λεπτομέρειες βασικά στοιχεία της διαδικασίας, όπως ο χρόνος υλοποίησής της, η ταυτότητα της ομάδας συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και το διδακτικό υλικό που αναπτύχθηκε. Παράλληλα, περιγράφεται αναλυτικά η πορεία που ακολουθήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο, καθώς και η διαδικασία συλλογής δεδομένων.
- Το 2^ο κεφάλαιο ασχολείται με τη διεξοδική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την επεξεργασία, κωδικοποίηση και θεματική τους ανάλυση. Έτσι, αναφέρονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα: α) των αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους μαθητές/στις μαθήτριες, β) των συζητήσεων που διεξήχθησαν σε δύο ομάδες εστίασης μετά το τέλος των διδακτικών παρεμβάσεων και γ) της ανάλυσης των γραπτών εργασιών τους.
- Στο 3^ο κεφάλαιο συζητούνται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ συσχετίζονται και με τα πορίσματα άλλων ερευνών, οι οποίες αποτέλεσαν επιστημονικό υπόβαθρο για τούτη την προσπάθεια. Ταυτόχρονα, γίνεται συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ δίνονται σε μεγάλο βαθμό απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες της έρευνας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επηρέασαν την εξέλιξη της παρέμβασης στην τάξη.
- Τέλος, η ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται με το 4^ο επιλογικό κεφάλαιο, στο οποίο αναφέρονται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση

των ερευνητικών δεδομένων, παρουσιάζεται η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τον σκοπό της έρευνας και δίνονται οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων.

1. Επιστημονική και Θεωρητική Πλαισίωση της Έρευνας

1.1. Ο ρόλος του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο

1.1.1. Σκέψεις και προβληματισμοί

Όταν ένας μάχιμος/μία μάχιμη εκπαιδευτικός παρατηρεί την τάξη του/της, συζητά ελεύθερα και ανοιχτά με τους μαθητές/τις μαθήτριες του σχετικά με τη λογοτεχνία και αναστοχάζεται, κάνοντας την (αυτο)κριτική του/της, διαπιστώνει συχνά δύσβατα όρια και φραγμούς, που καλείται να προσπεράσει, προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του και να επιτύχει – κατά το δυνατόν - τη στοχοθεσία του μαθήματος. Περιδιαβάζοντας βιβλία και άρθρα για την εκπόνηση αυτής της έρευνας, συνάντησα ένα πόνημα του συναδέλφου φιλόλογου της μέσης εκπαίδευσης Άρη Δρουκόπουλου (2004), ο οποίος, στηριζόμενος στην προσωπική του πείρα, ταξινομεί τις εγγενείς δυσκολίες του μαθήματος της λογοτεχνίας με βάση πέντε παράγοντες: τις δυσκολίες του ίδιου του κειμένου, του/της εκπαιδευτικού, του μαθητή/της μαθήτριας, του σχολικού συστήματος και της χρονικής στιγμής. Και όταν κανείς φέρει μπροστά του τη συνολική εικόνα όλων αυτών, καθώς και την ευρεία στοχοθεσία του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, προβληματίζεται έντονα για την όποια επάρκεια της προσπάθειάς του μέσα στην τάξη.

Τι επιδιώκει, κατ' αρχήν, με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ο/η φιλόλογος, ώστε να έχει επιτύχει τον μετασχηματισμό των μαθητών/μαθητριών της τάξης του/της σε επαρκείς αναγνώστες; Θεωρώ ότι η Παπαρούση (2019β:36-37) μας παρέχει μάλλον την πιο εύστοχη απάντηση, αναφερόμενη στη σημασία της μαθητείας στη λογοτεχνική ανάγνωση. Ο μαθητής/η μαθήτρια-αναγνώστης, διατηρώντας την αφοσίωσή του/της στο κείμενο και έχοντας ταυτόχρονα ανοιχτή σκέψη, αντιλαμβάνεται την ύπαρξη και τη λειτουργία των λόγων που συνδιαμορφώνουν την πραγματικότητα, καθώς και την επίδρασή τους στο κείμενο, τόσο όταν αυτό παράγεται όσο και όταν διαβάζεται. Έτσι, ο μαθητής/η μαθήτρια-αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά με σεβασμό στα όρια που θέτει το κείμενο, αναγνωρίζει τον ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό προσδιορισμό όχι μόνο του κειμένου, αλλά και του εαυτού του/της και προσπαθεί με κριτική διάθεση να το αντιμετωπίσει ως «κατασκευή». *Κι όλα αυτά δεν (πρέπει να) αποκλείουν την ψυχο-συναισθηματική προσέγγιση, αφού το στοίχημα της ανταπόκρισης θα κερδηθεί μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής-αναγνώστης θα καταφέρει να μετατρέψει όχι το κείμενο, αλλά την αναγνωστική-ερμηνευτική του πράξη σε ένα συνεκτικό σύνολο που θα σημαίνει κάτι γι' αυτόν τον ίδιο* (Παπαρούση, 2019β:37). Το τελευταίο σημείο ως απώτερος σκοπός, δηλαδή η δημιουργία προσωπικής και βιωματικής νοηματοδότησης, ακούγεται συνάμα πολύ ωραίος, αλλά και εξαιρετικά απόμακρος, αν μιλούμε για τα δεδομένα του σύγχρονου ελληνικού γενικού λυκείου.

Διότι οι μαθητές/μαθήτριες του σημερινού Λυκείου, είναι εγκλωβισμένοι/εγκλωβισμένες από την πρώτη του κιόλας τάξη σε ένα εξεταστικοκεντρικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης (ειδικά τώρα με την εισαγωγή της Τράπεζας Θεμάτων ως αποθετήριο και πηγή κληρωτών διαγωνισμάτων), με σκοπό τη μέγιστη επίδοση αρχικά στις προαγωγικές και κατόπιν στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ο χρόνος τους είναι αυστηρά δομημένος και οι απαιτήσεις τους από το σχολείο είναι να προσηλώνεται στην κάλυψη, έστω και διεκπεραιωτικά, της διδακτέας-εξεταστέας ύλης. Η βασική τους επιθυμία είναι να τους δοθούν «συνταγές» επιτυχίας με όσο το δυνατόν λιγότερο κόπο... Πρόκειται για μία «αποπνικτική εξάρτηση», όπως τη χαρακτηρίζει ο Παγανός (2010:143), από τις εισιτήριες εξετάσεις που αποτελεί «αθεράπευτη πληγή» του εκπαιδευτικού συστήματος από τη Μεταπολίτευση και μετά. Και εξηγεί τον παραπάνω χαρακτηρισμό, αποδίδοντας τη βασική συνέπεια αυτής της πολιτικής: «η λυκειακή βαθμίδα να απεμπολήσει σταδιακά την αυτονομία της και να μεταβληθεί σε είδος προπαρασκευαστικού φροντιστηρίου και μάλιστα χωρίς αντίκρισμα, αφού το φροντιστήριο της αγοράς παρέχει τα εχέγγυα της επιτυχίας κατά τους υποψηφίους και τους γονείς τους».

Μέχρι πρότινος (πριν το 2019) η παραπάνω στάση είχε τεράστιο αντίκτυπο στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γενικής Παιδείας Γ' Λυκείου, η οποία «θυσιαζόταν» για την περαιώση της ύλης της Νεοελληνικής Γλώσσας. Είναι κοινό μυστικό ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα παραβιαζόταν, αφού διδάσκονταν λίγα κείμενα, αλλά οριακά επαρκή για την ύλη των απολυτήριων εξετάσεων, και οι υπόλοιπες ώρες αφιερώνονταν στη διδασκαλία του πανελληνίως εξεταζόμενου μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Το γεγονός αυτό δηλώνει από τη μια πλευρά με σαφήνεια την ευρύτερη χρησιμοθηρική αντιμετώπιση του ελληνικού Λυκείου, αλλά και τη «γενικότερη αντίληψη σχετικά με τη σημασία της ανθρωπιστικής παιδείας, και ιδιαίτερα της τέχνης, στη σύγχρονη τεχνοκρατική κοινωνία» (Πεσκετζή, 2010:147). Ο Τσιρώνης (2004:360), άλλωστε, μας υπενθυμίζει ένα φαινόμενο διαδεδομένο μέχρι πολύ πρόσφατα, την πλήρη απαξίωση του μαθήματος, το οποίο αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον στο Λύκειο, με αποτέλεσμα είτε να θεωρείται «ώρα κενού, χαλάρωσης και ευκαιρία για άλλες δραστηριότητες των μαθητών» ή «'χρυσή' ευκαιρία για αποκόμιση υψηλού βαθμού», με μηδαμινά παιδαγωγικά αποτελέσματα. «Όποια άλλη διδακτική προσέγγιση ή απαίτηση προκαλούσε καχυποψία, έλλειψη κατανόησης του μέτρου εκ μέρους του διδάσκοντος ή της δύσκολης πραγματικότητας των εφήβων, οι οποίοι ετοιμάζονται από νωρίς για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα» (Μιχαηλίδης, 2022:6).

Δε συνέβαινε, βέβαια, το ίδιο με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ' Λυκείου, όσο ανήκε στα πανελληνίως εξεταζόμενα μαθήματα. Οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονταν με φιλοτιμία από τους/τις φιλόλογους συστηματικά και με ενδιαφέρον τα επιλεγμένα κείμενα. Εντούτοις, *δεν έχουν αποκτήσει από τα προηγούμενα χρόνια τέτοιο υπόβαθρο, που να μπορούν με άνεση και ευχαρίστηση να παρακολουθήσουν και να απολαύσουν τα έργα αυτά. Αντίθετα, τις περισσότερες φορές*

κυριαρχεί το άγχος, η αδυναμία ή δυσκολία κατανόησης των μηνυμάτων και η έτοιμη αλλά αμφιβόλου αξίας ανάλυση που τους προσφέρεται (Τσιρώνης, 2004:360-361). Ο Τσιρώνης θεωρεί ότι αυτή η έλλειψη είναι και ένας από τους παράγοντες που οδηγούσαν στην αποτυχία ή στις πολύ περιορισμένες καλές επιδόσεις των υποψηφίων στις τελικές εισαγωγικές εξετάσεις.

Κάποιες επιπλέον ελλείψεις και αδυναμίες στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας στη μέση εκπαίδευση, όπως προέκυψαν από ερευνητικά δεδομένα, επισημαίνονται και στην έρευνα της Αργυροπούλου (2010:70): (α) *δίνεται έμφαση στο τι του κειμένου –ποιητικού ή πεζού- σε βάρος του πώς και δεν επιλέγονται εναλλακτικές μέθοδοι·* (β) *δεν έχει θεσμοθετηθεί η μελέτη ολόκληρων έργων, που θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών·* (γ) *επικρατεί η παραδοσιακή διδακτική πρακτική, που δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους μαθητές για δημιουργική συμμετοχή.* Το δεύτερο πρόβλημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν αποσπασματικά τα κείμενα και δε διδάσκονται ολοκληρωμένα έργα, όπως έχει θεσμοθετηθεί σε ολόκληρη την Ευρώπη. Αντιθέτως, στην Ελλάδα έχει αφεθεί στην προσωπική βούληση των εκπαιδευτικών με άλλοθι την υποχρεωτικότητα της δωρεάν παιδείας και την απουσία σχολικών βιβλιοθηκών (Αργυροπούλου, 2010:70-71).

Δυστυχώς, η αποσπασματικότητα των κειμένων που διδάσκονται στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει παρανοήσεις· δεν καταφέρνει να προβάλει ολοκληρωμένα το μυθοπλαστικό και ιδεολογικό σύστημα του/της δημιουργού· δημιουργεί συγχύσεις ως προς τα χαρακτηριστικά των ειδών της πεζογραφίας, ενώ ο μαθητής/η μαθήτρια-αναγνώστης αποκτά μια μάλλον «ευκαιριακή σχέση με τη λογοτεχνία» (Παπαγεωργάκης, 2002:74-75). Είναι, επομένως, επιτακτική προτεραιότητα να περάσει πια η διδασκαλία – ειδικά στο Λύκειο - από τα «ακρωτηριασμένα» αποσπασματικά έργα σε ολόκληρα έργα, που θα αποτελούν όχι μόνο αντικείμενο παρουσίασης ή πραγμάτευσης, αλλά και αξιολόγησης, σύμφωνα με τη Ζερβού (2002:22-23). Μάλιστα, η τελευταία αναφερόμενη σε αντίστοιχες προσπάθειες στη Γερμανία και στη Γαλλία, σημειώνει ότι είναι απαραίτητο τα βιβλία αυτά να ενδιαφέρουν τους νέους/τις νέες, ακόμη κι αν δεν είναι υποχρεωτικά «υψηλή» λογοτεχνία, αλλά μπορεί να προέρχονται ή να συνοδεύονται στην προσέγγισή τους από άλλα κειμενικά είδη, όπως η εφηβική παραλογοτεχνία ή τα κόμικς (Ζερβού: 2002).

Συναφές με το παραπάνω πρόβλημα είναι και το ζήτημα της επιλογής των κειμένων που θα διδαχθούν στη σχολική τάξη, καθώς τόσο τα εγχειρίδια των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας όσο και οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν ιστορικά τα σημαντικότερα κείμενα και τους/τις μείζονες δημιουργούς, αγνοώντας τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών όσο και σημαντικά έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Αυτή η υποταγή στον λογοτεχνικό κανόνα αδιαφορεί για τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εφήβων, ασχολείται μόνο με παλαιότερα και ήδη εδραιωμένα κείμενα με «υψηλά νοήματα» και αγνοεί την διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το μαθητικό κοινό (φύλο, κοινωνική-οικονομική-

γεωγραφική προέλευση, ενδιαφέροντα). Έτσι, το μάθημα της λογοτεχνίας αντιμετωπίζεται ως πηγή πληροφοριών για την εθνική μας λογοτεχνική κληρονομιά, ίσως ως επικουρικό της ιστορίας, και αγνοεί τις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας που διαμορφώθηκαν στον τόπο μας (Σωτηροπούλου, 2010:103-106)

Στο σημείο αυτό επιστρέφουμε εύλογα στην πρώτη από τις παρατηρήσεις της Αργυροπούλου (2010), που προαναφέρθηκαν, την έμφαση στο **τι** λέει το κείμενο και όχι **πώς** το λέει, πράγμα που το υποτάσσει σε ένα μοναδικό νόημα με φρονηματιστικό-διδασκτικό χαρακτήρα, το αντιμετωπίζει ως «όχημα» μεταφοράς έτοιμων αξιών ή γνώσεων, αγνοώντας την πολυσημία και την «ανοιχτότητα» των κειμένων στην υποκειμενικότητα των αναγνωστών. Φυσικά, κάτι τέτοιο όχι μόνο δεν μπορεί – και δεν πρέπει - να πείσει τους/τις εφήβους της λυκειακής τάξης, αλλά ενδέχεται να προκαλέσει αντίθετα αποτελέσματα. Εύστοχα παρατηρεί ο Πασχαλίδης (2002:320): *Εκείνο που διαγνώσαμε, με δυο λόγια, είναι ένα μάθημα παράδοξο και αντιφατικό που στοχεύει στην ανάταση, αλλά προσφέρει πλήξη· [...] που αποθεώνει τη συγγραφική δημιουργικότητα και φαντασία, αλλά καταδικάζει τους μαθητές σε παθητικότητα και φορμαλισμό· που δίνει προτεραιότητα στην Ιστορία, αλλά περιφρονεί και αποσιωπά την ιστορία των μαθητών· που μιλάει, τέλος, στο όνομα της δημοκρατίας των γραμμάτων, μόνο για να επιβάλλει την αριστοκρατία της υψηλής εγγράμματης κουλτούρας, με άλλα λόγια, τις κατεστημένες πολιτισμικές ιεραρχήσεις και διακρίσεις, προβαίνοντας έτσι στους επανειλημμένως καταγγελλθέντες από την κοινωνιολογική έρευνα κοινωνικούς και πολιτισμικούς αποκλεισμούς.*

Επομένως, είναι απαραίτητος ο αναπροσανατολισμός του μαθήματος σε νέες επιδιώξεις: *τη δυνατότητα ανοιχτού διαλόγου με τις ποικίλες αναπαραστάσεις του κόσμου που μας προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα· [...] την κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που θα μας επιτρέψουν να αναγνωρίζουμε μέσα στα κείμενα, εκείνο με το οποίο καλούμαστε να διαλεχθούμε· τη σταδιακή διαμόρφωση μιας θέσης απέναντι στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του κόσμου σε παράλληλη πορεία με την κατάκτηση κάποιας μορφής αυτοκαθορισμού* (Φρυδάκη, 2006:46). Για να ευοδωθούν οι παραπάνω προθέσεις είναι απαραίτητη η εισαγωγή νέων προσεγγίσεων και διδακτικών πρακτικών στις τάξεις, που θα εκσυγχρονίσουν το μάθημα και θα συντελέσουν στην υλοποίησή τους. Κι έτσι, μεταφερόμαστε στην τρίτη από τις αδυναμίες που εντόπισε η Αργυροπούλου (2010), την εμμονή σε παραδοσιακές και μάλλον παρωχημένες διδακτικές πρακτικές. Ο αναπροσανατολισμός του μαθήματος σε νέους σκοπούς πρέπει να συνοδευτεί με ουσιαστική στροφή στη μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισής του.

1.1.2. Ιδέες και προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας στο Λύκειο

Μία βασική μεθοδολογική μεταστροφή αποτελεί η πρόταση της Φρυδάκη (2006:48-51), η οποία εστιάζει στη συζήτηση στην τάξη, και θεωρεί κατ' αρχάς απαραίτητη την προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων από τον/την εκπαιδευτικό, οι οποίες πρέπει να έχουν επίγνωση του σκοπού τους και να περιέχουν κάποια αναγνωστική οδηγία. Έπειτα, τονίζει τη σημασία του ανοιχτού διαλόγου, κατά τον οποίο υποβάλλονται ανοιχτά ερωτήματα από όλους/όλες, ώστε να γίνουν αντικείμενο

επεξεργασίας στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης. Στο σημείο αυτό κρίνει σημαντική την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ώστε να αναζητηθούν και να ανιχνευθούν ποικίλες ερμηνευτικές οπτικές και να αναδυθούν όλα τα ζητήματα που μπορεί βιωματικά να εμπλέκουν και να απασχολούν τους μαθητές/τις μαθήτριες. Τελικά, μέσα από τη συζήτηση, την επιλογή και την απόρριψη θα καταλήξουν στην πιο «θεμιτή» με βάση το κείμενο ερμηνευτική πρόταση. Εξαιρετικά σημαντικό σε μια τέτοια προσέγγιση κρίνεται το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο οργανώνεται γύρω από τον σκοπό της διδασκαλίας και μπορεί να αποτελείται από άλλα κείμενα λογοτεχνικά, κριτικά, εικονιστικά, διαγραμματικά ή άλλα μη λογοτεχνικά.

Η ίδια ερευνήτρια και ο συνεργάτης της (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022) με την εισαγωγή των δικτύων κειμένων στη λυκειακή βαθμίδα (Πρόγραμμα Σπουδών 2019) μελέτησαν τη διαλογική διαδικασία και τον ρόλο του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας πιο επισταμένα και κατέληξαν σε σημαντικά συμπεράσματα: *Ενεργοποιεί τη βίωση των κοινωνικών αξιών, το άνοιγμα στον μετασχηματισμό, τη διεύρυνση της συνείδησης. Πείθει τους μαθητές ότι το σχολείο μπορεί να γίνει ένας τόπος παραγωγής Λόγων, αντί να παραμένει τόπος αναπαραγωγής των κυρίαρχων Λόγων· και ότι οι Λόγοι αυτοί περιέχουν και τη δική τους φωνή. Επομένως, η διαλογική διαδικασία ανασυστήνει την εμπειρία ενός ενιαίου κοινωνικού χώρου, δυνάμει προσβάσιμου σε όλους* (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022:278). Αλλά αυτό το θέμα θα μας απασχολήσει περισσότερο σε άλλη ενότητα αυτού του εγχειρήματος.

Στη βιβλιογραφία, λοιπόν, έχουν κατατεθεί πολλές προτάσεις για περαιτέρω ανανέωση της διδακτικής αντίληψης του μαθήματος της λογοτεχνίας. Η Γιωτοπούλου (2011) αναφέρει ότι σε διεθνές επίπεδο η λογοτεχνία συνδέεται με τις πολιτισμικές σπουδές, τα μέσα επικοινωνίας και τον κριτικό γραμματισμό, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπονται σταδιακά οι αυστηρές διακρίσεις λογοτεχνικού – μη λογοτεχνικού και η έμφαση να περνά στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή/της μαθήτριας και στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, επιλέγονται κυρίως σύγχρονα κείμενα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές/τις μαθήτριες (κόμικς, τηλεοπτικές σειρές...). Στην Ελλάδα είμαστε μάλλον προσκολλημένοι σε μια αισθητική-φιλολογική προσέγγιση, χωρίς όμως να αποκλείονται ανάλογες προτάσεις. Ίσα-ίσα σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών από το 2000 κ.ε. έχει εισαχθεί η χρήση των Τ.Π.Ε. ως βασικού εργαλείου προσέγγισης του αντικειμένου και ως μέσου έκφρασης και επικοινωνίας των μαθητών/μαθητριών. Ταυτόχρονα, έρευνες και συγκεκριμένες προτάσεις υπάρχουν για τη στροφή σε μια πολυτροπική προσέγγιση της λογοτεχνίας, ώστε κατά κάποιο τρόπο το μάθημα να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Κρίνεται, άλλωστε, ότι κάτι τέτοιο συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας, την αφομοίωση της ύλης, την κινητοποίηση και ανταπόκριση των μαθητών, καθώς παρωθούνται σε προβληματισμό, αναζήτηση, επιλογή, αναστοχασμό, σύνθεση, συμμετοχή, αυτενέργεια και παραγωγή νέας γνώσης, κάτι που δεν μπορεί να υποστηρίξει με την ίδια επιτυχία η παραδοσιακή διδασκαλία (Παπασωτηρίου, 2022).

Στο ίδιο πλαίσιο ευαισθητοποίησης και πρόκλησης θετικής ανταπόκρισης από το μαθητικό κοινό είναι και οι προσπάθειες ένταξης της δημιουργικής γραφής στη διδακτική διαδικασία, η οποία αυτή τη στιγμή είναι μάλλον έξω από τα πραγματικά δεδομένα του Λυκείου, παρά το γεγονός ότι προβλέπεται από τα Προγράμματα Σπουδών. Και για να αποφυγώ την υπερβολή της παραπάνω παρατήρησης, με ασφάλεια μπορώ τουλάχιστον να πω ότι η δημιουργική γραφή στο Λύκειο δεν προσεγγίζεται συστηματικά, παρά τα οφέλη της. Συγκεκριμένα, οι ασκήσεις, εφόσον είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, μπορούν να ανανεώσουν το από καιρό απολεσθέν ενδιαφέρον των εφήβων και να αποκαλύψουν ερμηνείες, εξηγήσεις και βιώματα στη σχολική τάξη, ενώ είναι σαφές ότι ενισχύουν τη δημιουργικότητα των παιδιών (Μουλά, 2012). Ειδικότερα, εφόσον η δημιουργική γραφή συνδυαστεί με την ερμηνευτική προσέγγιση δικτύων κειμένων, τα αποτελέσματα θα είναι θεαματικά, αφού σε ένα αναγνωστικό δίκτυο κάθε μαθητής/μαθήτρια μπορεί να εντοπίσει ένα τουλάχιστον κείμενο, που θα του προκαλέσει το ενδιαφέρον και θα κινητοποιήσει την έκφραση και την αποτύπωση της δικής του εμπειρίας. «Εξάλλου το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα έδειξε ότι η επαφή με επαρκέστερους ομιλητές (προφορικού ή γραπτού λόγου) προάγει τη μάθηση, συνεπώς και τη γραφή. Ευνοεί την παραγωγή ιδεών και τη συγγραφική πρακτική» (Αλεξίου, 2015:56).

Εάν η προσέγγιση αυτή συνδυαστεί με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., θα μπορέσουμε να περάσουμε σε νέες δυνατότητες: την ανάδειξη της ρευστότητας του κειμένου, της εικονοποιίας, της φωνητικής του απόδοσης, της μουσικότητας ή του ρυθμού του και κυρίως της συνεργατικής συγγραφής μέσω των ποικίλων εφαρμογών και προγραμμάτων που διατίθενται δωρεάν στον κυβερνοχώρο. Η πιο σπουδαία, όμως, συνεισφορά θα είναι η δημιουργική ενεργοποίηση της πλειοψηφίας των μαθητών/μαθητριών ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Υπάρχει, βέβαια, ο φόβος μήπως μετατοπιστεί το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το συμβατικό λογοτεχνικό κείμενο στις δραστηριότητες, ωστόσο η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών μέσα από μια «πολυπαραδειγματική φόρμουλα» είναι κάτι εξαιρετικά χρήσιμο στην εποχή μας, εποχή των μέσων και του «*homo zapiens*» (Μουλά, 2012).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα μοντέρνα στροφή των διδακτικών πρακτικών της λογοτεχνίας θα ήταν προς την πλευρά της δραματικής μεθόδου και του θεατρικού παιχνιδιού. Με τη βοήθειά του μπορεί ο μαθητής/η μαθήτρια να βιώσει το περιεχόμενο του κειμένου και ταυτόχρονα να ασκήσει την έκφρασή του, προφορική και γραπτή. Τα οφέλη της εισαγωγής του θεάτρου στη λογοτεχνία συνοπτικά μπορούν να αποδοθούν ως εξής: «ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης των νέων, γνωριμία με διαφορετικούς τρόπους ζωής, ανάπτυξη ποικίλων επικοινωνιακών ικανοτήτων, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης» (Τσαρμποπούλου, 2002:370). Το θέατρο μπορεί να μας δώσει τη μέθοδο όχι να αντιγράψουμε την κειμενική πραγματικότητα στην προσπάθειά μας να την αναπαραστήσουμε, αλλά να αποδώσουμε την αντίληψη των νέων για την κατανόηση του κόσμου και του εαυτού μέσα σ' αυτόν (Τσαρμποπούλου, 2002:371).

Συγκεκριμένα, στη λογοτεχνία η δραματική τέχνη «τοποθετεί την υποκειμενικά βιωμένη εμπειρία, που αποτελεί το περιεχόμενο των κειμένων, σε πολιτισμικά συμφραζόμενα, τη συνδέει με την καθημερινή ζωή των μαθητών και της επιτρέπει να αναπτυχθεί και να εκφραστεί, τελικά να ερμηνευτεί στη βάση της επικοινωνίας του υποκειμένου της με το περιβάλλον του» (Τσαρμποπούλου, 2002:372). Η έκφραση αυτής της εμπειρίας των μαθητών/μαθητριών ως ηθοποιών και ως θεατών είναι φυσικά ένα από τα βασικά ζητούμενα, καθώς εκ των πραγμάτων εμπεριέχει κριτική διάθεση και ικανότητα.

1.1.3. Προϋποθέσεις μεταστροφής και εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο

Για να επιτευχθεί η πολυπόθητη αλλαγή στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στο Λύκειο, σίγουρα απαιτείται ένα νέο πλαίσιο, που να ορίζεται με σαφήνεια από το Πρόγραμμα Σπουδών. Ευτυχώς, τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, νέα, σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα για τις τάξεις του Γενικού Λυκείου (2019 & 2021) αφήνουν μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας στον/στην εκπαιδευτικό και αυτενέργειας στους μαθητές/στις μαθήτριες, χάρη στην εισαγωγή της διακειμενικότητας και των αναγνωστικών δικτύων στη διδακτική πράξη. Το περιεχόμενό τους, εξάλλου, είναι αντικείμενο άλλης ενότητας αυτού του πονήματος, όπου παρουσιάζονται διεξοδικά. Ταυτόχρονα, ετοιμάζονται από τους υπεύθυνους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής πιο ολοκληρωμένες προτάσεις, οι οποίες δοκιμάζονται στα πειραματικά σχολεία, με σκοπό να εφαρμοστούν γενικευμένα από το 2023.

Μία πολύ σημαντική προϋπόθεση, ωστόσο, για τον εκσυγχρονισμό του διδακτικού αντικείμενου της λογοτεχνίας είναι ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και η αλλαγή της στάσης τους. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται και να προσπαθήσει να είναι πιο δεκτικός στις προτεινόμενες κάθε φορά αλλαγές. Στην πραγματικότητα, καλό είναι να κάνει την αποτίμηση της στάσης του/της, της διδακτικής του/της πρακτικής και την αυτοαξιολόγησή του/της και να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του/της ως προς την αποτελεσματικότητα των επιλογών του/της. Με τον τρόπο αυτό θα διαπιστώσει τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές του/της, θα αντιμετωπίσει την οποιαδήποτε αμηχανία του/της προκαλεί η ιδέα μιας νέας αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και θα αποδεχτεί εύλογα την ανάγκη βελτιώσεων και αναμορφώσεων.

Υπάρχει και η αναγκαιότητα μιας ακόμη παραδοχής από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού: ότι είναι ένας ακόμη αναγνώστης των κειμένων, ισότιμος με το μαθητικό κοινό της τάξης του, χωρίς να αποτελεί αυθεντία. Οφείλει να απεκδυθεί τον ρόλο του ηγέτη και να ενδυθεί τον ρόλο του συναναγνώστη-συνεργάτη. Η Αργυροπούλου αποδίδει πολύ παραστατικά αυτό τον νέο ρόλο: *«διδάσκα λογοτεχνία» σημαίνει ότι κάνω κάτι πιο ουσιαστικό, ότι, δηλαδή, συνεργάζομαι ως συνερευνητής με τους μαθητές μου για να αποκρυπτογραφήσω τη «σοφία» του κειμένου, να ξεκλειδώσω τις φράσεις-κλειδιά, να κατανοήσω την πολύσημη γλώσσα του, ώστε να επικοινωνήσω*

με τις φωνές και τον κόσμο του κειμένου. Μια τέτοια διαδικασία αποκαλύπτει ότι η λογοτεχνία δεν πληροφορεί μόνον, αλλά νοσηματοδοτεί τη ζωή ή και την αλλάζει (Αργυροπούλου, 2022).

Ο Μιχαηλίδης ταξινομεί τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμίσεις σε τρεις κατηγορίες με βάση τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και εφαρμόζουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: (α) «αντίδραση και μερική απόρριψή τους», που συνοδεύεται από άρνηση της εφαρμογής τους και συνέχιση της προηγούμενης μεθόδου· (β) «γενικά θετική στάση σε θεωρητικό επίπεδο απέναντι στις αλλαγές και προσπάθεια μιας εκλεκτικιστικής μείξης μεθοδολογιών που αντικατοπτρίζει ρεαλιστικά και τη μεταβατικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά και τη νοοτροπία των περισσότερων εν ενεργεία εκπαιδευτικών», η οποία εντούτοις ακολουθείται από δυσκολίες υλοποίησης σε ένα σχολείο με τα εγγενή προβλήματά του, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω· (γ) «λανθασμένη αφομοίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών που οδηγεί σε πλήρη απομάκρυνση της σχολικής διαδικασίας από το ίδιο το κείμενο, στο όνομα μιας κακώς εννοούμενης πρόσληψης της διαθεματικότητας, της φιλαναγνωσίας και της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής» (Μιχαηλίδης, 2022:6-7).

Φαίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η γνώση και η κατανόηση της θεωρίας που διέπει τα Προγράμματα Σπουδών, καθώς και του ευρύτερου παιδαγωγικού πλαισίου που τα οριοθετεί. Η θεωρία της λογοτεχνίας δεν είναι μεταγλώσσα που οφείλει να κατέχει και να χρησιμοποιεί ο μαθητής/η μαθήτρια· νοείται ως υπόβαθρο για τον διδάσκοντα, με την έννοια ότι του παρέχει πληροφορίες και κριτήρια, για να αναθεωρεί ορισμένες «πεποιθήσεις» του, να διαμορφώνει πιο συνειδητά τις επιδιώξεις και τις επιλογές του και να τις στηρίζει αποτελεσματικά αλλά και ευέλικτα. Το καλλιεργημένο αισθητήριο βοηθά το διδάσκοντα να μην συρρικνώνει, αλλά να αξιοποιεί και να διευρύνει τις δυνατότητες που του παρέχουν τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά βιβλία (Φρυδάκη, 2003:92).

Πάντως, για να μπορέσουμε κάποτε να μιλήσουμε για πραγματική ανανέωση της λογοτεχνίας – ειδικά στο Λύκειο – θα πρέπει να προχωρήσουμε σε ειλικρινή ενδοσκόπηση όσοι και όσες συναποτελούμε το εκπαιδευτικό σύστημα, από το πλέον υψηλόβαθμο στέλεχος μέχρι τον τελευταίο/την τελευταία μάχιμο εκπαιδευτικό και να δούμε αν είμαστε πραγματικά διατεθειμένοι/διατεθειμένες για σοβαρές και ευρείες αλλαγές. Ο Γαραντούδης έχει πολύ περιεκτικά διατυπώσει τους άξονες της αυτοκριτικής μας σε πέντε ερωτήματα: (α) *Είμαστε διατεθειμένοι να δεχτούμε ότι θα διδάσκουμε λογοτεχνία και όχι νεοελληνική λογοτεχνία;* (β) *Είμαστε διατεθειμένοι να καταργήσουμε εντελώς ή έστω να περιορίσουμε δραστικά την ιστοριογραφματολογική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων;* (γ) *Είμαστε διατεθειμένοι να αντικαταστήσουμε ορισμένες τουλάχιστον από τις υπάρχουσες θεματικές ενότητες των βιβλίων του Γυμνασίου με άλλες θεματικές ενότητες, τα θέματα των οποίων θα βρίσκονται πλησιέστερα στα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των εφήβων;* (δ) *Είμαστε διατεθειμένοι να δοκιμάσουμε, ίσως κατ' αρχάς σε σχολεία ειδικών προϋποθέσεων, τον εμπλουτισμό του σώματος των προσφερόμενων για ανάγνωση*

κειμένων με πολιτισμικά κείμενα, όπως π.χ. το κόμικς, οι περιπέτειες, το αστυνομικό μυθιστόρημα, το μυθιστόρημα επιστημονικής φαντασίας; (ε) Είμαστε διατεθειμένοι να δεχτούμε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τους ίδιους όρους; (Γαραντούδης, 2005).

Σε κάθε περίπτωση η υποκειμενικότητα του/της εκπαιδευτικού είναι ένας από τους παράγοντες του ιδεολογικού πλέγματος που ορίζει τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Εφόσον συνειδητοποιήσει τους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος και τις δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν, αξιοποιεί ανάλογα και τα στοιχεία της προσωπικότητάς του/της. Έτσι, ο καθένας/η καθεμία διαφοροποιεί και χαρακτηρίζει τη διδασκαλία του και τις μεθόδους του. Όσον αφορά τις αξίες που διαχέονται στη διδασκαλία μας, εκείνο που πρέπει να επιδιώκουμε είναι όχι κάποια αμφίβολη αντικειμενικότητα και αποσιώπηση των αληθινών μας πεποιθήσεων, αλλά αντίθετα την καθαρή έκφρασή τους, αλλά και την ετοιμότητα πρώτοι εμείς να τις θέσουμε σε κριτική και αμφισβήτηση, αν θέλουμε και οι μαθητές να αναπτύξουν τη δική τους κριτική ικανότητα (Αποστολίδου, 2002:340).

Επομένως, καλούμαστε ως εκπαιδευτικοί που τιμούμε το επάγγελμά μας να αναλάβουμε τον παιδαγωγικό μας ρόλο, έχοντας εμπειρισταωμένη γνώση του θεωρητικού πλαισίου, επίγνωση της υποκειμενικότητάς μας, ειλικρίνεια και σεβασμό προς τους συναναγνώστες-μαθητές και μαθητρίες μας και αγάπη για το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

1.2. Σύντομη επισκόπηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γενικού Λυκείου

1.2.1. Διαβάζοντας τα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας: Μία πρώτη εντύπωση

Μελετώντας τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού Γενικού Λυκείου, διαπιστώνει κανείς ότι γενικά υπηρετούν κοινές βασικές αρχές, που αφορούν στη συγκρότηση ευαίσθητων και κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών, συνειδητοποιημένων κοινωνικά πολιτών και στη δημιουργία αναγνωστικών κοινοτήτων. Ωστόσο, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σαφής συνέχεια ως προς τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις ούτε ανάμεσα στις βαθμίδες του Γυμνασίου και του Λυκείου, αλλά ούτε καν ανάμεσα στις τρεις λυκειακές τάξεις.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου προτείνεται μια διαθεματική ταξινόμηση και διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά ανθολόγια, η οποία μετατρέπεται σε ιστορική – γραμματολογική στη Γ' Γυμνασίου. Η στοχοθεσία παρουσιάζει μεγάλη ευρύτητα και οι προτεινόμενες δραστηριότητες ποικιλία και πλούτο· σχετίζονται πάντα με την ανακάλυψη του κοινωνικού χώρου και είναι διαθεματικές. Σε κάθε περίπτωση, προωθείται η ανάγνωση ολόκληρων βιβλίων και η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας των μαθητών/μαθητριών, σκοπός που επιδιώκεται, άλλωστε, σε όλα τα Αναλυτικά Προγράμματα της λογοτεχνίας.

Προχωρώντας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου εφαρμόζονται οι αρχές της μεθόδου project, όπως ορίζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, με κάποιες συμπληρώσεις από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015. Οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν μέσω των λογοτεχνικών κειμένων ανά τετράμηνο μία μεγάλη θεματική ενότητα – συνολικά δύο - από τις παρακάτω κατ' επιλογήν: α) Τα Φύλα στη Λογοτεχνία, β) Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση, γ) Θέατρο. Για πρώτη φορά το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών καταργεί την εξάρτηση από το σχολικό ανθολόγιο και προωθεί την απαγκίστρωση από τα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα.

Το 2012 η συντακτική ομάδα του Προγράμματος Σπουδών του 2011 προχώρησε στην έκδοση οδηγιών διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου με τη μορφή δειγματικών σεναρίων, οι οποίες, όμως, δεν πέρασαν ποτέ σε υπουργική εγκύκλιο και έμειναν ανεφάρμοστες. Συνεχίζοντας τη φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών του 2011 και για τη Β΄ Λυκείου, προέκριναν τη μελέτη τριών νέων διδακτικών ενοτήτων: α) Λογοτεχνικοί Χαρακτήρες, β) Ποιητικές Φωνές, γ) Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στη ρεαλιστική Νεοελληνική Πεζογραφία. Οι συντάκτες/συντάκτριες των οδηγιών θεώρησαν ότι με την ολοκλήρωση της μελέτης των παραπάνω ενοτήτων οι μαθητές/μαθήτριες θα εμβάθυναν επαρκώς στη γνώση και στην εξοικείωσή τους με τη λογοτεχνία.

Με το ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 για τη λογοτεχνία των τριών τάξεων του Λυκείου είναι προφανής η σύνδεση του μαθήματος με την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτών κριτικά σκεπτόμενων, ευαίσθητων και με δεξιότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου μας. Προτείνεται η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας (σχέδιο δράσης, διδακτικό σενάριο, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διαφοροποιημένη διδασκαλία), ενώ ταυτόχρονα προωθείται η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (εργαστήριο Η/Υ, διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονική επικοινωνία, πλατφόρμες μάθησης, συνεργατικά ψηφιακά περιβάλλοντα). Παράλληλα, ενώ το επίκεντρο εξακολουθεί να είναι η νεοελληνική λογοτεχνία, αναδεικνύεται η σχέση της με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια. Ταυτόχρονα, γίνεται απόπειρα ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, ενώ ο μαθητής/η μαθήτρια γίνεται ο παράγοντας της συγκρότησης του νοήματος των λογοτεχνικών κειμένων βάσει των δεδομένων που του/της παρέχονται και του διαλόγου στο πλαίσιο της τάξης. Έτσι, προκύπτει προβληματισμός μέσα από τα κείμενα και το νόημά τους οικοδομείται μέσα στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης. Το μάθημα ανασυγκροτείται και εκσυγχρονίζεται με μοντέρνους όρους, ώστε να ικανοποιεί σύγχρονες ανάγκες.

Σε συνέχεια, μάλλον, αυτής της ανάγκης εκμοντερνισμού που επιβάλλουν οι σύγχρονες συνθήκες ζωής και με πιστότητα στις παραπάνω αρχές, το 2019 δημοσιεύεται το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γ΄ Λυκείου, το οποίο εισάγει τη διδακτική προσέγγιση των Νέων Ελληνικών – Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας – μέσα από δίκτυα κειμένων. Συνοδεύεται και από δύο σχετικούς φακέλους υλικού, που είναι σχεδιασμένοι, ώστε να υπηρετούν αυτή την οπτική. Η

λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως «λόγος για τον κόσμο» και γίνεται η αφορμή προβληματισμού, διερώτησης, διαλόγου, διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές/στις μαθήτριες. Η λογοτεχνία προσεγγίζεται βιωματικά, προσφέρει κείμενα ανοιχτά σε ερμηνείες και υποστηρίζει τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των μαθητών/μαθητριών. Το μάθημα ορίζεται εκ νέου στη συνείδηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών.

Τον Σεπτέμβριο του 2021 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου, το οποίο συντάσσεται εν γένει με τον προσανατολισμό του Προγράμματος Σπουδών του 2019 για τη Γ΄ Λυκείου. Προφανώς, γίνεται μία προσπάθεια να λειτουργήσει η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο κάτω από μία «ομπρέλα» κοινών σκοπών και στόχων, καθώς και κοινών πρακτικών. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν, να διαλεχθούν και να απολαύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα, μέσα από τη συναντίληψη των πολλαπλών τους ιδιοτήτων (γλωσσικών, καλλιτεχνικών, στοχαστικών, πολιτισμικών). Ωστόσο, διατηρούνται οι αρχικές θεματικές ενότητες οργάνωσης «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία» και «Παράδοση και Μοντερνισμός» για την Α΄ Λυκείου, ενώ για τη Β΄ Λυκείου προβλέπεται μόνο η οργάνωση σε «συστάδες κειμένων» που συνομιλούν βάσει ποικίλων κριτηρίων, χωρίς περισσότερες διευκρινίσεις.

Τα παραπάνω Προγράμματα Σπουδών του Λυκείου αναπροσαρμόζουν το μάθημα με βάση τις σύγχρονες απαιτήσεις και παρέχουν μεγάλη ελευθερία επιλογών στον/στην εκπαιδευτικό σε συνεννόηση με την τάξη του/της. Ωστόσο, η σύνδεση του μαθήματος με το απαιτητικό εξεταστικό σύστημα (Τράπεζα Θεμάτων – Πανελλήνιες Εξετάσεις Εισαγωγής στα Α.Ε.Ι.) περιορίζει, όπως είναι αναμενόμενο, την ελευθερία του/της εκπαιδευτικού και οδηγεί μάλλον αναγκαστικά στην τυποποίηση της διδασκαλίας.

1.2.2. Ανιχνεύοντας τη διακειμενικότητα και τις δικτυώσεις στα Προγράμματα Σπουδών της λογοτεχνίας της Α΄ και Β΄ Λυκείου 2011 & 2015

Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία μέσα από δίκτυα κειμένων συναντάται στη διδακτική πράξη με αυτή τη μορφή για πρώτη φορά από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τις μαθήτριες στη Γ΄ Λυκείου, ωστόσο ήδη στις προηγούμενες τάξεις έχει προετοιμαστεί το έδαφος μιας τέτοιας ερμηνευτικής προσέγγισης είτε γενικά στο θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (2015) είτε ειδικότερα στη στοχοθεσία και στην επιλογή των δραστηριοτήτων.

Συγκεκριμένα, με δεδομένο ότι η λογοτεχνία πέρα από την αισθητική απόλαυση καλλιεργεί τη σκέψη και αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 αναφέρεται και η συσχέτιση της νεοελληνικής με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια λογοτεχνία, ώστε να αναδειχθούν τα σημεία «συνομιλίας» των κειμένων. Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάζονται τα κείμενα και τα νοηματοδοτούν,

αξιοποιώντας τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και διαλογικής διαδικασίας, ενώ ο/η εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία της επιλογής και συν-οργάνωσης των κειμένων ανεξαρτήτως της σειράς τους στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι προαναφερθείσες αρχές υπηρετούνται άριστα μέσα από την οργάνωση του μαθήματος σε δίκτυα κειμένων.

Αντιστοίχως, ως απώτερος σκοπός του μαθήματος παρουσιάζεται η ανάπτυξη κριτικής αναγνωστικής ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι θα αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως κατασκευές τόσο του ιστορικού-κοινωνικού πλαισίου της εποχής της συγγραφής τους όσο και μέσα στη σύγχρονη ιστορική στιγμή. Από τις βασικές ικανότητες των αναγνωστών αναμένεται να είναι η διατύπωση ερμηνευτικών υποθέσεων και ερωτημάτων και η εύρεση αναλογιών με άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης, στόχοι που τίθενται επίσης και στο πλαίσιο των δικτύων. Ταυτόχρονα, το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 αναγνωρίζει τη σημασία των εξωσχολικών αναγνωστικών εμπειριών των μαθητών/μαθητριών, την οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίσει και να λάβει υπόψη του/της στη μαθησιακή διαδικασία είτε για να τη χρησιμοποιήσει υποστηρικτικά είτε για να δημιουργήσει σύγκρουση. Το αναγνωστικό «σακίδιο» των μαθητών/μαθητριών και κάθε μορφή καλλιτεχνικής τους έκφρασης μπορεί να τροφοδοτήσει τη διδασκαλία. Μάλιστα, τα δίκτυα κειμένων αναφέρονται ρητά ως εργαλείο επιβεβαίωσης της εγκυρότητας των υποθέσεων που διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων.

Έτσι, στην ενότητα «Λογοτεχνία και Ιστορία» της Α΄ Λυκείου προτείνεται ως διδακτική πρακτική ο εντοπισμός αναλογιών ή διαφοροποιήσεων ανάμεσα σε λογοτεχνικά και άλλα έργα τέχνης ή καλλιτεχνικής έκφρασης, ενώ αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν και να συνδέουν τον προβληματισμό των λογοτεχνικών κειμένων με τα βιώματά τους και τις αναγνωστικές τους εμπειρίες. Αντίστοιχα, στην ενότητα «Λογοτεχνία και φυσικό/κοινωνικό Περιβάλλον» προτείνεται ενδεικτικά ως διδακτική πρακτική η μελέτη διαφορετικών κειμένων με άξονα την τοποθέτησή τους απέναντι σε κάποιο ζήτημα. Τέλος, στην ενότητα «Ποιήματα για την αγάπη» προτείνεται ξεκάθαρα η ατομική ή ομαδική εργασία σε δίκτυα κειμένων διαφορετικής εποχής και τεχνοτροπίας, ώστε να διερευνήσουν τα μορφικά τους χαρακτηριστικά. Ωστόσο, στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας, των Λατινικών και της Φιλοσοφίας Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2020-2021* προτείνεται η διδασκαλία δύο θεματικών ενότητων από τις προτεινόμενες στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011: «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία», «Παράδοση και Μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», «Θέατρο» και μία ενότητα επιλογής των μαθητών/μαθητριών και του/της εκπαιδευτικού από κοινού.

Στη Β΄ Λυκείου και ειδικότερα στην ενότητα «Η σύντομη και αυτοτελής αφήγηση στην πεζογραφία – Το διήγημα» προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 η ατομική και ομαδική εργασία των μαθητών/μαθητριών σε δίκτυα κατάλληλα επιλεγμένων διηγημάτων με διαφορετικές κάθε φορά δραστηριότητες. Αντιστοίχως και στην ενότητα «Η σύντομη και αυτοτελής αφήγηση στην ποίηση –

Αφηγηματικά ποιήματα» της Β΄ Λυκείου προτείνεται ως διδακτική πρακτική η συν-ανάγνωση κειμένων στο πλαίσιο κειμενικών δικτύων, συγκροτημένων τόσο από τη νεοελληνική όσο και από την ξενόγλωσση μεταφρασμένη λογοτεχνία.

Τέλος, και στην ενότητα «Τα λογοτεχνικά ρεύματα και οι εκπρόσωποί τους» της Γ΄ Λυκείου προτείνεται η συνεξέταση λογοτεχνικών κειμένων και η δημιουργία δικτύων, ώστε να διερευνηθούν από τους μαθητές/τις μαθήτριες οι τάσεις που διαμόρφωσαν τα καλλιτεχνικά κινήματα, να εντοπιστούν τα γνωρίσματά τους, να παρατηρηθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις και να συνδεθούν με τη σύγχρονη εποχή. Στην ενότητα «Ποίηση» αυτής της τάξης δεν αναφέρεται εναργώς η εργασία σε δίκτυα κειμένων, αλλά προτείνονται πρακτικές σύγκρισης κειμένων, καθώς και άλλων καλλιτεχνικών δημιουργημάτων. Εντούτοις, με την έκδοση του Προγράμματος Σπουδών του 2019 και τους συνοδευτικούς φακέλους υλικού αναδιομορφώθηκαν οι θεματικές ενότητες, τις οποίες επεξεργάζονται οι μαθητές/μαθήτριες και ακολουθείται διαφορετικός προγραμματισμός της ύλης.

1.2.3. Η Διακειμενικότητα και τα Δίκτυα Κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 για τη Γ΄ Λυκείου

Τα δίκτυα κειμένων ως τρόπος διδασκαλίας και η εφαρμογή της διακειμενικότητας στην προσέγγιση της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο ορίζεται με σαφήνεια και υποχρεωτικότητα για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα σπουδών του 2019. Αναγνωρίζονται ως πιο κατάλληλος τρόπος, για να διαμορφωθούν πολίτες με ευαισθησία, ενσυναίσθηση και κρίση μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της τάξης. Επειδή η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως «λόγος για τον κόσμο», μέσω των δικτυώσεων κειμένων ενεργοποιούνται ερωτήματα για τον κόσμο, που διατυπώνονται εκ νέου και απαντώνται σε διαφορετικό κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο από το αρχικό. Μέσα από τον διάλογο των κειμένων μεταξύ τους, εξάλλου, ανανεώνεται συνεχώς και ο διάλογος με τον αναγνώστη/την αναγνώστρια, αλλά αναζωογονούνται και τα ίδια τα κείμενα. Έτσι, το βασικό πλαίσιο του συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών ορίζεται από τις αρχές της ανοιχτής ερμηνευτικής ανάγνωσης, της ηθικής της ανάγνωσης ως πράξης, της επικαιροποιημένης ανάγνωσης και του ερμηνευτικού διαλόγου. Σημαντική κρίνεται, επίσης, η ανάδειξη της ιστορικότητας των κειμένων, η οποία ξεκινά από το παρόν και την ιστορικότητα του αναγνώστη/της αναγνώστριας. Μέσα από την αλληλεπίδραση οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση της ιστορικής συγκρότησης των δικών τους ταυτοτήτων και κατ' επέκταση να αντιληφθούν την ιστορικότητα του κειμένου και τους τρόπους εγγραφής της σ' αυτό.

Στο παρόν Πρόγραμμα Σπουδών, λοιπόν, η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως ένα φαινόμενο, μία κοινωνική πρακτική, η οποία μέσα από την ειδική της γλώσσα αποδίδει την υποκειμενική ματιά του συγγραφέα για τον κόσμο. Με αυτή τη λογική βασικός σκοπός της διδασκαλίας της δεν μπορεί να είναι άλλος από τον διάλογο με τις διάφορες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις στα κείμενα. Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορέσουν να βιώσουν τη λογοτεχνία ως εμπειρία σημαντική για τη ζωή τους και να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους, κατανοώντας και αντιμετωπίζοντας

κριτικά τον κόσμο, όπως είναι και όπως προϋπήρξε. Για να επιτευχθεί αυτό, θεωρείται απαραίτητη η επίτευξη ειδικότερων στόχων με τη μορφή σταδιακής προεργασίας, που πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη: α) η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να αξιοποιούνται κατάλληλα για τη νοσηματοδότηση οι κειμενικοί δείκτες και το συγκείμενο· β) η συζήτηση στην ολομέλεια κρίσιμων ερωτημάτων που αναδύονται από τα κείμενα· γ) η παρουσίαση των υποθέσεων των μαθητών/μαθητριών μέσα στην αναγνωστική κοινότητα της τάξης και η σχετική συζήτηση. Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιηθούν τεχνικές και μέσα του ψηφιακού και του οπτικού γραμματισμού. Μέσα από όλες αυτές τις διαδικασίες οι μαθητές/μαθήτριες συνειδητοποιούν την πολλαπλότητα των απόψεων, τοποθετούνται ενδεχομένως διαφορετικά από την αρχική τους θέση και καταλήγουν στον σχηματισμό μιας πολύπλευρης ερμηνείας.

Ειδικά για τη σχολική πραγματικότητα της Γ' Λυκείου, στην οποία αναφέρεται το σχετικό Πρόγραμμα Σπουδών, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας συνδέεται με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Γι' αυτό – ίσως - προτείνεται η συνεξέταση σύντομων κειμένων, ίσης περίπου αναλογίας πεζών και ποιητικών, τόσο από την ελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία, με ιδιαίτερη έμφαση σε πιο σύγχρονα. Πριν την επιλογή των κειμένων ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται καλό να διερευνήσει τις αναγνωστικές εμπειρίες της τάξης του, ώστε να λάβει υπόψη του τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των μαθητών/μαθητριών του. Προτείνεται η επιλογή κειμένων τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από άλλες έγκριτες –έντυπες ή ηλεκτρονικές πηγές– σε συνεργασία με τους/τις συναδέλφους διδάσκοντες/διδάσκουσες ή/και με τον συντονιστή/τη συντονίστρια εκπαίδευσης. Τα επιλεχθέντα κείμενα πρέπει να είναι ποικίλα, πολυφωνικά και «ανοιχτά» στη διατύπωση ερωτημάτων, προβληματισμών, ώστε να προωθούν τον διάλογο.

Βάσει των παραπάνω, προτείνεται ως καταλληλότερη διδακτική μεθοδολογία ο ερμηνευτικός διάλογος, μέσω του οποίου οι μαθητές/μαθήτριες διατυπώνουν ερμηνευτικές υποθέσεις στηριγμένοι/στηριγμένες στους μηχανισμούς του κειμένου· καταθέτουν στην τάξη τους προβληματισμούς ή τα ερωτήματα που αναδύθηκαν από το κείμενο και προσπαθούν να σχηματίσουν τις δικές τους ανταποκρίσεις. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 παρουσιάζει, επίσης, με αναλυτικό τρόπο τα βασικά βήματα προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και τα εργαλεία επέκτασης και εμβάθυνσης του διαλόγου. Μέσα από την όλη διαδικασία αναδύεται η υποκειμενικότητα του μαθητή/της μαθήτριας, η οποία εκφράζεται με τη συγγραφή ερμηνευτικού σχολίου. Τα αποτελέσματα της διαλογικής διαδικασίας μπορούν να αποτυπωθούν με ποικίλους τρόπους: δημιουργία πολυτροπικού κειμένου, υλοποίηση σχεδίων δράσης, δημιουργική γραφή, σύγκριση λογοτεχνικού κειμένου με την κινηματογραφική του μεταφορά.

Κατά τη διάρκεια της όλης ερμηνευτικής διαδικασίας στην τάξη η στάση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί διακριτική, καθώς εκδύεται τον ρυθμιστικό του/της ρόλο. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να περιορίσει τη δική του/της φωνή και να ενισχύσει την έκφραση της φωνής των μαθητών/μαθητριών του.

Προκαλεί τη σκέψη τους με ανοιχτές ερωτήσεις, ενισχύει τη συμμετοχή τους στον διάλογο, συνδέει τις απόψεις που εκφράζονται μεταξύ τους, εντοπίζει τις μεταβολές στις τοποθετήσεις τους και δε διστάζει να εκφράσει και τη δική του αμηχανία ή αλλαγή θέσης απέναντι στο θέμα. Απαραίτητη για την επιτυχημένη επικοινωνία μέσα στην τάξη είναι η σταθερή εφαρμογή από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα των συστατικών στοιχείων της επικοινωνιακής ηθικής, που σχετίζονται με την εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη, την αποδοχή της ποικιλομορφίας, την ανοικτή και έντιμη προσέγγιση των κειμένων.

1.2.4. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για την Α' και Β' Λυκείου

Στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου αναγνωρίζονται οι ίδιες αρχές που διαπνέουν και το προηγούμενό του. Ειδικότερα, στη λογοτεχνία αποδίδεται σημαίνων ρόλος όσον αφορά στη διαμόρφωση των κοινωνικών-πολιτιστικών αντιλήψεων και στην ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων του αναγνωστικού κοινού. Έτσι, είναι «ανοιχτό» ως προς το περιεχόμενο, ώστε να αφήνεται σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς η επιλογή του κειμενικού υλικού. Οι στόχοι του ακολουθούν τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών του 2019 ως προς τη βιωματική αναγνώριση της αξίας της λογοτεχνίας, τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των αναγνωστών/αναγνωστριών, την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, την ανάδυση ερωτημάτων, την πραγμάτευσή τους και τη διατύπωση υποθέσεων και ανταποκρίσεων στο πλαίσιο της μαθητικής-αναγνωστικής κοινότητας. Τονίζονται ως άξονες οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας η διαθεματικότητα, η διαλογικότητα και η δημιουργικότητα.

Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη διδακτική διαδικασία, τα οποία συνάδουν με όσα ορίζονται τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 όσο και σε αυτό του 2019: κατανόηση και ερμηνεία των γεγονότων, προσέγγιση των χαρακτήρων, αναζήτηση στοιχείων οργάνωσης του λογοτεχνικού κειμένου ως σημασιοδοτημένης κατασκευής, διατύπωση υποθέσεων και ερμηνειών στο πλαίσιο της ερμηνευτικής σχολικής κοινότητας, παραγωγή λόγου δημιουργικού ή ερμηνευτικού και κατάκτηση λογοτεχνικού-κοινωνικού εγγραμματισμού.

Τέλος, διατηρούνται οι θεματικές ενότητες «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία» και «Παράδοση και Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση» για την Α' Λυκείου, γεγονός μάλλον δεσμευτικό για τις επιλογές και τη λειτουργία της τάξης. Ωστόσο, για τη Β' Λυκείου ορίζονται «συστάδες κειμένων που συνομιλούν μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (θεματικά, τεχνοτροπικά, ιστορικά, γραμματολογικά, μορφικά, κ.λπ.)», χωρίς να παρέχονται περισσότερες πληροφορίες ή περαιτέρω οδηγίες. Επομένως, υποθετικά η οργάνωση των αξόνων και των κειμένων επαφίεται αποκλειστικά στις προτιμήσεις και στη συνεργασία του/της εκπαιδευτικού με την τάξη του.

1.2.5. Σκέψεις και Εντυπώσεις επί των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Διαβάζοντας κανείς τα Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου, του 2011 για την Α΄ Λυκείου, καθώς και των συνοδευτικών οδηγιών του 2012, διαπιστώνει ότι η διακειμενικότητα και οι δικτυώσεις κειμένων δεν έχουν κάποια διακριτή θέση ανάμεσά τους, όπως συμβαίνει τα επόμενα χρόνια, παρά το γεγονός ότι είναι ήδη γνωστή μέθοδος διδακτικής προσέγγισης σε άλλες χώρες.

Ωστόσο, τα δίκτυα κειμένων αναφέρονται ως ενδεικτικές πρακτικές στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015, με σκοπό τη διαμόρφωση έγκυρων ερμηνειών και την επιβεβαίωση ή τον έλεγχο της εγκυρότητάς τους. Έτσι, στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου αναφέρεται απλώς η δυνατότητα συνανάγνωσης και σύγκρισης λογοτεχνικών κειμένων στις θεματικές ενότητες «Λογοτεχνία και Ιστορία» και «Λογοτεχνία και φυσικό/κοινωνικό Περιβάλλον». Όμως, στην ενότητα «Ποιήματα για την Αγάπη» παρουσιάζονται ως προτεινόμενη διδακτική πρακτική στις παρακάτω περιπτώσεις: α) διερεύνηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της μορφής, β) διερεύνηση αναλογιών δομής και εκφραστικών τρόπων ανάμεσα σε διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και γ) αξιολόγηση υφολογικών επιλογών κειμένων με βάση σύγχρονα κριτήρια. Αξιοποιούνται, επομένως, ως εργαλεία ανακάλυψης της οργάνωσης του λόγου και αξιολόγησης των γλωσσικών επιλογών και όχι ως μέθοδοι προσέγγισης με βάση τις αρχές της διακειμενικότητας.

Πιο ευρεία χρήση των δικτύων κειμένων ως ενδεικτικών πρακτικών παρουσιάζεται στις θεματικές ενότητες που αφορούν στη Β΄ Λυκείου «Η σύντομη και αυτοτελής αφήγηση στην πεζογραφία – Το διήγημα» και «Η σύντομη και αυτοτελής αφήγηση στην ποίηση – Αφηγηματικά ποιήματα» (ΠΣ 2015). Και εδώ, όμως, η οργάνωση σε δίκτυα κειμένων αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού και γίνεται κυρίως εργαλείο αναζήτησης γνωρισμάτων ή τεχνικών βάσει δεδομένων κριτηρίων. Υπάρχουν, εντούτοις, και λίγες δραστηριότητες ενεργοποίησης εσωτερικών κειμενικών συνδέσεων, αναγνώρισης μετασχηματισμών, πρόκλησης προβληματισμού και συνομιλίας σε πολλαπλά επίπεδα, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με τους ρόλους των προσώπων της αφήγησης.

Για την Γ΄ τάξη του Λυκείου το Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 έχει έναν ιστορικο-γραμματολογικό προσανατολισμό, όπως επιβεβαιώνουν και οι τίτλοι των θεματικών ενοτήτων: α) «Τα λογοτεχνικά ρεύματα και οι εκπρόσωποί τους», β) «Από την πρώτη Μεταπολεμική γενιά ως και τη γενιά του '70». Στην περίπτωση αυτή οι ενδεικτικές πρακτικές που αναφέρονται σε δίκτυα κειμένων υπηρετούν τη διερεύνηση καλλιτεχνικών τάσεων, δυναμικών, ρευμάτων ή κινημάτων και αναφέρονται στην πρώτη ενότητα. Δεν υπάρχει καθόλου πρόταση χρήσης δικτυώσεων για τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων της Μεταπολεμικής Γενιάς.

Επομένως, διαπιστώνεται ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2015 τα δίκτυα κειμένων αποτελούν απλώς ένα εργαλείο εξυπηρέτησης των ειδικών στόχων της λογοτεχνίας για διερεύνηση του ρόλου συγκεκριμένων δομικών, αφηγηματικών, γλωσσικών και καλλιτεχνικών επιλογών των λογοτεχνών. Δε φαίνεται να αναζητείται

συστηματικά η ανίχνευση του διακείμενου, η ενεργοποίηση των αναγνωστικών «αποθεμάτων» των μαθητών/μαθητριών, η διαπίστωση των κοινών «απόχρων» που διαπερνούν τα λογοτεχνικά έργα.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 παρουσιάζεται μια ευχάριστη αλλαγή: Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως «λόγος για τον κόσμο». Η συνεργατική παραγωγή νοημάτων, η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της τάξης και ο διάλογος γίνονται το «κλειδί» της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται μέσα από την εξοικείωση με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις να αναγνωρίζουν τις πολλαπλές εκδοχές που ενέχει η λογοτεχνική ανάγνωση και να αναβιώνουν τα κείμενα με τη δική τους συνεισφορά σε ένα διάλογο ανοιχτό, στηριγμένο στο βίωμα και στο κείμενο.

Αυτό υπηρετείται μεθοδικά και συστηματικά από τρία ευρέα δίκτυα σύγχρονων, ποικίλων και «ανοιχτών» κειμένων, που εντάσσονται στον Φάκελο Υλικού του μαθήματος, χωρίς να είναι δεσμευτικά. Άλλωστε, ο/η εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα δημιουργίας νέων δικτυώσεων ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. (Αυτή είναι και η πρόθεση της συντακτικής ομάδας, όπως αναφέρεται στον Πρόλογο του Φακέλου Υλικού.) Η δικτύωση δεν αποτελεί πια ενδεικτική πρακτική, αλλά μέθοδο οργάνωσης της διδασκαλίας, με στόχο την ενεργοποίηση του διαλόγου μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και την ελεύθερη έκφρασή τους με γνώμονα το κείμενο και τη βιωματική τους ανταπόκριση. Ο ερμηνευτικός διάλογος και η χρήση ερωτήσεων ακολουθίας γίνονται βασικά εργαλεία του/της εκπαιδευτικού για τη διασφάλιση της ανάδυσης της υποκειμενικότητας των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο της αναγνωστικής κοινότητας της τάξης. Μοιάζει να δημιουργείται με αυτό τον τρόπο ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι/οποίες επικοινωνούν την αναγνωστική τους ανταπόκριση και εκδηλώνουν τις κλίσεις και τις προτιμήσεις τους. Απομένει ως ζητούμενο να διαφυλαχθεί η ακεραιότητα της διδακτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με αυτή τη μέθοδο από τους/τις εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολείου, γιατί καιροφυλακτεί ο κίνδυνος τυποποίησής της λόγω της σύνδεσης του μαθήματος με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Χωρίς συγκεκριμένες προτάσεις το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021 για την Α' και Β' Λυκείου, μάλλον συντάσσεται θεωρητικά με την παραπάνω λογική, καθώς προάγει τη διαλογικότητα των λογοτεχνικών κειμένων και αναφέρεται σε συστάδες κειμένων - όχι σε δίκτυα. Αφήνει, ωστόσο, στον/στην εκπαιδευτικό την ευθύνη συνολικής οργάνωσης του μαθήματος, χωρίς άλλες οδηγίες και δεσμεύοντάς τον/την από τους βασικούς θεματικούς άξονες της Α' Λυκείου. Κατά τη γνώμη μου, πρόκειται για μία μάλλον βιαστική και πρόχειρη πρόταση, ώστε να υπάρξει ένας κοινός άξονας μελέτης των λογοτεχνικών κειμένων ανάμεσα στις τρεις λυκειακές τάξεις. Εξάλλου, στις *Οδηγίες Διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γενικού Λυκείου για το Σχολικό Έτος 2021-2022* δεν υπάρχει συγκεκριμένη καθοδήγηση για τον σχηματισμό και τη χρήση δικτύων κειμένων.

1.2.6. Ο διάλογος ως προτεινόμενη διδακτική πρακτική

Όταν - βάσει των νέων Προγραμμάτων Σπουδών - ο κύριος ρόλος στην πράξη της ανάγνωσης μέσα στην τάξη περνά στον μαθητή/στη μαθήτρια, είναι αναμενόμενο ότι αλλάζει και ο παραδοσιακός ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή/διαμεσολαβήτριας στην κατάκτηση της γνώσης. Από τη στιγμή που ο στόχος είναι να εκπαιδευτούν αναγνώστες και όχι να αποκτηθούν γνώσεις αναφοράς, ο μαθητής/η μαθήτρια πρέπει να είναι ενεργός και να αλληλεπιδρά με τα κείμενα, με τρόπο υπεύθυνο και χειραφετημένο. Στο σημείο αυτό καταλληλότερη προσέγγιση στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ο εποικοδομισμός, καθώς «η διδακτική διαμεσολάβηση, σε μια τέτοια περίπτωση, επιχειρεί να αναδείξει αυτό το ενεργητικό υποκείμενο και αποτελεί τη σύνθεση ενός αριθμού επιλογών, αποφάσεων και ενεργειών» (Φρυδάκη, 2003:105), οι οποίες πολλές φορές μπορεί να μένουν ανέκφραστες πίσω από τον δισταγμό. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός: *Αν ο καθηγητής δεν βοηθήσει στη λεκτική τους έκφραση, αν προσπεράσει μια συγκεχυμένη απάντηση, για να αναζητήσει βιαστικά την 'ορθή', αυτές οι λανθάνουσες σκέψεις θα σβήσουν χωρίς να έχουν πάρει μορφή. Μια διδακτική διαδικασία που αποσκοπεί να βγάλει τη σκέψη από το κέλυφός της και να τη σμιλέψει, προκαλεί αυτή τη σκέψη και δεν την προσπερνά* (Φρυδάκη, 2003:105).

Έτσι, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια διαφορετική επικοινωνιακή ηθική, καθώς ο μαθητής/η μαθήτρια αναγνωρίζεται ως ανεξάρτητη προσωπικότητα που δεν πρέπει να χειραγωγηθεί, αλλά, αντίθετα, να χειραφετηθεί. Προκύπτει, λοιπόν, ως καταλληλότερη διδακτική μέθοδος ένας τύπος σχολικού διαλόγου με βασικό σκοπό, βέβαια, την κατανόηση και τη γνώση, αλλά με κύριο χαρακτηριστικό την ανταλλαγή επιχειρημάτων και με προϋπόθεση τον αμοιβαίο σεβασμό. Ο καθηγητής/η καθηγήτρια οφείλει, πάντοτε, να διασφαλίζει τη διαφάνεια και την εντιμότητα στους κανόνες διεξαγωγής του διαλόγου, να είναι ο ίδιος/η ίδια απολύτως ειλικρινής, να διακρίνεται από σεβασμό, ώστε να έχει την εμπιστοσύνη των μαθητών/μαθητριών του (Φρυδάκη: 2003).

Ειδικότερα, όμως, για το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, η Φρυδάκη (2003:113) ορίζει κάποιες ακόμη προϋποθέσεις διεξαγωγής ενός ειλικρινούς και τολμηρού διαλόγου. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να αισθάνεται ως ένας/μία από τους συναναγνώστες της κοινότητας της τάξης, ο οποίος/η οποία γνωστοποιεί τις αναγνωστικές τους αρέσκειες και απαρέσκειες στην αναγνωστική ομάδα. Ταυτόχρονα, πρέπει να έχει αποποιηθεί τον ρόλο του ρυθμιστή της τάξης και να συμμετέχει στον διάλογο ως ίσος προς ίσους και όχι ως ειδήμων, ο οποίος/η οποία κατέχει την ορθή απάντηση. Αντίθετα, δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για όσες σκέψεις και υποθέσεις εκφράζονται στο πλαίσιο του μαθήματος, θεωρώντας ότι η ενεργητική ακρόασή τους έχει να του προσφέρει πολλά. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/μαθήτριές του λειτουργούν με ελευθερία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και εκφράζονται «αναστοχαστικά και αναπροσδιοριστικά» στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

Η Καλούδη (2013:272) στη διδακτορική της διατριβή αναγνωρίζει τον τύπο των δασκάλων «της διαλογικής ανάγνωσης». Πρόκειται για εκείνους/εκείνες τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/οι οποίες προκαλούν τους μαθητές/τις μαθήτριές τους να εκφράσουν εναλλακτικές απόψεις πέρα από τα τετριμμένα· που συνδιαλέγονται και υποστηρίζουν τις προσπάθειες των μαθητών/μαθητριών να «τακτοποιήσουν» τις σκέψεις τους και να τις διατυπώσουν· που αποδέχονται τις ερμηνευτικές πρωτοβουλίες των παιδιών, όταν θέτουν νέα ζητήματα ή όταν εκφέρουν υποθέσεις. Σε κάθε περίπτωση αυτοί που καλούνται «διαλογικοί» εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν στους μαθητές *διαδικαστική γνώση που αφορά την εκπλήρωση του ρόλου τους ως συν-αναγνώστρων. Τα εκφωνήματά τους λειτουργούν ως σημειωτικά εργαλεία που θέτουν τους άξονες, τους κανόνες και τις στρατηγικές, με τα οποία είναι δυνατόν να συνομιλήσουν προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα και να παράξουν νέα γνώση* (Καλούδη, 2013:272). Φυσικά, ένας τέτοιος τύπος διδάσκοντος/διδάσκουσας ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη διδασκαλία μέσα από δίκτυα κειμένων, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως.

Εξάλλου, η Καλούδη στην ίδια έρευνα παρατηρεί στο μάθημα της Λογοτεχνίας το σχήμα της «διαλογικής ανάγνωσης», όπως η ίδια το ονομάζει, όπου *συμμετέχουν μαθητές που διαδραματίζουν ρόλους «διαλεγόμενων αναγνώστων», και εκπαιδευτικοί, ως «δάσκαλοι της διαλογικής ανάγνωσης»*. Ο ρόλος των μαθητών/μαθητριών έχει ποικίλες λειτουργίες: διεκδίκηση του δικαιώματος λόγου, υποβολή αυθεντικού ερωτήματος που δίνει νέο προσανατολισμό στη συζήτηση, κατάθεση άποψης ή βιώματος, υποστήριξη της ιδέας ενός συν-αναγνώστη συμμαθητή/συμμαθήτριας ή εκπαιδευτικού, έκφραση συμφωνίας ή διαφωνίας σχετικά με κάποια διατυπωμένη άποψη. «Οι μαθητές, ως διαλεγόμενοι αναγνώστες, σε κάθε περίπτωση αναφέρονται σε ένα κοινό είτε για να εκφραστούν με προσωπικό τρόπο είτε για να κατανοήσουν ή να ελέγξουν τους συνομιλητές τους» (Καλούδη, 2013:385-386). Σαφώς και μία τέτοια εξέλιξη στη διδασκαλία θα ήταν ευχής έργο για το μάθημα της λογοτεχνίας στη δημόσια εκπαίδευση.

Η Παπαρούση (2019β:47-52) αναφέρεται στη λογοτεχνική συζήτηση ως βασικό τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της λογοτεχνίας που αφορά ένα ευρύ σύνολο δραστηριοτήτων συνομιλίας στο πλαίσιο της τάξης, όπως συμμετοχή, αλληλεπίδραση, ενεργητική ακρόαση, με σκοπό την κατασκευή νοήματος, την ανταλλαγή ανταποκρίσεων, την αποδοχή ή την απόρριψη υποθέσεων και την τελική οικοδόμηση νέων αντιλήψεων για τη λογοτεχνία. Ταυτόχρονα, είναι δυνατόν να αναζητηθούν στο πλαίσιο της συζήτησης οι τρόποι κατασκευής ή αναπαράστασης της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα να προάγεται η κριτική στάση απέναντι στη λογοτεχνία. Ως προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της λογοτεχνικής συζήτησης η Παπαρούση θέτει την εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών στον τρόπο να συζητούν, κάτι που δε μαθαίνουν στο σχολείο, αφού η εκπαίδευση δεν είναι οργανωμένη διαλογικά. Ο μαθητής/η μαθήτρια, δηλαδή, πρέπει να εκπαιδευτεί στην έκφραση και υπεράσπιση της άποψής του, στην αξιολόγηση και αποδοχή ή απόρριψη των απόψεων των άλλων.

Για τον λόγο αυτό χρειάζονται την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος/η οποία αναλαμβάνει ποικίλα καθήκοντα: δημιουργεί την αφορμή της συζήτησης, θέτοντας ανοιχτά ερωτήματα· δίνει στους μαθητές/στις μαθήτριες τον απαιτούμενο χρόνο, για να σκεφτούν και να διατυπώσουν τη σκέψη τους, καθώς και να προβληματιστούν από τις ιδέες που εκφράστηκαν προηγουμένως· παρεμβαίνει και αξιοποιεί τις σκέψεις των άλλων ή παρωθεί για δικαιολόγηση ή επέκταση-διευκρίνιση της αρχικής ιδέας· φροντίζει να εμπλέκει το σύνολο των μαθητών/μαθητριών στη διαλογική διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, εξαιτίας της διαφοροποίησης του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να εκφραστούν οι κοινωνικές δυνάμεις της τάξης με τρόπο που να αποτρέψουν τη συμμετοχή κάποιων μαθητών/μαθητριών. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να αξιοποιήσει αυτή τη διαφοροποίηση, ώστε να αναπτύξει τον προβληματισμό τους σχετικά με τους παράγοντες συγκρότησης της ταυτότητάς τους. Τέλος, η Παπαρούση επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να υποβοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα κατασκευάζουν εκδοχές της πραγματικότητας παρουσιασμένες από μία συγκεκριμένη οπτική ή συνδέονται με άλλα κείμενα, αλλά και να τους ωθούν σε ανθιστάμενες αναγνώσεις, κάνοντάς τους να καταλάβουν πως ενώ τα κείμενα μπορούν να προσφέρουν στον αναγνώστη μία συγκεκριμένη προοπτική ή θέση από την οποία να τα διαβάσει, ο αναγνώστης δεν είναι αναγκασμένος να αποδεχτεί αυτή τη θέση (Παπαρούση, 2019β:52).

Ως καταλληλότερη διδακτική μέθοδος για την προσέγγιση των κειμένων στο πλαίσιο των δικτύων κρίνεται από το νέο ΠΣ (2019) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ο ερμηνευτικός διάλογος, ως μια διαδικασία ελεύθερης, και μαζί τιθασειμένης από τους κειμενικούς δείκτες, διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/τριών πάνω στο κείμενο, με στόχο να επιτευχθούν οι περισσότερες δυνατές μετατοπίσεις από τις αρχικές απόψεις τους, η συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και η ενεργητική συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους (ΙΕΠ, 2019:13).

Στο πλαίσιο του νέου ΠΣ τίθενται - μεταξύ άλλων - τρεις στόχοι που απορρέουν από την εφαρμογή του ερμηνευτικού διαλόγου στην τάξη: Οι μαθητές /-τριες αναμένεται να είναι σε θέση: i/ να περιγράφουν τις στρατηγικές κατανόησης και ερμηνείας που χρησιμοποιούν και να τις συζητούν στο πλαίσιο της αναστοχαστικής φάσης του ερμηνευτικού διαλόγου ii/ να αναγνωρίζουν τις προσωπικές αξίες, στάσεις, εμπειρίες, ιδεολογικές θέσεις που τους επηρεάζουν στη διαδικασία πρόσληψης των κειμένων και να τις παρουσιάζουν στους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς τους, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής συζήτησης iii/ να αποτιμούν την πορεία που ακολούθησαν στα πλαίσια του ερμηνευτικού διαλόγου, που προηγήθηκε, σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης ή και αυτοελέγχου (ΙΕΠ, 2019:16-17).

Το ΠΣ του 2019 για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία της Γ' Λυκείου (ΙΕΠ, 2019:19-25) προτείνει κάποια βασικά βήματα στη διδακτική διαδικασία που διεξάγεται με ερμηνευτικό διάλογο. Συγκεκριμένα, αρχικά γίνεται μία πρώτη και επιφανειακή προσέγγιση του κειμένου μετά την πρώτη ανάγνωσή του ή την

τμηματική του ανάγνωση. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται απλώς να αποδώσουν στην τάξη, χωρίς να το ερμηνεύσουν, το νόημα του κειμένου. Ο/Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο, όχι ερμηνεύοντας, αλλά παρέχοντας αναγνωστικές οδηγίες με βάση τους κειμενικούς δείκτες. Σκοπός είναι ο μαθητής/η μαθήτρια να μάθει να αναζητά και να φτάνει σε μια ερμηνευτική υπόθεση, όχι βεβαιότητα.

Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές/τις μαθήτριες να διατυπώσουν ερωτήματα ή θέματα για συζήτηση με βάση τα ερεθίσματα που πήραν από το κείμενο. Καλό είναι ο διάλογος να ξεκινά με θέματα ή ερωτήματα που διατυπώνει κάποιος μαθητής/κάποια μαθήτρια. Εάν υπάρχει δυσκολία στην ανταπόκριση, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει την αρχή, προτείνοντας διερευνητικά κάποια θέματα ή παρέχοντας εναλλακτικά ερωτήματα. Επίσης, και πάλι, εάν το θεωρήσει χρήσιμο, μπορεί να βοηθήσει τη σκέψη των αναγνωστών της τάξης, αξιοποιώντας τους κειμενικούς δείκτες. Πάντως, επιλέγεται προς συζήτηση εκείνο το ζήτημα που θεωρείται πιο ενδιαφέρον από την ολομέλεια, ενώ παρέχεται η δυνατότητα να συζητηθούν τα ερωτήματα – θέματα και ομαδοσυνεργατικά.

Σε μία τρίτη φάση οι μαθητές/μαθήτριες συζητούν σχετικά με το θέμα που τέθηκε πρώτο, υποστηρίζοντας τις απόψεις τους και συζητώντας, όχι κάνοντας παράλληλους μονολόγους, με συντονιστή τον/την εκπαιδευτικό. Εκείνος/εκείνη οφείλει να βρει «δρόμους» για να διαπλέξει τις ανταποκρίσεις, υποθέσεις ή σκέψεις που διατυπώνονται, ζητώντας ταυτόχρονα την τεκμηρίωσή τους με στοιχεία του κειμένου. Αν χρειαστεί, για την ευρύτερη κινητοποίηση της τάξης, μπορεί να παρωθήσει να ανιχνεύσουν συγκεκριμένους κειμενικούς δείκτες, που να υποστηρίζουν κάποια θέση.

Εάν οι παρατηρήσεις των μαθητών/μαθητριών δεν αρκούν για «εμβάθυνση» στο κείμενο, τότε ο/η εκπαιδευτικός έχει κάποια «εργαλεία», με τα οποία μπορεί να τους υποστηρίξει: εξωκειμενικές πληροφορίες, παράλληλα κείμενα, κριτικά σχόλια ή δημοσιευμένες απόψεις για το κείμενο, παρουσίαση διαθεματικής αναλογίας από άλλη μορφή τέχνης, πρόσκληση στην αφήγηση μιας ιστορίας που ανακαλεί στη μνήμη των μαθητών/μαθητριών το κείμενο. Κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές μπορούν να δοθούν και ως ομαδικές εργασίες, ώστε ο ερμηνευτικός διάλογος να λειτουργήσει και στο πλαίσιο μικρών ομάδων, όπου ενδέχεται να ξεδιπλωθούν πιο ελεύθερα οι σκέψεις και οι ερμηνείες των παιδιών.

Αναλύοντας τη λειτουργία του ερμηνευτικού διαλόγου στην τάξη, οι Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης (2022:155-158) τονίζουν ότι το κείμενο παύει να νοηματοδοτείται πια από έναν αναγνώστη, αλλά από μία κοινότητα αναγνωστών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ο διδάσκων/η διδάσκουσα με κατάλληλες «ενέργειες λόγου», όπως τις ονομάζουν, προσπαθεί να ενεργοποιήσει κάθε δυνατή «προοπτική για το κείμενο, την πραγματικότητα και τον εαυτό» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022:158), κινητοποιώντας την ανταποκριτικότητα των μαθητών/μαθητριών. Οι απόψεις που διατυπώνονται κινητοποιούνται από τις υποθέσεις των άλλων, καθώς ο/η εκπαιδευτικός καταδεικνύει και προκαλεί τις μεταξύ τους συνδέσεις. Οι

μαθητές/μαθήτριες καλούνται να ακούσουν προσεκτικά τις σκέψεις των συν-αναγνωστών τους και να εκφραστούν κριτικά, να τις υποστηρίξουν ή να τις αντικρούσουν τεκμηριωμένα. Ακούγεται στην τάξη μία «‘αλυσίδα’ φωνών που διαλέγονται δημόσια σε μια ερμηνευτική προοπτική», διαμορφώνοντας έτσι μία νέα «ιδιαιτέρη υποκειμενικότητα» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022:158), στην οποία ο ερμηνευτικός διάλογος μάλλον οφείλει τη δύναμή του.

Μια ευχάριστη εξέλιξη θα είναι αν μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο «γεννηθούν» νέα ζητήματα προς συζήτηση, που φωτίζουν διαφορετικές πλευρές του αρχικού, ή αν προκύψει κάποιο εντελώς νέο θέμα ή ερώτημα. Πάντως, όταν κλείσει ο ερμηνευτικός διάλογος, δεν περιμένουμε τη διαμόρφωση ενός κοινώς αποδεκτού συμπεράσματος, αλλά «την ανάδυση της υποκειμενικότητας του μαθητή/της μαθήτριας μέσα από αυτό που καθένας/καθεμία αποκόμισε από τη συλλογική διαδικασία». Αυτή η υποκειμενικότητα, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019, μπορεί να αποτυπωθεί σε εργασίες της παρακάτω τυπολογίας: «συγγραφή ερμηνευτικού σχολίου· δημιουργία πολυτροπικού κειμένου· εκπόνηση σχεδίων δράσης· ασκήσεις δημιουργικής γραφής· σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με την κινηματογραφική του μεταφορά» (ΙΕΠ, 2019:23-25).

Οι Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης (2022:211-232), μελετώντας την εφαρμογή της πρότασης των δικτύων κειμένων και του ερμηνευτικού διαλόγου για 4 χρόνια στα ελληνικά σχολεία, κατέληξαν σε κάποιες ιδιαίτερα χρήσιμες για τη λογοτεχνική εκπαίδευση παρατηρήσεις. Αρκετοί μαθητές/μαθήτριες διαμόρφωσαν θετικότερη στάση απέναντι στη λογοτεχνία, που χαρακτήρισαν ως πιο «προσωπική». Την αντιμετώπισαν ως εμπειρία και όχι ως μάθημα, ακόμη και ως ενδιαφέρον θέμα συζήτησης στις παρέες συνομηλίκων. Ταυτόχρονα, διατυπώνουν απόψεις που δείχνουν πως η συγκεκριμένη προσέγγιση της διδασκαλίας τους/τις ώθησε να ασχοληθούν περισσότερο με τους εαυτούς τους και να προχωρήσουν σε ενδοσκόπηση. Επιπλέον, με σταδιακά βήματα οι μαθητές/μαθήτριες διαβάζουν με μεγαλύτερη ωριμότητα και ασκούνται να υποστηρίξουν τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις με χρήση αποδεικτικού υλικού από τα κείμενα. Μία άλλη σημαντική παρατήρηση είναι το άνοιγμα της σκέψης των μαθητών/μαθητριών, η «διαλογική ανοιχτή σκέψη», όπως την ονομάζουν. Πρόκειται για μια ενσωματωμένη δομή, με την ικανότητα να αφήνεις, έστω μερικώς, τις θέσεις των άλλων να κατοικήσουν στο μυαλό σου· και επομένως να καταλαβαίνεις όχι μόνο τι λένε, αλλά και πώς νιώθουν και γιατί πιθανόν να το νιώθουν έτσι, μέσα στο δεδομένο ιστορικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022:225). Τέλος, οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από τη διδακτική διαδικασία ήρθαν σε επαφή με συμβάντα, υποθέσεις, διλήμματα, που τους/τις ώθησαν να αναστοχαστούν και να μάθουν για τους εαυτούς τους, γεγονός που ενίσχυσε τη συγκρότησή τους σε ηθικά και πολιτικά υποκείμενα, περνώντας από την κειμενικότητα και τη διυποκειμενικότητα στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητάς τους.

1.3. Διδάσκοντας τη λογοτεχνική ανάγνωση

1.3.1. Η λογοτεχνική Ανάγνωση

Η ένταξη της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στο μαθησιακό περιβάλλον μοιάζει εκ πρώτης όψεως να συγκρούεται με την ιδέα της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως μιας ατομικής απολαυστικής διαδικασίας, στην οποία επιδίδεται ο αναγνώστης με «σύμμαχο» τη μοναξιά του. Ωστόσο, η ιδέα αυτή μοιάζει να μην ανταποκρίνεται διαχρονικά στην ιστορική πραγματικότητα. Πολλές φορές η ανάγνωση είναι έκφωνη και η απαγγελία της αποτελεί τον τρόπο των πολλών ή των αδυνάτων να προσεγγίσουν και να απολαύσουν τη λογοτεχνία. Δεν είναι, όμως, στην πραγματικότητα η λογοτεχνική ανάγνωση μόνο μια απλή διαδικασία απόλαυσης ενός κειμένου, αλλά περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση με το λογοτεχνικό κείμενο, την ενεργοποίηση του αναγνώστη με σκοπό τη νοηματοδότησή του. Ειδικότερα, ο μαθητής/η μαθήτρια – αναγνώστης ανακαλεί βιώματα, εικόνες, συναισθήματα, μύθους, σύμβολα, ίχνη από την προσωπική του «βιβλιοθήκη» και προχωρά στην αναδόμηση του κειμένου και στην οικοδόμηση νοήματος.

Οι σημασίες του όρου «λογοτεχνική ανάγνωση», άλλωστε, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα. Συνδέεται – ανάλογα με τη στάση και την οπτική των μελετητών - με τις έννοιες της αποκωδικοποίησης, της σημασιοδότησης, της ερμηνείας, της αισθητικής απόλαυσης, της κατασκευής νοήματος... Πρόκειται σε κάθε περίπτωση για μια δημιουργική διαδικασία, *κατά την οποία ο αναγνώστης ανασύρει απ' το κείμενο νοήματα, ερμηνείες, ιδέες, απόψεις κτλ. Σ' αυτή, λοιπόν, την περίπτωση ο σιωπηλός αναγνώστης μοιάζει να συνδυάζει τις λειτουργίες του σκηνοθέτη, του ηθοποιού και του κοινού στο θέατρο ή τον κινηματογράφο, καθένας απ' τους οποίους «ερμηνεύει» με το δικό του τρόπο το αρχικό κείμενο ή σενάριο* (Παρίσης & Παρίσης, 2019:11).

Η ανάγνωση, λοιπόν, είναι μία ενεργητική διαδικασία αναγνώρισης και προσδιορισμού των σημείων εκείνων, των δεικτών του κειμένου, που μπορούν να οδηγήσουν στη διατύπωση υποθέσεων για το νόημα του κειμένου. Οι υποθέσεις αυτές διατυπώνονται, ελέγχονται και αναπροσαρμόζονται, εφόσον δεν μπορούν να αποδώσουν με συνέπεια το νόημα του όλου. Όσο πιο «έμπειρος και εκπαιδευμένος» είναι ο αναγνώστης τόσο η διαδικασία αυτή εμπλουτίζεται και κατά κάποιο τρόπο διευκολύνεται. Έτσι, σύμφωνα με τον Appleyard (2017:56-57) οι αναγνώστες αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους, καθώς ωριμάζουν ηλικιακά και πνευματικά: α) ο αναγνώστης ως παίκτης (reader as player), το παιδί της προσχολικής ηλικίας ως ακροατής αφηγήσεων «παίζει» σ' έναν κόσμο φαντασίας, όπου αντιμετωπίζει και ελέγχει στοιχεία της πραγματικότητας, φόβους και επιθυμίες· β) ο αναγνώστης ως ήρωας και ως ηρωίδα (reader as hero and heroine), το παιδί της σχολικής ηλικίας, το οποίο εμπλέκεται στον κόσμο της αφήγησης· γ) ο αναγνώστης ως στοχαστής (reader as thinker), ο έφηβος/η έφηβη αναγνώστης αναζητά ιδέες, πρότυπα και κρίνει την αλήθεια τους· δ) ο αναγνώστης ως ερμηνευτής (reader as interpreter), ο συστηματικός μελετητής της λογοτεχνίας, ο οποίος με τις ειδικές του γνώσεις μπορεί να την αναλύσει και να αναπτύξει κάποια θεωρία για τη λειτουργία της· ε) ο πραγματιστής

αναγνώστης (pragmatic reader), ο ενήλικος αναγνώστης, που μπορεί να επιλέξει συνειδητά όποια από τις προηγούμενες χρήσεις της ανάγνωσης θέλει.

Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν προσδιορίσει με ποικίλους τρόπους την πράξη της ανάγνωσης. Ο Iser (1978:58) αποδίδει την ανάγνωση ως ανακάλυψη του εαυτού μέσα από τη σημασιοδότηση: *«Η εγκαθίδρυση της σημασίας όχι μόνο συνεπάγεται τη δημιουργία μίας ολότητας που προκύπτει από την αλληλεπίδραση κειμενικών προοπτικών [...], αλλά, επίσης, μας δίνει τη δυνατότητα μέσω της διατύπωσης του εν λόγω συνόλου, να διατυπώσουμε τον εαυτό μας και, επομένως, να ανακαλύψουμε τον εσωτερικό κόσμο που είχαμε, αλλά μέχρι τώρα δεν ήταν συνειδητός»*. Αυτή η συνειδητοποίηση του εαυτού γίνεται μέσα από την αναγνωστική διαδικασία, καθώς ο αναγνώστης εφαρμόζει στρατηγικές που μεταβάλλουν το κείμενο, την ίδια στιγμή που το κείμενο μεταβάλλει τον αναγνώστη. Έτσι, εκείνος σχηματίζει μια άποψη για τον εαυτό του, ανακαλύπτοντας με κριτικό τρόπο στοιχεία της ταυτότητάς του.

Ως αναδημιουργία και επικοινωνιακή πράξη αλληλεπίδρασης αναγνωρίζεται η ανάγνωση από τον Ουμπέρτο Έκο (1994:425), ο οποίος βλέπει στην πράξη της ανάγνωσης ως μία «εκ νέου ανάγνωση» στην οποία ο δέκτης: *Οφείλει να παρέμβει για να συμπληρώσει τα σημασιολογικά κενά, να μειώσει ή να περιπλέξει περαιτέρω τις πολλαπλές αναγνώσεις που προτείνονται, να επιλέξει τα μονοπάτια ερμηνείας που προτιμά, να εξετάσει ορισμένα απ' αυτά αμέσως (έστω κι αν δε συμβιβάζονται μεταξύ τους), να διαβάσει εκ νέου το ίδιο το κείμενο πολλές φορές, δοκιμάζοντας κάθε φορά διαφορετικές και αντιφατικές προϋποθέσεις*. Επομένως, τα κείμενα είναι απρόβλεπτα και «ανοικτά» σ' αυτή την αέναη διαδικασία ανανέωσης και – γιατί όχι – επικαιροποίησης των νοημάτων.

Σύμφωνα με τον Picard (1986), η λογοτεχνική ανάγνωση έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα: α) την προσοχή στην πολυσημία του κειμένου, την πυκνότητά του, η οποία παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών και ποικίλων αναγνώσεων· τη λειτουργία της υποδειγματοποίησης, καθώς ο αναγνώστης μέσα από το κείμενο έχει την ευκαιρία να βιώσει εμπειρίες που δεν μπορεί να έχει στον πραγματικό κόσμο· και τη συγκριτική της διάσταση, η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη την αναγνώριση των συμβάσεων της κατασκευής του κειμένου ή των «παραβάσεων» τους, τον βαθμό συμμόρφωσής του ή τις καινοτομίες που ενδέχεται να εμπεριέχει.

Η κριτική θεωρία δίνει τη δική της διάσταση στην ανάγνωση· τη βλέπει μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο, καθώς θεωρεί τα κείμενα ως κοινωνικές κατασκευές. Δεν υπάρχει μία και μοναδική ανάγνωση, αλλά τα κείμενα είναι «ανοικτά» και επιδέχονται ποικίλες αναγνώσεις ανάλογα κάθε φορά με τον αναγνώστη, τις κλίσεις, τις προτιμήσεις, τις δεξιότητές του, καθώς και τον βαθμό επίγνωσης του συγκεκριμένου (Baynham, 2002:210,251). Μέσα από την κριτική ανάγνωση μπορεί κανείς να αντλήσει πληροφορίες για τον κόσμο, να καταλάβει τους σκοπούς του συγγραφέα, να εκτιμήσει την εγκυρότητα των πληροφοριών που προσλαμβάνει.

Συγκεφαλαιωτικά, συνθέτοντας τις διαφοροποιήσεις των ορισμών, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η λογοτεχνική ανάγνωση δεν είναι τίποτε άλλο από μια αδιάλειπτη απόπειρα αποκωδικοποίησης, συμπλήρωσης των κενών και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου, με οδηγό τις ιδιαίτερες συμβάσεις του έργου, τους δείκτες του, την κατασκευή του.

1.3.2. Αναγνωστικές Θεωρίες

Εάν, λοιπόν, δεχτούμε ως έγκυρο τον παραπάνω χαρακτηρισμό της ανάγνωσης, διαπιστώνουμε ότι το βάρος της ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου πέφτει στον αναγνώστη. Η τάση αυτή διατυπώθηκε κατά τον 20^ο αι. σε μία σειρά θεωριών – των λεγόμενων αναγνωστικών – οι οποίες δεν εστιάζουν πια στον συγγραφέα και στο κείμενο, αλλά στον αναγνώστη και στην πράξη της ανάγνωσης. Οι θεωρίες αυτές μελετούν και ερμηνεύουν τους τρόπους με τους οποίους ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στο κείμενο, εκκινώντας από τις δικές του προσωπικές «αφετηρίες» και ακολουθώντας τα δικά του προσωπικά «μονοπάτια», που ορίζονται από το σύνολο των εμπειριών του.

Κεντρικό ρόλο ανάμεσά τους έχει η θεωρία της Αναγνωστικής/Αισθητικής Ανταπόκρισης του Wolfgang Iser η οποία επέδρασε αποφασιστικά στη λογοτεχνική σκέψη και ερμηνεία, καθώς αμφισβητεί ευθέως και καθαρά την αυτοδυναμία του λογοτεχνικού κειμένου ως μέσου επικοινωνίας, καθώς και την αυτονομία του συγγραφέα. Συγκεκριμένα, ο Iser εισάγει την έννοια της αλληλεπίδρασης κειμένου – αναγνώστη, αναδεικνύοντας έτσι την πράξη της ανάγνωσης. Το κείμενο ως ανοιχτή οντότητα αφήνει τη νοηματοδότησή του στον αναγνώστη, ο οποίος παράγει το νόημα, αξιοποιώντας τις σιωπές, τα κενά ή τα χάσματα του λογοτεχνικού έργου. Προσπαθώντας να ορίσει τις απροσδιοριστίες του, ο αναγνώστης στηρίζεται στις «οδηγίες» του κειμένου (κειμενικούς δείκτες, δομές), συμπληρώνει τα κενά και συνδημιουργεί το κείμενο. «Η διαδικασία που ακολουθεί ο αναγνώστης παρομοιάζεται με ορειβατική διαδρομή: κάθε πρόταση του κειμένου τού δημιουργεί προσδοκίες και ό,τι ακολουθεί τις επιβεβαιώνει ή τις τροποποιεί» (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022). Δεν πρόκειται, επομένως, για μία ανεξέλεγκτη χωρίς όρια διαδικασία, αλλά για μία δημιουργική δυναμική αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη.

Για να εξηγήσει αυτή την αλληλεπίδραση ο Iser χρησιμοποίησε τέσσερις έννοιες: τον υπονοούμενο ή λανθάνοντα αναγνώστη, το ρεπερτόριο, τις στρατηγικές, και τα κενά - τις αρνήσεις του κειμένου. Ο υπονοούμενος αναγνώστης λειτουργεί άλλοτε παθητικά, καθώς προσδιορίζεται και οριοθετείται από τους δείκτες και τις δομές του κειμένου, και άλλοτε ενεργητικά, αφού παράγει το νόημα, αξιοποιώντας τα δοθέντα στοιχεία. Ποτέ, όμως, δεν «εξαφανίζεται» απόλυτα ο πραγματικός αναγνώστης και οι προθέσεις του, καθώς οι ιστορικές συνθήκες και η ψυχολογική του κατάσταση επηρεάζουν και διαμορφώνουν το πεδίο, μέσα στο οποίο λειτουργεί ο λανθάνων (Iser, 1978:36-38).

Το ρεπερτόριο, σύμφωνα με τον Iser, σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου ως μια περιοχή στην οποία ο πραγματικός αναγνώστης και το κείμενο συναντώνται δημιουργικά και αλληλεπιδρούν. Το κείμενο εμπλέκει και διαμορφώνει στοιχεία της πραγματικότητας συμβάσεις ή πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες, ως δεδομένα που ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει. Παράλληλα, ο αναγνώστης φέρει μία κουλτούρα, ένα φορτίο βιωμάτων, τις «αναγνωστικές του αποσκευές», που συμβάλλουν στη συγκρότηση του νοήματος (Iser, 1978:53-61).

Για να πραγματοποιηθεί, όμως, κάτι τέτοιο, απαραίτητες είναι οι στρατηγικές του κειμένου, στοιχεία που σχετίζονται – όχι αποκλειστικά – με τη μορφή, οργανώνουν το υλικό του κειμένου και υποδεικνύουν στον αναγνώστη την αξιοποίησή του. Συνδέονται με τους έντεχνους τρόπους έκφρασης του/της δημιουργού, που ενυπάρχουν στο κείμενο, είτε πρόκειται για αφηγηματικές τεχνικές είτε για ποιητικό λόγο. Ο ρόλος τους είναι να προσανατολίσουν τη ματιά του αναγνώστη σε συγκεκριμένα σημεία και να υποστηρίξουν συγκεκριμένες εννοιολογήσεις (Iser, 1978:86-87).

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, σημαντική θέση στη θεωρία του Iser έχουν τα κενά του κειμένου, ως διακοπή της κειμενικής συνοχής, με σκοπό να αποκατασταθεί από τον αναγνώστη, αξιοποιώντας την αλληλεπίδραση με τα κειμενικά μοτίβα και προχωρώντας στη δική του ερμηνεία (Iser, 1978:182). Συνάμα, στοιχείο αυτής της αλληλεπίδρασης για τον Iser είναι και οι αρνήσεις του κειμένου, που αίρουν τις λογοτεχνικές συμβάσεις και ακυρώνουν τις προσδοκίες του αναγνώστη, ώστε να τον οδηγούν σε επαναξιολόγηση της αρχικής του ερμηνείας (Iser, 1978:220-226).

Με αυτό τον τρόπο «από την πλευρά του αναγνώστη, συνθήκη και αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας είναι να τροποποιηθεί μερικώς και η προσωπικότητά του, και έτσι δυναμικά η εμπλοκή με το λογοτεχνικό κείμενο να αποβεί μέσο αυτογνωσίας» (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022). Πάντως, ο Iser καταβάλλει προσπάθεια να αποκλείσει την αυθαιρεσία των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, χωρίς να απορρίπτει τις πολλαπλές αναγνώσεις.

Πολλές και ποικίλες είναι οι θεωρητικές τάσεις που ασχολούνται με το θέμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο Beach (1993) προσπάθησε να τις κατηγοριοποιήσει, προτείνοντας τις παρακάτω αναγνωστικές οπτικές: την κειμενική, τη βιοματική, την ψυχολογική, την κοινωνική και την πολιτισμική/ιστορική, οι οποίες απηχούν την εξέλιξη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τις δεκαετίες του '20 και του '30 έως και τη δεκαετία του '90. Αρχικά, οι κειμενικοί θεωρητικοί διερευνούν με ποιους τρόπους ο αναγνώστης αξιοποιεί τις γνώσεις του για το κείμενο και τις συμβάσεις, ώστε να αναγνωρίσει και να ανταποκριθεί στα χαρακτηριστικά του κειμένου. Οι βιοματικοί θεωρητικοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον επικοινωνιακό και βιοματικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής ανάγνωσης, έχοντας ως αφετηρία τους τον χώρο της εκπαίδευσης. «Εστιάζουν στη φύση της δέσμευσης ή των εμπειριών των αναγνωστών με τα κείμενα, στους τρόπους με τους οποίους, για παράδειγμα, οι αναγνώστες ταυτίζονται με τους χαρακτήρες, οπτικοποιούν τις εικόνες ή κατασκευάζουν τον κόσμο του κειμένου» (Beach,

1993:8), συσχετίζοντας προσωπικές τους εμπειρίες με το κείμενο. Οι ψυχολογίζοντες θεωρητικοί είναι επηρεασμένοι από την εξέλιξη της επιστήμης της ψυχολογίας και την ψυχανalyτική θεωρία του Freud. «Εστιάζουν στις γνωστικές και υποσυνειδητές διαδικασίες του αναγνώστη και στο πώς αυτές οι διαδικασίες ποικίλλουν σύμφωνα με τη μοναδική ατομική προσωπικότητα και το επίπεδο ανάπτυξης» (Beach, 1993:8). Από τη μεριά τους, οι κοινωνικοί θεωρητικοί επηρεάζονται αρχικά από τον θετικισμό και αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό κείμενο ως κατασκευή της εποχής του και των δεδομένων κοινωνικών συνθηκών. Συγκεκριμένα, «επικεντρώνουν στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη συναλλαγή αναγνώστη-κειμένου» (Beach, 1993:8-9). Οι πολιτισμικοί θεωρητικοί εστιάζουν από την πλευρά τους στο «πώς οι πολιτισμικοί ρόλοι των αναγνωστών, οι στάσεις και οι αξίες τους, καθώς και το ευρύτερο πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον διαμορφώνουν τις ανταποκρίσεις τους» (Beach, 1993:9). Από την κατάταξη αυτή γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι πολλαπλοί παράγοντες της ταυτότητας και της ιστορικότητας του αναγνώστη συνεργούν στη νοηματοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά κάθε θεωρητική άποψη ενδιαφέρεται κυρίως για τη διαδικασία παραγωγής νοήματος από τον αναγνώστη.

Καθεμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις είχε τη δική της ειδική προσφορά στην κριτική. Από τις κειμενικές θεωρίες η Νέα Κριτική άφησε ως παρακαταθήκη τις τεχνικές της «πρακτικής κριτικής» και της «ενδεδειγμένης ή εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης» (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και οι δομιστές, οι οποίοι θεωρούν βασικούς για την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου τους κοινούς κώδικες και τις συμβάσεις του είδους. Στην πραγματικότητα, ο δομισμός «δεν επιφυλάσσει επί της ουσίας ενεργητικό ρόλο στον αναγνώστη ως πρόσωπο, καθώς αγνοεί τους προσωπικούς, κοινωνικο-ιστορικούς και πολιτισμικούς όρους της ανταπόκρισής του» (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022).

Η Louise Rosenblatt είναι ίσως η σημαντικότερη εκπρόσωπος της κατηγορίας των βιωματικών θεωρητικών. Χρησιμοποιεί τον όρο «συναλλαγή» (“transaction”), που αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια το μοντέλο της ανταποδοτικής, αμοιβαίας και καθοριστικής σχέσης, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο. Η ανάγνωση, λοιπόν, σύμφωνα με τη L. Rosenblatt (1986:123), «είναι μία συναλλακτική διαδικασία που συμβαίνει ανάμεσα σ’ έναν ορισμένο αναγνώστη και σ’ ένα ορισμένο κείμενο σ’ ένα ορισμένο χρόνο και κάτω από ορισμένες συνθήκες. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη συναλλαγή». Και συμπληρώνει παρακάτω στο ίδιο πόνημα ότι «κάθε αναγνώστης φέρνει ένα μοναδικό απόθεμα από δημόσιες και ιδιωτικές νοηματοδοτήσεις, κατάλοιπο από περασμένες εμπειρίες με τη γλώσσα και τα κείμενα σε καταστάσεις της ζωής. Η συναλλαγή με τα σύμβολα του κειμένου ενεργοποιεί ένα αμφίδρομο ή καλύτερα κυκλικό ρεύμα δυναμικά αναμειγνυόμενων συμβολισμών, που αντηχούν αμοιβαία και συγχωνεύονται».

Κατά τη διαδικασία αυτή ενεργοποιείται η «επιλεκτική προσοχή» του αναγνώστη, δηλαδή η επιλογή των στοιχείων που συναλλάσσονται κάθε στιγμή με το πλαίσιο απ’ όλα όσα προσφέρονται. Έτσι, ο αναγνώστης κρατά κάποια πράγματα

στην αντίληψή του και απωθεί κάποια άλλα. Οι επιλογές του μπορεί να έχουν σχέση με το λεκτικό, τη σύνταξη, τις ιδέες, το αντικείμενο, τα θέματα, τις γλωσσικές ή λογοτεχνικές συμβάσεις του κειμένου. Έτσι, ως θεμελιώδεις δράσεις στη νοηματοδότηση του κειμένου αναδεικνύονται η επιλογή και η σύνθεση. Το νόημα του κειμένου κάθε φορά διαμορφώνεται μέσα από τη συναλλαγή (Rosenblatt, 1986).

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η Judith Langer, για την οποία η ανάγνωση είναι οικοδόμηση διαισθήσεων ('envisionment building'). Διαισθήση είναι ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο, θέτει ερωτήματα ή διατυπώνει υποθέσεις σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. (Langer, 1995). Η ανάγνωση αυτή μπορεί να αναθεωρείται διαρκώς από την πλευρά του αναγνώστη (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Η ίδια εργάστηκε στην ανάλυση των μαθητικών αναγνωστικών εμπειριών και επεσήμανε τη σημαντική προσφορά της βιωματικής θεώρησης στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αφού κατέδειξε ως απαραίτητο τον συνυπολογισμό των μαθητών/μαθητριών-αναγνωστών και όσων εκείνοι φέρουν ως «αποσκευή» στην πράξη της λογοτεχνικής ανάγνωσης (Langer, 2000).

Πιο γνωστός εκπρόσωπος των ψυχολογίζοντων θεωρητικών είναι ο N. Holland, ο οποίος θεωρεί πως ο αναγνώστης επιχειρεί να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου με βάση τη δική του ταυτότητα. Θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος «διαβάζει» με διαφορετικό τρόπο ένα κείμενο και το κατανοεί διαφορετικά, αποδίδοντας αυτή τη διαφοροποίηση στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε προσωπικότητας (Holland, 1979:7-9). Η συγκεκριμένη οπτική δεν άσκησε μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ίσως λόγω του ιδιαίτερα υποκειμενικού της χαρακτήρα (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022).

Οι κοινωνικοί θεωρητικοί από την πλευρά τους, παρατηρούν πώς ο αναγνώστης επηρεάζεται κατά την ανάγνωση από το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και από τα ίδια κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αναδεικνύουν, μάλιστα, ως καίριες τις σχέσεις εξουσίας, ισότητας – ανισότητας όσον αφορά στις επιδράσεις τους στην ερμηνεία, οι οποίες διέπουν και την κατασκευή νοήματος κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, αναπαράγοντας το στερεοτυπικά ορθό και κατ' επέκταση την κυρίαρχη ιδεολογία ακόμη και μέσα στη σχολική κοινότητα (Marshall & Smagorinsky & Smith, 1995:131-135). Επομένως, ο αναγνώστης δε θεωρείται πια συνδημιουργός της σημασίας του κειμένου, αλλά ως δέκτης και κατασκευή (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022). Μία, ωστόσο, διαφορετική άποψη εκφράζεται από τους εκπροσώπους της κοινωνιοκριτικής, καθώς η διερεύνηση αποφεύγει την άμεση αναζήτηση ιδεολογικών ιχνών και εστιάζει στον κοινωνικό λόγο που εγγράφεται στα λογοτεχνικά κείμενα και στους μετασχηματισμούς που πιθανώς έχει υποστεί (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015).

Περνώντας στην πολιτισμική/ιστορική κατηγορία των θεωριών της ανάγνωσης, παρατηρεί κανείς τη στροφή στη διερεύνηση του ρόλου του πολιτισμικού και ιστορικού περιβάλλοντος ως προς την κατασκευή νοήματος, με προφανείς τις επιδράσεις της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky και της ιστορικής ερμηνευτικής του Jauss. Το ενδιαφέρον των θεωρητικών στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο οι ιδέες, οι αξίες, οι στάσεις, οι πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες

καθοδηγούν τις ανταποκρίσεις στο λογοτεχνικό κείμενο και διαμορφώνουν τους αναγνώστες. Θεωρούν ότι οι στρατηγικές ανάγνωσης που ακολουθούνται στην αναγνωστική κοινότητα εσωτερικεύονται και εφαρμόζονται και κατά τις ιδιωτικές αναγνώσεις. Οι πολιτιστικές διαφοροποιήσεις, ο επίσημος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, το φύλο, αποτελούν παράγοντες επίδρασης στην αναγνωστική ανταπόκριση (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015). Σε κάθε περίπτωση, το κείμενο, ιδωμένο από την πλευρά των πολιτισμικών θεωριών, είναι ιστορικά προσδιορισμένο και πολιτιστικά καθορισμένο από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και διαμορφώνεται, αλλά και ταυτόχρονα διαμορφώνει την πολιτισμική εμπειρία των αναγνωστών του (Παπαρούση, 2019β).

Στο σημείο αυτό σημαντική είναι η θεωρία του Stanley Fish για τον ρόλο της ερμηνευτικής κοινότητας στη νοηματοδότηση των κειμένων. Οι αναγνώστες ανήκουν σε ερμηνευτικές κοινότητες που τους εφοδιάζουν με συγκεκριμένες στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής νοήματος (Φρυδάκη & Καλούδη, 2022). Τα μέλη αυτής της κοινότητας επικοινωνούν με την προϋπόθεση ότι μοιράζονται κοινές και συμβατικές πεποιθήσεις. Ο ίδιος ο Fish στο παρακάτω απόσπασμα νομίζω ότι προσδιορίζει με σαφήνεια τη λειτουργία της ερμηνείας στο πλαίσιο της κοινότητας: *[...] όλα τα αντικείμενα δημιουργούνται και δεν ανακαλύπτονται και σχηματίζονται από τις ερμηνευτικές στρατηγικές που κινητοποιούμε. Αυτό, ωστόσο, δε με δεσμεύει στην υποκειμενικότητα, επειδή τα μέσα με τα οποία σχηματίζονται είναι κοινωνικά και συμβατικά. [...] οι πνευματικές διεργασίες που μπορούμε να εκτελέσουμε είναι περιορισμένες από τους θεσμούς, στους οποίους είμαστε ήδη ενσωματωμένοι. Αυτοί οι θεσμοί προηγούνται από εμάς και μόνο με την αποδοχή τους έχουμε πρόσβαση στα δημόσια και συμβατικά νοήματα που διαμορφώνουμε* (Fish, 1980:331). Έτσι, η ανταπόκριση του αναγνώστη εν πολλοίς στο λογοτεχνικό κείμενο δομείται από τις αντιλήψεις και τα «όρια» της ερμηνευτικής κοινότητας στην οποία ανήκει.

Τέλος, οι προσανατολισμένοι στον ρόλο της ιστορίας-ιστορικότητας θεωρητικοί είναι φανερά επηρεασμένοι από την αισθητική της πρόσληψης του R. Jauss και ενδιαφέρονται για την επίδραση της ιστορικής εξέλιξης στην πράξη της ανάγνωσης και στην ερμηνεία. Οι ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του αναγνώστη καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει το έργο, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το έργο δίνει απάντηση στα ερωτήματα που θέτει ο δεδομένος αναγνώστης. Ο Jauss (1995:93) παρουσιάζει την έννοια της πρόσληψης ως «εκείνη τη δυσυπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται». Έτσι, η πρόσληψη ενός λογοτεχνικού έργου γίνεται μέρος του ευρύτερου λογοτεχνικού χώρου. Σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης, ο «αισθητικός ορίζοντας προσδοκιών» των αναγνωστών καθορίζεται από το ιστορικό πλαίσιο, και περιλαμβάνει την προσμονή συγκεκριμένων στοιχείων από την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. Στην πραγματικότητα, ο Jauss επαναφέρει στο προσκήνιο την ιστορικότητα του κειμένου και του αναγνώστη, με τη χρήση ιστορικών και κοινωνιολογικών μεθόδων (Jauss, 1995). Ο Jauss μας παρωθεί «να αποδεχτούμε τη σχετικότητα των αισθητικών

κρίσεων και να δούμε τη λογοτεχνική ιστορία ως τη μελέτη συνεχών ερμηνευτικών αναθεωρήσεων και ανακατατάξεων του λογοτεχνικού κανόνα» (Τζιόβας, 2022).

Η ερμηνεία, όπως την αντιλαμβάνεται ο Jauss, οφείλει να υπηρετεί τρεις στόχους: την κατανόηση, την εξήγηση και την εφαρμογή (Jauss, 1995:94-97). *Η κατανόηση αφιερώνεται στη διερεύνηση των αναγνωστικών προσλήψεων και των διαφορών τους αλλά και στον εντοπισμό της περιοχής που δημιουργεί η συγχώνευση των οριζόντων κειμένου και αναγνωστών. Η εξήγηση στρέφεται σε έναν πιο προσεκτικό έλεγχο του συστήματος των ενδοκειμενικών σχέσεων, που μπορεί να επιφέρει και μια αλλαγή ορίζοντα. [...] Η εφαρμογή [...] δεν είναι παρά η ενίσχυση του δεσμού της αναγνωστικής εμπειρίας με την πραγματική κοινωνική και ιστορική εμπειρία των αναγνωστών* (Φρυδάκη, 2003: 164-165). Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχουν «αθώοι» αναγνώστες: Όλοι/όλες φέρουν ως φορτίο ό,τι τους υπαγορεύει η ιστορική στιγμή, οι ιδεολογικές τους αντιλήψεις, η αισθητική τους, οι μελέτες τους, τα βιώματά τους και αναλόγως διαμορφώνουν τις προσοκίες τους (Δημοπούλου, 2015).

Κλείνοντας αυτή την επιγραμματική προσπάθεια επισκόπησης των αναγνωστικών θεωριών, διαπιστώνει κανείς τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το κείμενο στον αναγνώστη και στη δική του ενεργή συμβολή στην παραγωγή νοήματος. Καθεμία από τις οπτικές που παρατέθηκαν, στην πραγματικότητα, αναδεικνύει μια άλλη πτυχή αυτής της συμβολής και ενεργοποιεί διαφορετικούς «δρόμους» προσπέλασης του κειμένου. Όλες, όμως, θέτουν τον αναγνώστη στη θέση του πρωταγωνιστή.

1.3.3. Οι αναγνωστικές θεωρίες στη διδακτική πράξη

Το γεγονός ότι οι αναγνωστικές θεωρίες τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρο της ερμηνείας είναι ακριβώς το χαρακτηριστικό εκείνο που παρωθεί στην ενεργοποίησή τους στη διδακτική πράξη και στη χρήση του σκεπτικού τους στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Διότι βασικό παιδαγωγικό αίτημα είναι να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών για τη λογοτεχνία ως καλλιτεχνικό και όχι ηθικοπλαστικό μάθημα και να προκληθεί η ενεργή ανταπόκρισή τους σ' αυτό. Είναι, εξάλλου, και βασική κοινωνική επιταγή οι μαθητές/μαθήτριες να αποκτούν αναγνωστικές δεξιότητες στο σχολείο, οι οποίες θα αποτελούν εφόδιο για τη μελλοντική τους ενήλικη ζωή. Οι αναγνωστικές θεωρίες ανέδειξαν τη σχέση της λογοτεχνίας με τις ανθρωπολογικές ανάγκες: Μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες «να αναγνωρίζουν και να διερευνούν κριτικά τους τρόπους με τους οποίους σχετίστηκαν με το ίδιο το λογοτεχνικό φαινόμενο ποικίλες κοινωνικές ομάδες σε διαφορετικές ιστορικές και χωροχρονικές συνθήκες» (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011:5).

Ο Χλωπτσιούδης (2022) θεωρεί ότι οι αναγνωστικές θεωρίες βρίσκουν την άμεση ανταπόκρισή τους στο σχολικό περιβάλλον και μπορούν να οδηγήσουν στην αναγνωστική κριτική επάρκεια των μαθητών/μαθητριών. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι μπορούν να υπερκεράσουν την πολιτισμική απόσταση μελετώμενων κειμένων – μαθητών/αναγνωστών και να ανανεώσουν το ενδιαφέρον του μαθητικού κοινού.

Θέτει, όμως, δύο βασικές προϋποθέσεις: τον συνδυασμό τους με τη δημιουργική γραφή· την αποφυγή της ενασχόλησης με το περικείμενο και την εστίαση στην αλληλεπίδραση με το κείμενο. Αν μου επιτρέπεται μία παρατήρηση, θα πρόσθετα και τη χρησιμότητα της ένταξης δραματικών τεχνικών ή θεατρικών ασκήσεων για την ενεργοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητών/μαθητριών στα κείμενα.

Ο Κουνούπης (2022), από την πλευρά του, πιστεύει ότι με βάση τις θεωρίες της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης δεν μπορούμε να μιλούμε για εγκυρότητα νοήματος, αφού αυτό γεννιέται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αναγνώστη - κειμένου και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Μπορούμε, όμως, να διαπιστώσουμε τα ποικίλα επίπεδα του διαλόγου ανάμεσα στον μαθητή/στη μαθήτρια-αναγνώστη και στο κείμενο: «άλλοτε μεν σε επίπεδο νοήματος και απλής κατανόησης του κειμένου, άλλοτε δε σε επίπεδο ερμηνευτικής ανταπόκρισης σε αυτό, διαλεκτικής αντιπαράθεσης κειμένου-αναγνώστη κι ακόμα, βαθύτερου στοχασμού του αναγνώστη με βάση τα αισθητικά μηνύματα που εισπράττει από το κείμενο» (Κουνούπης, 2022:210). Καθεμία από τις παραπάνω σχέσεις αλληλεπίδρασης, ωστόσο, είναι ωφέλιμη κατά τη διδακτική διαδικασία και αφήνει περιθώρια για προέκτασή της ανάλογα και με το επίπεδο πνευματικής ωριμότητας του μαθητικού κοινού.

Οι Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος (2011) θεωρούν ότι η επιμονή σε κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα και η εμμονή στα υψηλά νοήματα που μπορούν να μάθουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας καθιστούν τη λογοτεχνική ανάγνωση μη απολαυστική και μάλλον απωθητική για τα παιδιά. Έτσι, αναφερόμενοι και σε προγενέστερες προτάσεις του Μ. Σουλιώτη για μια «ανισόρροπη» διδασκαλία της λογοτεχνίας, τονίζουν την ανάγκη πρόκλησης παιγνιώδους διάθεσης κατά τη σχολική λογοτεχνική ανάγνωση και αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής ως απελευθέρωσης από τα αναγνωστικά δεσμά.

Τη χαρά της ανάγνωσης, την απόλαυση της λογοτεχνίας και τη σημασία της κατάλληλης επιλογής κειμένων ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/μαθητριών συναντούμε στη σύλληψη της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt, που είναι στην πραγματικότητα πρωτοπόρος στον ευρύ χώρο των αναγνωστικών θεωριών. Η συνεισφορά της στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς η ίδια ενδιαφέρθηκε κυρίως για την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας, χωρίς να δώσει «συνταγές», αλλά κυρίως ορίζοντας κάποιες βασικές αρχές. Συγκεκριμένα, προκρίνει την «αισθητική» στάση της ανάγνωσης σε σχέση με τη «μη αισθητική». Διότι παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων ξεκινούν από το μηδέν στη διδασκαλία της ποίησης. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά μαθαίνουν από μικρά να διαβάζουν με βάση την επίτευξη κάποιου επιθυμητού στόχου. Ωστόσο, η αισθητική στάση εκφράζει την αισθητοποιημένη αντίδραση του αναγνώστη. Ο στόχος της είναι εσωτερικός, είναι η επιθυμία να αποκτήσουμε μια ευχάριστη και απολαυστική εμπειρία μόνο για την ίδια την εμπειρία. Και ευθύνη του/της εκπαιδευτικού είναι η διατήρηση της αισθητικής στάσης από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών του (Rosenblatt, 1982).

Έτσι, λοιπόν, το μαθητικό κοινό κατανοεί τη σχέση του με το κείμενο, καθώς και τον τρόπο προσέγγισής του. Αλληλεπιδρά άμεσα, ελεύθερα και πολύ προσωπικά με το κείμενο, ώστε να νιώσει τη σημασία του και να καταφέρει να εισπράξει την απόλαυση που μπορεί να προσφέρει η λογοτεχνία. Πρέπει, όμως, να μπορεί να εκφραστεί με ασφάλεια, αυθορμητισμό και σιγουριά, ώστε να μπορεί να οικοδομήσει κάθε νέα λογοτεχνική εμπειρία, η οποία θα αποτελέσει μέρος του αναγνωστικού υπόβαθρου που θα ορίζει και τις επόμενες αναγνωστικές του σχέσεις (Πολίτης, 1996). Άρα, απαιτείται ένα κλίμα απόλυτης δεκτικότητας στην τάξη εκ μέρους τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των ομοτίμων, κι ακόμη εμπιστοσύνης, εμπύχωσης καθώς και περαιτέρω αναστοχασμού με βάση όσα κατατίθενται (Rosenblatt, 1982).

Η διαμόρφωση ενός κλίματος ασφάλειας για τον μαθητή/τη μαθήτρια σχετίζεται και με τον ρόλο του δασκάλου, ο οποίος αποκτά ένα νέο διαμεσολαβητικό ρόλο, με κύριο μέλημά του τη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων ελεύθερης προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, ώστε να συνάδει με τα βιώματα των μαθητών/μαθητριών αλλά και με τα κίνητρα του κειμένου. Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος οφείλει να συνειδητοποιήσει ποια είναι η δική του στάση απέναντι στα κείμενα, να αποποιηθεί τις προκαταλήψεις του και να είναι έτοιμος να ανταλλάξει τις λογοτεχνικές του εμπειρίες με τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών του. Όλοι/Όλες, εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες, είναι ισότιμοι/ισότιμες, όταν καταθέτουν τις σκέψεις τους για το κείμενο στο πλαίσιο της τάξης και κάθε άποψη έχει την ίδια αξία με τις υπόλοιπες. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να διασφαλίσει την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία για όλους/όλες και να διασώσει την ατομικότητα κάθε μαθητή/μαθήτριας, γιατί έτσι θα διαμορφωθούν ξεχωριστές προσωπικότητες. Η ατομική αντίδραση κάθε αναγνώστη γίνεται το κλειδί για τη βίωση της απόλαυσης της λογοτεχνικής εμπειρίας (Πολίτης, 1996).

Η τάξη, επομένως, πρέπει να επιστρέψει στο ίδιο το γεγονός της λογοτεχνικής ανάγνωσης με ερωτήσεις ανοιχτές σε αναζήτηση στοιχείων του κειμένου για την έκφραση ολοκληρωμένων απόψεων και κατ' επέκταση τη διαμόρφωση αναγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/μαθήτριες εξασκούνται στη δημιουργία συνδέσεων με τις αρχικές αντιδράσεις, στην επισήμανση λέξεων του κειμένου, στη χρήση του διαλόγου που διενεργήθηκε στην τάξη, ώστε να προχωρήσουν σε εναλλακτικές ερμηνείες, στην αυτογνωσία και στην αυτοκριτική. Με αυτόν τον τρόπο η Rosenblatt θεωρεί ότι μπορεί η λογοτεχνία να αναδείξει όλες τις δυνατότητές της και να σταματήσει να είναι «είδος σε κίνδυνο». Κατά τη γνώμη της, η διατήρηση της αισθητικής στάσης προς τη λογοτεχνία είναι η μεγαλύτερη συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην κοινωνική υγεία (Rosenblatt, 1982).

Οι Herz και Gallo (2005:18-21), αναλύοντας και προεκτείνοντας τη σκέψη της Rosenblatt, αναφέρονται στην προσφορά της λογοτεχνικής εκπαίδευσης: διδάσκει τους μαθητές/τις μαθήτριες σχετικά με τον πολιτισμό τους και τις αντιθέσεις που τον διαμορφώνουν· τους/τις βοηθά να αναπτύξουν ευαισθησία και κατανόηση για την ανθρώπινη κατάσταση· συσχετίζει εμπειρίες που βοηθούν τη συναισθηματική ωρίμανση του εξελισσόμενου αναγνώστη· του/της επιτρέπει να ακούσει και να

ανταλλάξει ιδέες με τους άλλους μαθητές/τις άλλες μαθήτριες. Κατά τη διαδικασία αυτή, από τη μία πλευρά αξιοποιούν τις πρότερες αναγνωστικές τους εμπειρίες για να κατανοήσουν τη λογοτεχνία και ταυτόχρονα οικοδομούν νέες εμπειρίες για να κατανοήσουν την κοινωνία. Καθώς ανταλλάσσουν σκέψεις και ανταποκρίσεις με τους/τις ομοτίμους τους, αρχίζουν να ξεκαθαρίζουν, να αναθεωρούν και να επιβεβαιώνουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις, παράγοντας προσωπικό νόημα. Εστιάζοντας σ' αυτό, είναι βασικό να ασχολούνται με βιβλία που τους/τις συνδέουν με τα ενδιαφέροντά τους, τους φόβους, τα άγχη ή τις φιλοδοξίες τους.

Τα κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα δεν είναι πάντοτε κατάλληλα να ανταποκριθούν στις παραπάνω αναζητήσεις, δεν μπορούν, όμως, και να αγνοηθούν εντελώς. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι το Πρόγραμμα Σπουδών να επιτρέπει κάποια ελευθερία στον διδάσκοντα/στη διδάσκουσα, για να συμπεριλάβει τους μαθητές/τις μαθήτριες του/της στην επιλογή, αλλά και ο/η εκπαιδευτικός να δείχνει κάποια ευελιξία. Χρήσιμο είναι να έχει διερευνήσει εκ των προτέρων με ειλικρινές ενδιαφέρον τις αρέσκειες και τις απαρέςκειες της τάξης του, να έχει ακούσει τις απόψεις τους και να έχει μοιραστεί τις δικές του/της, ώστε να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση, την ανεξαρτησία και τον ενθουσιασμό τους. Η ποικιλία των τίτλων των λογοτεχνικών κειμένων, η αποδοχή των προτάσεων των μαθητών/μαθητριών και η ενεργή συμμετοχή τους στην τελική επιλογή λειτουργούν ως κίνητρα στη θετική ανταπόκρισή τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Herz & Galllo, 2005:26-27).

Η προσωπική νοηματοδότηση που προκρίνει η Rosenblatt, η θέση της ότι η ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται παράλληλα με την πνευματική εξέλιξη και ωρίμανση των αναγνωστών καταδεικνύει τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και ευαισθησίας (Herz & Galllo, 2005:18-21). Σε κάθε περίπτωση, έχει εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό κόσμο με σημαντικότερες ιδέες και αρχές για την ανανέωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

1.4. Η διακειμενικότητα ως βασικός άξονας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο

1.4.1. Εξηγώντας τον όρο «διακειμενικότητα»

Η ύφανση του λογοτεχνικού κειμένου είναι έργο του συγγραφέα, των εμπειριών του, των αντιλήψεων και των δικών του προσωπικών λογοτεχνικών βιωμάτων όχι μόνο ως δημιουργού αλλά και ως αναγνώστη. Η ανάγνωση, από την άλλη πλευρά, και η σημασιοδότησή του είναι «εργασία» του αναγνώστη, η οποία προϋποθέτει εκ μέρους του κάποια αναγνωστική πείρα, ένα δεδομένο και ξεχωριστό για τον καθένα αναγνωστικό «σακίδιο», καθώς και διαφορετικές ερμηνευτικές δεξιότητες. Αναρωτιέται, λοιπόν, κανείς πόσο ευφάνταστο είναι να μιλούμε για την «πρωτοτυπία» και την «αυθεντικότητα» των λογοτεχνικών κειμένων, όταν γνωρίζουμε ότι τόσο ο συγγραφέας όσο και ο αναγνώστης φέρουν ένα σύνολο εμπειριών και αντιλήψεων που σχετίζονται με άλλα λογοτεχνικά έργα· όταν κάθε λογοτεχνικό κείμενο μοιάζει να «συνομιλεί» με άλλα, να συνδιαλέγεται μαζί τους και

να τα υποστηρίζει ή να υποστηρίζεται από αυτά ερμηνευτικά. Ή μήπως η μοναδικότητα του λογοτεχνικού κειμένου έγκειται τελικά σ' αυτό το χαρακτηριστικό;

Κατά τους Καρακάση, Σπυριδοπούλου & Κοτελίδη (2015:32), *κάθε κείμενο που γράφεται αναφέρεται σε προϋπάρχοντα κείμενα και συνδέεται μαζί τους, αποτελώντας μέρος της ίδιας γενεαλογίας. Η λογοτεχνία, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα της αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων, και αυτή η αλληλεξάρτηση συνδέεται παραδοσιακά με την αναζήτηση των πηγών ενός κειμένου.* Αυτό το φαινόμενο της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κειμένων αποδίδεται με τον σύγχρονο όρο διακειμενικότητα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Still & Worton δεν πρόκειται για μία μοντέρνα αντίληψη που ξεκινά από τη δεκαετία του '60, όπως πιστεύεται ευρέως, αλλά για κάτι που ενυπάρχει ως φαινόμενο στα γραπτά κείμενα από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Αρκεί κανείς να το διερευνήσει κριτικά στους συγγραφείς κάθε φορά που γίνεται συζήτηση (discourse) για κείμενα (Still & Worton, 1990:2).

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε έναν σύγχρονο και ολοκληρωμένο αναλυτικό ορισμό, θα καταφύγουμε στην Παπαρούση, σύμφωνα με την οποία: *Η έννοια της διακειμενικότητας χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους ένα λογοτεχνικό κείμενο απηχεί ή συνδέεται με άλλα κείμενα, είτε με ανοικτές ή συγκαλυμμένες αναφορές και νύξεις είτε με την απορρόφηση χαρακτηριστικών του προγενέστερου κειμένου, ή απλώς από τη συμμετοχή σε ένα κοινό απόθεμα λογοτεχνικών και γλωσσικών διαδικασιών και συμβάσεων* (Παπαρούση, 2018:242). Παρατηρεί κανείς, μελετώντας την παραπάνω αναφορά, ότι το φαινόμενο «διακειμενικότητα» έχει ποικίλες πτυχές και κατά συνέπεια διαφορετικές εκφάνσεις στη διαδικασία της λογοτεχνικής ερμηνείας.

Η διακειμενικότητα (intertextuality) εισήχθη ως όρος από την Julia Kristeva σε εργασίες της που δημοσιεύτηκαν στη δεκαετία του 1960. Η ίδια θεωρεί ότι κάθε κείμενο είναι ένα μωσαϊκό χωρίων άλλων κειμένων, αφομοίωση και μετασχηματισμός τους. «Ένα λογοτεχνικό έργο, τότε, δεν είναι απλά το προϊόν ενός μόνο συγγραφέα, αλλά και των σχέσεών του με άλλα κείμενα και των σχέσεών του με τις δομές της ίδιας της γλώσσας» (Παπαρούση, 2019α). Η διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται μία διαρκής κίνηση ανάμεσα στα κείμενα, καθώς ο συγγραφέας μεταφέρει στο έργο του την προσωπική του «βιβλιοθήκη», καλώντας ασυνείδητα τον αναγνώστη να την ανιχνεύσει βάσει των δικών του αναγνωστικών βιωμάτων και να την αξιοποιήσει κατά τη σημασιοδότηση του λογοτεχνικού κειμένου. Κάθε αναγνώστης «φέρνει» νέα κείμενα, τα οποία συνεχώς ανανεώνουν τις οπτικές και την ερμηνεία του αρχικού κειμένου. Η διαδικασία αυτή μοιάζει κάπως απελευθερωτική για τον αναγνώστη, αφού τον απεγκλωβίζει από τα «δεσμά» του κειμένου και φαίνεται πως δεν απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις ή δεξιότητες. Η Kristeva προφανώς αντιλαμβάνεται το κείμενο ως μία σύνθεση λόγων, ένα σημειακό σύστημα με δική του δυναμική (Still & Worton, 1990:16).

Οι ρίζες της διακειμενικότητας, όπως την ορίζει η Kristeva, ανάγονται στην έννοια της κατά Bakhtin διαλογικότητας, ο οποίος επικεντρώνεται στην επικοινωνία

και όχι στη γλώσσα. Κατά την προσέγγιση του Bakhtin, η διαλογικότητα έχει μια ευρύτερη έννοια από αυτή που συνήθως συνδέεται με τον όρο «διάλογος» στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη. Αφορά στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους δύο ή περισσότερες φωνές έρχονται σε επαφή και δίνουν νόημα στην επικοινωνία τους (Φρυδάκη, 2003:153). Θεωρεί ότι η ανθρώπινη φύση και η ανθρώπινη ζωή στηρίζονται στη διαλογικότητα, παρατήρηση που μπορεί εύλογα να μεταφερθεί και στη λογοτεχνία. Ο Bakhtin αναζητά τις φωνές που απηχούνται στη λογοτεχνία ως εκφράσεις της υποκειμενικότητας της ύπαρξης και της ανταποκριτικότητάς της στους λόγους των άλλων (Φρυδάκη, 2022:97-105).

Ο Bakhtin πιστεύει ότι οι λέξεις δεν έχουν ένα σταθερό, παγιωμένο νόημα, αλλά νοηματοδοτούνται μέσα από τη χρήση του εκάστοτε υποκειμένου στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει με κάποιον άλλο. «Η ανθρώπινη συνείδηση είναι η ενεργός υλική σημειωτική συνομιλία του υποκειμένου με τα άλλα και όχι κάποια κατάκλειστη εσωτερική σφαίρα αποκομμένη από αυτές τις σχέσεις. Η συνείδηση, όπως και η γλώσσα, είναι συγχρόνως και 'μέσα' και 'έξω' από το υποκείμενο» (Ηγκλετον, 1989:180). Ο άλλος, τα άλλα κείμενα είναι συνεχώς εκεί και δεν μπορούν να υπάρξουν έξω από την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Έτσι, ο Allen θεωρεί πως για τον Bakhtin, η γλώσσα ή η λέξη μας ανήκει μόνο κατά το ήμισυ, ανήκει σ' εμάς και στον άλλο. Χρειάζεται τη διάδραση, την κοινωνική αλληλεπίδραση. «Η λέξη γίνεται κτήμα κάποιου μέσα από μία πράξη 'οικειοποίησης', πράγμα που σημαίνει ότι ποτέ δεν ανήκει ολοκληρωτικά σε κάποιον, πάντοτε διαπερνάται από ίχνη άλλων λέξεων, άλλων χρήσεων». Ο Allen πιστεύει πως ακριβώς αυτό το σημείο επισημαίνει η Kristeva χρησιμοποιώντας τον όρο διακειμενικότητα, «και μας επαναφέρει στο ζήτημα του λόγου των δύο φωνών και των ειδών λόγου»[...] (Allen, 2000:28-29).

Οι Δημητρούλια & Κεντρωτής (2015:14-15) αναφέρει σχετικά με τη λειτουργικότητα της διακειμενικότητας ανάμεσα σε συγγραφέα – αναγνώστη – κείμενο: *Δίκτυο, ιστός και βιβλιοθήκη κειμένων του παρελθόντος και του μέλλοντος, μνήμη της γραφής, το ήδη ειπωμένο/διαβασμένο (déjà-dit/déjà-lu), η διακειμενικότητα συνεισφέρει στην εκ του σύνεγγυς ανάγνωση την κοινωνική πλαισίωση, μια πολύτροπη κειμενική - κοινωνική αναφορικότητα. Είναι συνδεδεμένη διπλά με την ανάγνωση, του συγγραφέα που γράφει (με) τα διαβάσματά του και του αναγνώστη που διαβάζει με τα δικά του. Έχει πάντα συγκεκριμένη λειτουργία, εφόσον είναι συνειδητή, ενταγμένη στο συγγραφικό σχέδιο του δημιουργού και είναι θεμελιώδης για τη συγκρότηση και την πρόσληψη του νοήματος των λογοτεχνικών κειμένων στην ολότητά τους.*

Από την πλευρά του ο Genette πιο παραστατικά, με την αναλογία του παλίμψηστου, προσπαθεί να μας μεταφέρει την εικόνα της δικής του μεταδιακειμενικότητας, που αντιλαμβάνεται ως όψη της κειμενικότητας. Τονίζει, έτσι, πέντε μορφές της, οι οποίες πρακτικά είναι αλληλοδιαπλεκόμενες: α) τη διακειμενικότητα, ως πραγματική-δραστική παρουσία ενός παραθέματος ή υπαινιγμού ή λογοκλοπής μέσα σ' ένα άλλο κείμενο· β) την παρακειμενικότητα, ως σχέση του κειμένου με ό,τι το περικλείει (περικείμενο ή επικείμενο: τίτλος,

υπότιτλος, μεσότιτλος, πρόλογοι, επίλογοι, προλεγόμενα, προοίμια, σημειώσεις, εικονογράφηση...)· γ) την αρχικειμενικότητα, με την έννοια της ένταξης του κειμένου σ' ένα κειμενικό είδος, της ταξινομίας του, η οποία χαρακτηρίζεται βωβή από τον Genette, αφού το κείμενο δε δηλώνει τη γενολογική του ιδιότητα· δ) τη μετακειμενικότητα, ως σαφή ή εννοούμενο σχολιασμό του κυρίως κειμένου από ένα άλλο, χωρίς να παρατίθεται υποχρεωτικά ή να κατονομάζεται· ε) την υπερκειμενικότητα, δηλαδή κάθε διαδικασία με την οποία ένα κείμενο προέρχεται από ένα άλλο προηγούμενο μέσω απλού μετασχηματισμού (Genette, 2018:27-38).

Ο Allen θεωρεί ότι η διακειμενικότητα μπορεί να αποδοθεί ως μια αναγνωστική ή ερμηνευτική διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη διαρκή κίνηση του αναγνώστη ανάμεσα στα κείμενα, με σκοπό να ανιχνεύσει τις μεταξύ τους σχέσεις. Το νόημα δεν είναι ανεξάρτητο, αλλά προκύπτει τόσο από το ίδιο το κείμενο όσο και από όλα τα κείμενα στα οποία αναφέρεται ή με τα οποία συσχετίζεται. Ωστόσο, θεωρεί ότι ο όρος είναι αρκετά παρεξηγημένος λόγω της πολυσημίας και της πολυχρησίας του στην κριτική (Allen 2000:1-2). Σε κάθε περίπτωση, βρίσκει, γενικά, στην πρόταση της διακειμενικότητας ζωντάνια και φρεσκάδα, που αποδίδει πλουραλισμό και ανανεούμενο ενδιαφέρον στα λογοτεχνικά κείμενα. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *Η διακειμενικότητα μας υπενθυμίζει ότι όλα τα κείμενα είναι πιθανώς πολυφωνικά, αναστρέψιμα, ανοιχτά στις προηγούμενες υποθέσεις του αναγνώστη τους, μακριά από ξεκάθαρα και καθορισμένα όρια και ότι πάντοτε ενέχονται στην έκφραση ή στην απόθεση των διαλογικών «φωνών» που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία. Ένας όρος που διαρκώς αναφέρεται στο αδύνατο της μοναδικότητας, της ενότητας και –κατ' επέκταση– της αναμφισβήτητης εξουσίας, η διακειμενικότητα παραμένει ένα δυνατό εργαλείο στο θεωρητικό λεξιλόγιο κάθε αναγνώστη* (Allen 2000:209).

Ο Σιαφλέκης από την πλευρά του, πολύ νωρίτερα, έχει ήδη επισημάνει τη σημασία αυτού του αναγνωστικού «εργαλείου». Προβαίνοντας σε μία σύγκριση των εννοιών διακειμενικότητα και επίδραση, συμπεραίνει πως «ο πρώτος [όρος] ορίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη σχέση της λογοτεχνικής επικοινωνίας, ανοίγοντας παράλληλα το κείμενο στην προοπτική της ανάγνωσης, και της μέσω αυτής, δραστηριοποίησης των υποδοχών του αναγνώστη» (Σιαφλέκης, 1989:19). Θεωρεί πως ο αναγνώστης, μπαίνοντας στη διαδικασία της ανίχνευσης των διακειμένων ή των διακειμενικών σχέσεων που διέπουν τα λογοτεχνικά κείμενα, έχει στα χέρια του ένα άλλο «εργαλείο ανάγνωσης». Εντοπίζει τα σημεία συνομιλίας των κειμένων – εικόνες, πρόσωπα, λέξεις με ιδιαίτερη σημασιολογική φόρτιση – και έτσι αναγνωρίζει τις στρατηγικές τους. Αυτό προϋποθέτει, κατά τη γνώμη του, την ανάδειξη των μορφικών και ιστορικών σχέσεων που διέπουν τα έργα, αλλά παράλληλα αποφεύγει τον στείο ιστορισμό (Σιαφλέκης, 1989).

Ο Riffaterre στο άρθρο του “Compulsory reader response” (στο Still & Worton, 1990:56-78) επισημαίνει τη διαφορά διακειμενικότητας και διακείμενου και μας δίνει μια ιδέα για τη λειτουργία τους και τη χρήση τους από τον αναγνώστη. Αρχικά, ορίζει το διακείμενο ως το κείμενο ή τα κείμενα, που οφείλει να γνωρίζει ο αναγνώστης, προκειμένου να κατανοήσει εξ ολοκλήρου το λογοτεχνικό έργο. Έπειτα, παρουσιάζει

τη διακειμενικότητα ως τον ιστό των λειτουργιών που συναποτελεί και ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ κειμένου και διακειμένου. Ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σ' αυτήν με δύο τρόπους: Από τη μία πλευρά, αισθάνεται ότι χρειάζεται μια ανάπαυλα από τις αναφορές, τις συμβάσεις ή τις αποκλίσεις του κειμένου που προκαλούν την ευφυΐα του. Από την άλλη, όμως, περιορίζεται από τα όρια και τους περιορισμούς που θέτει το ίδιο το κείμενο. Και, κατά τη γνώμη του Riffaterre, από τη στιγμή που ενεργοποιείται το διακείμενο, απομένει λίγη ελευθερία στον αναγνώστη και ελέγχεται στενά η ανταπόκρισή του. Η συγκεκριμένη διαδικασία γίνεται κυρίαρχη της ανάγνωσης και η ανάγκη για κατανόηση ωθεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει τα κενά και να εξηγήσει τις απροσδιοριστίες και τους υπαινιγμούς του κειμένου. Εδώ φαίνεται η χρησιμότητα των διακειμενικών δεικτών. Πρόκειται για λέξεις ή φράσεις που παρουσιάζουν δυσκολία, έχοντας μια παράξενη ή ατελή εκφορά στο κείμενο, η οποία μπορεί να «διαλευκανθεί» μόνο χάρη στο διακείμενο, ενώ ταυτόχρονα δείχνουν τον δρόμο για την αναζήτηση της λύσης. Είτε κύριοι είτε δευτερεύοντες, οι συγκεκριμένοι δείκτες είναι σχεδόν πάντα επαρκείς σε αριθμό, για να οδηγήσουν τον αναγνώστη στον δρόμο της ερμηνείας.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, διαπιστώνουμε ότι με βάση τη θεωρία της διακειμενικότητας ένα κείμενο δεν αποτελεί μια κλειστή και απομονωμένη κατασκευή του συγγραφέα, αλλά ένα ανοιχτό σε υποθέσεις και ερμηνείες σύστημα, ικανό να αναπροσδιοριστεί σε κάθε του ανάγνωση βάσει του διακειμένου και να ανανεωθεί μέσα από σύγχρονες φρέσκιες «ματιές». Οι Still & Worton (1990:2-3) αποδίδουν αυτή την ιδιότητα του λογοτεχνικού έργου σε δύο βασικούς λόγους: Αρχικά, ο/η συγγραφέας είναι αναγνώστης κειμένων, προτού γίνει δημιουργός, και γι' αυτό τον λόγο το έργο τέχνης έχει αναπόφευκτα διαπεραστεί από αναφορές, παραθέματα και επιρροές κάθε είδους. Έπειτα, ένα κείμενο διατίθεται μόνο μέσα από κάποια διαδικασία ανάγνωσης· αυτό που παράγεται τη στιγμή της ανάγνωσης οφείλεται στη διασταυρούμενη γονιμοποίηση του 'πακεταρισμένου' κειμενικού υλικού (π.χ. του βιβλίου) από όλα τα κείμενα που ο αναγνώστης φέρνει σ' αυτό. Οι ίδιοι μελετητές επισημαίνουν ότι και οι δύο αυτές αναγνωστικές πράξεις είναι φορτισμένες είτε πολιτικά είτε συναισθηματικά, δεν είναι ουδέτερες, αλλά μεταφέρουν ένταση και πάθος.

Κάτι τέτοιο σαφώς μπορεί να δώσει νέα πνοή, φρέσκο αέρα σε κάθε κείμενο οποιασδήποτε χρονικής περιόδου, αρκεί να γίνει σαφές πόσο ανοιχτά είναι τα όριά του, να είναι καθαρό ότι επιτρέπεται κάθε ανάγνωση και να μην αντιμετωπίζεται ως κάτι εξαιρετικό μεν για την εποχή του, ερμητικά κλειστό δε για κάθε άλλη νοηματοδότηση.

1.4.2. Δίκτυα λογοτεχνικών κειμένων

Υπό αυτό το πρίσμα η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να ανανεώσει το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας (και της νεοελληνικής γλώσσας) στο ελληνικό σχολείο και να το εκσυγχρονίσει, παρέχοντας μοντέρνα πνοή και νέες ιδέες στη διδασκαλία. Αναμφισβήτητα, θα ωφελούσε πολλαπλά το μαθητικό κοινό, καθώς συμβάλλει στην ενεργοποίηση των εμπειρικών

τους αποθεμάτων από διάφορες μορφές τέχνης (μυθιστορήματα, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα, κινούμενα σχέδια, κόμικς, τραγούδια, διαφημίσεις), με σκοπό την κατανόηση και την αποτελεσματική νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου (Παπαρούση, 2019β). Αν θέλουμε, λοιπόν, να αξιοποιήσουμε την ιδέα της διακειμενικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μπορούμε να στραφούμε στην ανάγνωση και προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων στην τάξη μέσα από δίκτυα κειμένων. Πρόκειται για μία διδακτική πρακτική που έχει ήδη υιοθετηθεί σε χώρες του εξωτερικού και από το σχολικό έτος 2019-2020 εφαρμόζεται συστηματικά και στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου στη χώρα μας, ενώ επέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών του 2021, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η επιλογή αυτή έχει ισχυρές θεωρητικές βάσεις και υποστηρίζεται από τους σύγχρονους επιστήμονες της παιδαγωγικής και της φιλολογίας. Η Καλογήρου θεωρεί ότι το να τοποθετείται και να εξετάζεται το λογοτεχνικό κείμενο μέσα σε ένα σύνολο «παράλληλων κειμένων» διευκολύνει την ανάγνωσή του και ταυτόχρονα φωτίζει την πορεία του μέσα στον χρόνο. Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση είναι η ανάδειξη διαφορετικών σχέσεων ανάμεσα στα κείμενα, τα οποία διαλέγονται άμεσα ή έμμεσα, συνομιλούν, άλλοτε συμφωνώντας και άλλοτε διαφωνώντας. Το κείμενο, έτσι, αναζωογονείται και ανοίγει σε ερμηνείες. *Η συνολική σημασία ενός έργου δεν μπορεί να οριστεί μόνο με τους όρους της σημασίας που είχε για το συγγραφέα και τους συγχρόνους του. Το λογοτεχνικό έργο ζει τη ζωή του, καθώς είναι διαρκώς ανοιχτό σε μια διαδικασία επάλληλων αναγνώσεων και ερμηνειών, παλίμψηστων νοηματικών επιστροφών* (Καλογήρου, 2019:6).

Η Φρυδάκη (2022:253-261), από την πλευρά της, επισημαίνει τις ιδιαιτερότητες των αναγνωστικών δικτύων σε σχέση με τα σώματα των «παράλληλων» κειμένων. Τονίζει ότι μέσω των δικτυώσεων των λογοτεχνικών κειμένων δεν αναδεικνύεται η σημασία κάποιου κεντρικού κειμένου ούτε πρόκειται για θεματικά σύνολα κειμένων, όπως συμβαίνει με τα παράλληλα κείμενα. Σημασία έχει πια το πρόβλημα ή το ερώτημα που τίθεται στα κείμενα και οι «φωνές» και οι σχετικές οπτικές που αυτά φέρουν και εκφράζουν. Φυσικά, το ερώτημα/πρόβλημα διατυπώνεται σε κάποιο αρχικό κείμενο, αλλά κατόπιν - ίσως πρώτα με την πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού και έπειτα με τη συνεισφορά των μαθητών/μαθητριών της τάξης - αναζητάται και ανιχνεύεται και σε άλλα κείμενα, τα οποία αντιμετωπίζονται ισότιμα κατά τη διδακτική διαδικασία. Γι' αυτό και χαρακτηρίζει τα δίκτυα «ελεύθερες και δυναμικές συναρθρώσεις», τα οποία συνέχει μια κοινή προβληματική, πάντα σχετική με το ερώτημα που εκφράζεται εξ αρχής. Η ελευθερία και η πρωτοβουλία που αφήνουν στο αναγνωστικό κοινό μοιάζει εξαιρετικά λυτρωτική, θα παρατηρούσε κανείς, ειδικά για τους έφηβους μαθητές/τις έφηβες μαθήτριες, που ήδη νιώθουν εγκλωβισμένοι/εγκλωβισμένες στην παραδοσιακή «κλειστή» διδακτέα/εξεταστέα ύλη.

Επιπλέον, η Φρυδάκη (2003), υποστηρίζει, βασιζόμενη στις απόψεις του Bakhtin, ότι η διαλογικότητα ως χαρακτηριστικό των λογοτεχνικών έργων μπορεί να ανοίξει «νέους δρόμους» στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο: *Ο κριτικός στοχασμός του διδάσκοντος πάνω στις εννοιολογήσεις του Bakhtin, του επιτρέπει: Να αποσπάσει το κείμενο από την «μοναχικότητα» της αυτονομίας του και να το εντάξει σ' έναν ευρύτερο κύκλο κειμένων με τα οποία διαλέγεται, ιχνηλατώντας ταυτόχρονα την πολιτισμική περίσταση που επιτρέπει και δίνει νόημα σ' αυτό το διάλογο* (Φρυδάκη, 2003:158). Η σημασία της παρατήρησης της πολιτισμικότητας και της ιστορικότητας του κειμένου είναι πρωταρχική όχι μόνο για την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων του, αλλά και για τον γενικότερο αναστοχασμό των αναγνωστών μαθητών/μαθητριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος αναπαριστάται στη λογοτεχνία και με το πώς το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάσει ή να διαμορφώσει τη στάση τους απέναντι στα πράγματα.

Η Tauveron φαίνεται ότι έχει αντιληφθεί σε βάθος τη σημασία μιας λογοτεχνικής εκπαίδευσης τέτοιου είδους. Θεωρεί ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων είναι ο μόνος τρόπος για την οικοδόμηση ενός λογοτεχνικού πολιτισμού από τις πρώτες κιόλας τάξεις της βασικής εκπαίδευσης. *Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνει τη δικτύωση γύρω από ένα λογοτεχνικό είδος, μία στερεότυπη εικόνα ή συγγραφέα – διαδικασία στην οποία ο μαθητής παίζει καθοριστικό ρόλο και συνεπάγεται, εκτός από την ανάγνωση διαφόρων βιβλίων που σχετίζονται μεταξύ τους, την οικοδόμηση δεσμών μεταξύ αυτών των αναγνώσεων* (Παπαρούση, 2019β:56). Η Tauveron προτείνει ποικίλα είδη δικτύωσης, ώστε να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και στην αντίστοιχη στοχοθεσία: α) δίκτυα για την ανακάλυψη ή τη δόμηση της βάσης κοινών πολιτισμικών τόπων, με πιθανούς άξονες το είδος, τα σύμβολα, τους μύθους - θρύλους ή τους χαρακτήρες - τύπους· β) δίκτυα για τον εντοπισμό κάποιας μοναδικότητας, π.χ. του συγγραφέα, μιας αναδιατύπωσης ή μιας διαδικασίας γραφής· γ) δίκτυα υπερκειμενικά, με σκοπό την εξέταση της προσαρμογής, της παραλλαγής, της επανεγγραφής, της παρωδίας· δ) δίκτυα διακειμενικά· ε) δίκτυα με κέντρο έναν συγγραφέα· στ) δίκτυα ειδολογικά· ζ) δίκτυα γύρω από μία τεχνική γραφής (Παπαρούση, 2019β:56).

Μερικές ενδεικτικές κατηγορίες κειμένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σ' έναν «ιστό κειμένων», με σκοπό να φωτίσουν πολύπλευρα την ανάγνωση είναι: α) [...] τα άμεσα και εμφανή διακείμενα του λογοτεχνικού έργου (άλλα κείμενα, έργα τέχνης, πίνακες ζωγραφικής, μουσικές συνθέσεις, κ.α.). β) [...] τα άρρητα, λανθάνοντα διακείμενα του κειμένου – για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Riffaterre, το «υπόγραμμα» του ποιήματος, αυτό που σημειοδοτείται μέσα από τη μακραίωνη λογοτεχνική παράδοση, τους πανάρχαιους συμβολισμούς και τα αρχέτυπα των αιώνων. γ) [...] αυτά που συνδέονται με έκδηλο τρόπο με το αρχικό κείμενο και τον συγγραφέα του: έργα από τα οποία ο συγγραφέας έχει επηρεαστεί ή έχει μεταφράσει [...], κείμενα της ίδιας εποχής ή παρόμοιας θεματικής με το αρχικό κείμενο, παράλληλα χωρία κ.α. [...] δ) [...] αυτά που συνδέονται χαλαρά με το αρχικό κείμενο, διαλέγονται μαζί του αντιστικτικά, ανήκουν σε μια άλλη εποχή και εκφράζουν μια διαφορετική

κοινωνιόλεκτο ή προσθέτουν άλλες ιδεολογικές αποχρώσεις στο υπό πραγμάτωση θέμα (Καλογήρου, 2019:7-8). Η τολμηρή δόμηση ενός δικτύου κειμένων, όμως, απαιτεί και τολμηρές-δυναμικές προσωπικές αναγνώσεις από την πλευρά των εμπλεκομένων μερών, εκπαιδευτικού και μαθητικού κοινού.

Αναμένεται μέσα από τέτοιου είδους δικτυώσεις ο μαθητής/η μαθήτρια να διευρύνει το λογοτεχνικό του υπόβαθρο και να δημιουργήσει μια ευρύτερη αναγνωστική κουλτούρα, η οποία θα τροφοδοτεί τις συνδέσεις μεταξύ των κειμένων και θα τις ανανεώνει διαρκώς. Η Παπαρούση (2019β:57) διευκρινίζει: [...] «σε μία παρόμοια διαδικασία λογοτεχνικής ανάγνωσης πολλαπλά κείμενα από μία μεγάλη ποικιλία ειδών προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις διαμέσου και μεταξύ των κειμένων, καθώς και διαμέσου της πρότερης γνώσης και των εμπειριών τους [...]». Ξάφνου, ο μαθητής/η μαθήτρια νιώθει ενεργός/ενεργή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκφράζεται πιο ελεύθερα και δημιουργικά και αναπτύσσει αυτοπεποίθηση κατά τη διατύπωση της προσωπικής του/της ερμηνείας.

Με αυτό τον τρόπο αποκομίζει ποικίλα οφέλη, καθώς διαμορφώνεται ως αναγνώστης, κατανοεί τη σημασία των αναγνωσμάτων του, διακρίνει, πέρα από την αυτοτέλεια, τις ποικίλες καταβολές και εξαρτήσεις του λογοτεχνικού κειμένου και κατά συνέπεια, ανακαλύπτει ότι η σημασία κατασκευάζεται, ότι δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων στα οποία γίνεται αναφορά, ρητή ή έμμεση, στη διαδικασία ανάγνωσης (Παπαρούση, 2019β:57). Όλα τα παραπάνω συνιστούν μια καλλιεργήσιμη - στο πλαίσιο του σχολείου - δεξιότητα, «την ικανότητα ‘συνύφανσης’, η οποία θα τον βοηθήσει (τον μαθητή) να καταλάβει ότι η ερμηνεία εξαρτάται και από το πώς ένα κείμενο εντάσσεται εντός του ευρύτερου σώματος της λογοτεχνίας» (Παπαρούση, 2018:242), δεξιότητα, άλλωστε, που διαμορφώνει και την αναγνωστική κουλτούρα των μαθητών/μαθητριών.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος ο Hartman (1992:308) έχει εκφράσει πρωτύτερα την πεποίθηση ότι μέσω της ανακάλυψης των διακειμενικών σχέσεων ο αναγνώστης ανακαλύπτει τις πολιτισμικές γλωσσικές πρακτικές που κατασκεύασαν το κείμενο. Κατανοεί πια ότι η πρόσληψη του κειμένου υποβόσκει και προδιαγράφεται στις κοινωνικοπολιτισμικές δυνάμεις που επιδρούν πάνω του και ως εκ τούτου αντιλαμβάνεται την «τυφλότητά» του. Θα έλεγε κανείς ότι κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να γίνει εξ ολοκλήρου αντιληπτό στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Ωστόσο, οι Bloome & Robertson (1993:330), μετά από παρατήρηση και ανάλυση μιας βραχύχρονης εφαρμογής της διακειμενικότητας σε τμήμα της Α΄ τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν - ανάμεσα σε άλλα - ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούσαν να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν προηγούμενα συμβάντα ως πηγές γνώσης, καθώς και να κατασκευάζουν, να διατηρούν και να αμφισβητούν την πολιτισμική ιδεολογία όσων συνέβαιναν μεταξύ εκπαιδευτικού - τάξης και ομοτίμων συμμαθητών/συμμαθητριών.

Σε μία ευρύτερη θεώρηση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε συνδυασμό με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, ο Γαλάζης υποστηρίζει ότι φιλολογικές μελέτες και έρευνες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχουν αποδείξει ότι γενικότερα η διακειμενική ανάγνωση ευνοεί την ευρύτερη ανάπτυξη του γραμματισμού και της φιλιαναγνωσίας. «Ειδικότερα, θεωρούν ότι μία από τις εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές είναι η διακειμενική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού με ένα αναφορικό κείμενο, ενώ δεν αποκλείουν και τη συμπερίληψη σε αυτή την πρακτική πολυτροπικών κειμένων, εικονογραφημένων βιβλίων ή ταινιών, τραγουδιών κλπ.» (Γαλάζης, 2019:4). Ο ίδιος αναφέρει τα αισιόδοξα αποτελέσματα της έρευνας της Lisa Ciercieski, η οποία μελέτησε την εφαρμογή της διακειμενικότητας στο γλωσσικό μάθημα στις Η.Π.Α. και κατέληξε ότι: *με τη συστηματική εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρακτικής, αναπτύσσεται ο διακειμενικός τρόπος σκέψης (intertextual thinking), που σημαίνει τη δεξιότητα των μαθητών να προτείνουν διασυνδέσεις και συσχετισμούς μεταξύ των κειμένων και γενικότερα να στοχάζονται κριτικά γύρω από διάφορες και συχνά συγκρουόμενες οπτικές γωνίες γύρω από διάφορα ζητήματα* (Γαλάζης, 2019:4).

Σε έρευνα στην Ελλάδα που διεξήγαγε η Φρυδάκη (2003) ανάμεσα σε φοιτητές/φοιτήτριες, με στόχο την αλλαγή της οπτικής και της στάσης τους σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, την αποφυγή παραδοσιακών μεθόδων και την απόκτηση ελευθερίας κινήσεων και υπευθυνότητας, αξιοποιήθηκαν τα δίκτυα κειμένων. «Οι εργασίες στο κάθε ξεχωριστό δίκτυο ανάγνωσης ήταν πολύ αποδοτικές, πράγμα που αναπόφευκτα παρέπεμπε στην εκκίνηση από τις αναγνωστικές προτιμήσεις των διδασκόμενων. Από την άλλη, οι εργασίες του κάθε δικτύου λειτούργησαν συμπληρωματικά μεταξύ τους» (Φρυδάκη, 2003:279). Παρατηρήθηκε, ακόμη, ενδιαφέρον για ανταλλαγή υλικού, απόκτηση λογοτεχνικών έργων, ενώ οι εμπλεκόμενοι συνήθισαν να ανατρέχουν σε αξιόπιστες πηγές, όπως λογοτεχνικά και εκπαιδευτικά περιοδικά.

Σε επίπεδο σχολείου η Γουβέλη (2019:70) διαπιστώνει στην έρευνά της ότι χάρη στη δικτύωση κειμένων «ευνοείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο, η σύνδεση των κειμενικών νοημάτων με τις προσωπικές τους οπτικές, η έκφραση σύνθετων, εκτεταμένων και κειμενικά τεκμηριωμένων τοποθετήσεων και η προώθηση της αξιολόγησης των διαφορετικών προσεγγίσεων των κειμένων και των μαθητών». Παρατηρεί, ακόμη, ότι ο διάλογος διευρύνεται από τη στιγμή που οι μαθητές/μαθήτριες διαβάζουν, πέρα από το αρχικό, και τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου και αρχίζουν να εκφράζουν τις εμπειρίες τους και να αλληλεπιδρούν. Η αλληλεπίδραση αυτή φαίνεται ότι συντελεί στη διατύπωση νέων υποθέσεων και στην παραγωγή πιο σύνθετων ερμηνειών. Ταυτόχρονα, θεωρεί ότι οι μαθητές/μαθήτριες μέσω των δικτύων μετασχηματίζουν – όχι κατά το αναμενόμενο - τις αναγνωστικές τους αντιλήψεις, καθώς προχωρούν σε ενδοσκοπήση, μάλλον αναζητώντας κάποια ταύτιση (Γουβέλη, 2019:70-73).

Δικαίως, επομένως, η Φρυδάκη θεωρεί τα δίκτυα αναγνώσεων ως έναν «νέο τρόπο συνάντησης του σχολείου με τη λογοτεχνία», γεγονός που αποτελεί

εκπαιδευτική αναγκαιότητα, όπως παρατηρεί όχι μόνο ο διδάσκων/η διδάσκουσα της λογοτεχνίας στο δημόσιο σχολείο, αλλά και κάθε ευαίσθητος παρατηρητής των επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών, των ενδιαφερόντων τους, αλλά και των γενικότερων ενασχολήσεων τους. Τα δίκτυα αναγνώσεων είναι, λοιπόν, ένας *τόπος που θα επέτρεπε στις κλίσεις και στις προτιμήσεις των μαθητών να βρουν προσφορότερο έδαφος να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν. Ένας τέτοιος τόπος δεν είναι παρά ένα διαφορετικό λειτουργικό πλαίσιο για τη διαδικασία της ανάγνωσης, που θα παρείχε δυνατότητες για διευρυμένη και διαφοροποιημένη αναγνωστική εμπειρία, για επικοινωνία των μαθητών ως μελών μιας αναγνωστικής κοινότητας και για αναγνωστική πρόοδο* (Φρυδάκη, 2003:275).

Άλλωστε, η αναγνώριση της διακειμενικότητας μέσα από τις δικτυώσεις των κειμένων υπηρετούν βασικούς στόχους της διδακτικής της λογοτεχνίας: α) τη συμπλήρωση των κενών και την ερμηνεία των απροσδιοριστιών του λογοτεχνικού κειμένου· β) τη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων· γ) την κατάκτηση της επίγνωσης ότι τα κείμενα βρίσκονται σε διαρκή «συνομιλία» μεταξύ τους (Παπαρούση, 2018:242). Και οι στόχοι αυτοί υπηρετούνται με εξαιρετικό τρόπο, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες κατά την ανάγνωση προβαίνουν σε έμμεσες συγκρίσεις, αναγνωρίζοντας συγγένειες και διαφοροποιήσεις μεταξύ των κειμένων και νοηματοδοτώντας, ενδεχομένως, εκ νέου τα κείμενα (Παπαρούση, 2019β). Ο μαθητής/η μαθήτρια οικοδομεί τη συνοχή που ο ίδιος/η ίδια ανακαλύπτει ανάμεσα στα κείμενα του δικτύου και αποκτά όχι απλά ενεργό, αλλά κυρίαρχο ρόλο. Αναμένεται, ίσως, η αποκάλυψη αυτής της δυνατότητας να διαμορφώσει όχι μόνο ικανούς και ευαίσθητους αναγνώστες, αλλά και σκεπτόμενους πολίτες με σύνθετη κριτική σκέψη. Σε παρόμοια σκέψη τείνει και η Φρυδάκη (2003:294), η οποία πιστεύει ότι μέσω των δικτύων κειμένων η διδασκαλία της λογοτεχνίας καταφέρνει να εφοδιάζει τους μαθητές/τις μαθήτριες «με κριτήρια για να στοχάζονται κριτικά πάνω στα αναγνώσματά τους και τη ζωή τους, αλλά και με εργαλεία για να γίνουν και οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων, άρα και παραγωγοί νοήματος», ώστε να κατασκευάσουν οι ίδιοι/ίδιες την αναγνωστική, αλλά και την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα.

Διερωτάται κανείς με ποιους τρόπους μπορεί να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων αυτών, κυρίως όταν υπάρχει ένα πλαίσιο που ορίζεται από το εκάστοτε Πρόγραμμα Σπουδών, από τα σχολικά εγχειρίδια, από τον λογοτεχνικό κανόνα και από τις προϋπάρχουσες και ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πραγματικά, ο συνδυασμός των κατάλληλων κειμένων, ώστε να μην παραβλέπονται ή παραμερίζονται κείμενα-ορόσημα της λογοτεχνίας, αλλά και να περιλαμβάνονται κείμενα της εφηβικής/νεανικής λογοτεχνίας που ελκύουν περισσότερο τους μαθητές/τις μαθήτριες, είναι ένα δύσκολο διαχειρίσιμο ζήτημα για τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος/η οποία βρίσκεται στο δίλημμα ανάμεσα στο τι είναι, κατά τη γνώμη του και την εκπαίδευσή του, σπουδαίο και τι είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό για το εφηβικό κοινό.

Οι Batchelor, Kist, Pytasch και Srsen (2014) έχουν τη δική τους πρόταση για το θέμα αυτό. Κατ' αρχάς, αναγνωρίζουν τη σημασία της ανάγνωσης νεανικής

λογοτεχνίας ως απαραίτητου στοιχείου της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε εφήβους, γιατί θεωρούν ότι με τη βοήθειά της οι νεαροί αναγνώστες/νεαρές αναγνώστριες βελτιώνονται. Συγκεκριμένα, αναστοχάζονται σχετικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, παίρνουν ανεξάρτητες αποφάσεις αποφεύγοντας την πίεση των συνομηλίκων και αποκτούν γνώσεις για τα κοινωνικά ζητήματα και για την κοινωνική υπευθυνότητα. Ωστόσο, δεν αγνοούν και τη σημασία των κειμένων του λογοτεχνικού κανόνα, τα οποία υπηρετούν το εκάστοτε Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνουν την ανάγκη επέκτασης σε ποικίλα κείμενα, σύγχρονα και πολυτροπικά. Κατά τη γνώμη τους, με τον συνδυασμό όλων των παραπάνω και τη δυνατότητα των μαθητών/μαθητριών να προτείνουν και να επιλέγουν κείμενα που θα εντάσσονται στο δίκτυο ανάγνωσης η λογοτεχνία αρχίζει να αφορά το νεανικό κοινό και να αποκτά νόημα για αυτό. Κλειδί θεωρείται η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, η ποικιλία των κειμένων, λογοτεχνικών και μη, η διαμεσικότητα, τα οποία με τις κατάλληλες προτάσεις από τον/την εκπαιδευτικό μπορούν να υπηρετήσουν και το Πρόγραμμα Σπουδών.

Προσπαθώντας να ανακαλύψει τρόπους, για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών για την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων του κανόνα, η Barshel (2022) αναφέρει κάποια κριτήρια επιλογής κατάλληλων κειμένων για τη σύνθεση των δικτύων, όπως τα συνέλεξε από τη βιβλιογραφία: (α) πρέπει να είναι αυθεντικά, πλούσια, άξια μελέτης και να συνδέονται με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών· (β) να παρουσιάζουν ποικίλους χαρακτήρες και διαφορετικά γεγονότα· (γ) να αντιπροσωπεύουν διάφορα είδη· (δ) να υπάρχει το δικαίωμα επιλογής στους μαθητές/στις μαθήτριες. Προτείνει, ακόμη, την εισαγωγή στο δίκτυο με κάποια κείμενα που παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για την κατανόηση. Στην πραγματικότητα, αναμένει ότι οι μαθητές/μαθήτριες που κατανοούν τη λογοτεχνία του κανόνα αποκτούν τη δυνατότητα να κάνουν συνδέσεις με τις δικές τους ζωές και με τον κόσμο γύρω τους.

Η Lupo και οι συνεργάτες/συνεργάτιδές της (Lupo & Strong & Lewis & Walpole & McKenna, 2017) (απαραίτητο είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η πρότασή τους δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία της λογοτεχνίας) αναζητούν τρόπους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των δικτύων κειμένων στην τάξη, καθώς θεωρούν πως χάρη σ' αυτά αυξάνεται η θεμελιώδης γνώση, η οποία υποστηρίζει την κατανόηση, κατάκτηση απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση στο επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους ζωής. Για τον ίδιο σκοπό απαιτείται η αύξηση του όγκου της ανάγνωσης και του επιπέδου δυσκολίας. Διαπιστώνουν, λοιπόν, ότι για να επιτύχουν βελτιωμένα επίπεδα ως προς τα προαναφερθέντα ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίσουν τα δίκτυα να συναποτελούνται από κείμενα ποικίλων επιπέδων δυσκολίας και μορφής, τα οποία πληρούν τις προϋποθέσεις τόσο της καταλληλότητας όσο και της «πρόκλησης» για τους νέους/τις νέες.

Ο Hartman (1992:298) θέτει ως προϋπόθεση το κείμενο να μην είναι κλειστό, αλλά ανοιχτό σε ερμηνείες και απόπειρες διεύρυνσης, προσπερνώντας τα όρια που

του αποδίδονται. Άλλωστε, κατά την άποψή του, το κείμενο εμπεριέχει έναν εσωτερικό διάλογο, κατά τον οποίο έχουν απορροφηθεί ποικίλες φωνές, οι οποίες ακούγονται μέσα στο κείμενο, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο διαλέγεται με άλλα κείμενα ή χωρία κειμένων. Η διάσταση αυτή, όπως είναι εύλογο, δικαιολογεί την «ανοιχτότητα» του κειμένου – ας μου επιτραπεί ο αδόκιμος όρος. Έτσι, ο αναγνώστης κάνει συνδέσεις, δανείζεται στοιχεία, υιοθετεί, οικειοποιείται και μετασχηματίζει τα κείμενα που φέρει ως «αποσκευή» και τα νέα κείμενα, με τα οποία έρχεται σε επαφή, αναθεωρώντας τα ίδια και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ο Hartman μιλά για έναν «διακειμενικό βρόγχο» (*loop*), ο οποίος ανανεώνει διαρκώς τις ερμηνείες παλαιών και νέων κειμένων, τα οποία ούτως ή άλλως είναι μέρος ενός ευρύτερου διαλόγου που προϋπήρξε, διεξάγεται και θα ακολουθήσει.

1.5. Ο λογοτεχνικός μύθος

1.5.1. Ο μύθος

Πολύ συχνά ανάμεσα στους/στις λογοτέχνες αφορμή έμπνευσης, σημείο αναφοράς, πεδίο πειραματισμών ή δημιουργίας και πηγή συμβόλων αποτελούν οι μύθοι, οι οποίοι έχουν τροφοδοτήσει απλόχερα την παγκόσμια γραμματεία. Προσπαθώντας κανείς να προσεγγίσει το νόημα του όρου «μύθος», διαπιστώνει ότι πρόκειται για ένα μάλλον δύσκολο έργο, καθώς υπήρξε αντικείμενο πραγμάτευσης από μια σειρά επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι άφησαν το ερμηνευτικό τους στίγμα στην έννοιά του.

Αν “αφουγκραστούμε” τον φιλοσοφικό ορισμό του: “Σαν μύθο εννοούμε συνήθως μια πλαστή, φανταστική παράσταση, μια άμεση έκφραση του αντικειμένου, προσωποποίηση ή προβολή στον αντικειμενικό κόσμο, στη φύση και στην κοινωνία, στην ανθρώπινη ζωή και στην ιστορία, υποκειμενικών μορφών που θεωρούνται αντικειμενικές”, θα διαπιστώσουμε την ύπαρξη του δίπολου “αλήθεια – απάτη” (Θ. Βέικος στο Σιαφλέκης, 1994: ιη’).

Μελετώντας τους μύθους, λοιπόν, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι είναι μια προσπάθεια αναπαράστασης και ταυτόχρονης ερμηνείας του κόσμου και παρατηρεί μια περίεργη αντίφαση: “ενώ φαινομενικά διαφεύγουν κάθε λογική εξήγηση, υποκινούν μολαταύτα τη λογική διερεύνηση” (Ruthven, 1988:9).

Έτσι, οι μύθοι αποτέλεσαν μια πρώτη, πρωτόγονη μορφή φυσικών αναζητήσεων του ανθρώπου, με σκοπό να περιγράψει εμπειρικά τον κόσμο που τον περιβάλλει. Μετά την παρατήρηση και την περιγραφή γίνεται η προσπάθεια να εξηγηθούν, έστω και λανθασμένα, τα φυσικά φαινόμενα. Με τον τρόπο αυτό άλλοτε ικανοποιούν την ανθρώπινη περιέργεια, άλλοτε επιβεβαιώνουν τις υπάρχουσες πεποιθήσεις και άλλοτε δικαιολογούν ή αιτιολογούν τα συμβαίνοντα στη φύση (Ruthven, 1988: 30).

Ενδιαφέρον για τους μύθους έχουν δείξει και οι πρώιμοι μελετητές της γλώσσας, καθώς πολλοί απ’ αυτούς χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγήσουν τη χρήση

συγκεκριμένων λέξεων, ονομάτων, τοπωνυμίων. Οι δημιουργοί των μύθων προσπάθησαν να δείξουν ότι τα ονόματα που δίνονται στα πράγματα σχετίζονται με τη φύση τους. Η γλωσσολογία, φυσικά, έχει δείξει πως η γλώσσα αντανακλά την οπτική μας για τα πράγματα κι όχι τα ίδια τα πράγματα. (Ruthven, 1988:52).

Μεγάλο ρόλο έπαιξαν οι μύθοι και στην ηθική φιλοσοφία του παρελθόντος, παρέχοντας μέσα από τις αλληγορίες τη δυνατότητα ανάλυσης και κατανόησης δύσκολων εννοιών και μετάδοσης ηθικών μηνυμάτων. *Στη θεωρία υποτίθεται πως ο κάθε μύθος έχει τη ρηματική του κάλυψη (integumentum) – δηλαδή το εξωτερικό του περίβλημα – πράγμα ολότελα διαφορετικό από το βαθύτερο νόημά του. Το περίβλημα μπορεί να είναι φανταστικό, αλλά ο πυρήνας είναι πραγματικός: ο “αλληγορισμός” [...] αποβλέπει στην αφαίρεση του φανταστικού περιβλήματος, για να κατορθώσει κανείς να φτάσει στη “υλική και θεωρητική απόδειξη της Αλήθειας”* (Ruthven, 1988:46).

Ωστόσο, και η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται να βρίσκει ίχνη της στην πανανθρώπινη μυθολογία. Ο ίδιος ο Freud βρίσκει το κλειδί των μύθων και παρατηρεί στο έργο του “Ψυχοπαθολογία της Καθημερινής Ζωής” (στο Ruthven, 1988: 32): “ένα μεγάλο μέρος από τη μυθολογική άποψη του κόσμου, που εκτείνεται και στις πιο σύγχρονες θρησκείες, δεν είναι τίποτ’ άλλο παρά η ψυχολογία που προβάλλεται στον εξωτερικό κόσμο”. Μέσα στην άποψη αυτή για τον κόσμο εντοπίζει κανείς τα “κατασταλλάγματα” ασυνείδητων διαδικασιών (Freud), τον ανθρώπινο ερωτισμό (Freud & Knight), τα αρχέτυπα του συλλογικού υποσυνείδητου (Jung). Γι’ αυτόν, ίσως, τον λόγο οι μύθοι μας φαίνονται γοητευτικοί και οικείοι, χωρίς να το συνειδητοποιούμε.

Οι σύγχρονες δομιστικές προσεγγίσεις του μύθου, εξάλλου, βλέπουν στον μύθο μία πολιτισμική κατασκευή με κοινωνικό και θρησκευτικό χαρακτήρα. Έτσι, ο μύθος είναι ουσιαστικά το σύνολο των παραλλαγών του, που ονομάζονται «μυθήματα». Μ’ αυτό τον τρόπο, εξηγείται και η παράλληλη εμφάνισή του σε διαφορετικά σημεία της γης, ανάμεσα στα οποία θα ήταν αδύνατον να υπάρξει αλληλεπίδραση (Γραμματάς, 2013:20-21).

1.5.2. Ορισμός του λογοτεχνικού μύθου

Αφού ξεπεράσει το αρχικό στάδιο της δημιουργίας του, ο μύθος εξελίσσεται, χρησιμοποιώντας ως “όχημα” τη λογοτεχνία και κυρίως την ποίηση, αποτελώντας την πολύτιμη κληρονομιά και την πηγή ιδεών των λογοτεχνών, αλλά αποκτώντας ταυτόχρονα και τη σχετική νοηματοδότηση. Ο Ruthven (1988:86) διαπιστώνει αυτή τη στενή σύνδεση μύθου και λογοτεχνίας και θεωρεί πως πιθανές απομυθοποιητικές τάσεις θέτουν σε κίνδυνο το ίδιο το μέλλον της δεύτερης.

Είναι, πράγματι, ο μύθος αναπόσπαστο στοιχείο και ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης για τη λογοτεχνία; Αξιοποιώντας και ερμηνεύοντας τις απόψεις του Durand, ο Γραμματάς (2013:21) παρατηρεί ότι η μυθική αφήγηση έχει μια μοναδική μυθοπλαστική ιδιότητα με μεγάλη μετασχηματιστική δύναμη, χάρη στην πολυπλοκότητα και την πολυσημία της. Από τη στιγμή που ο μύθος παύει να

εξυπηρετεί κοινωνικές ή θρησκευτικές ανάγκες και αποκαλυφθεί ως “ψευδής”, μέσα από την ποιητική πια λειτουργία και τη λογοτεχνική διάσταση εξακολουθεί να υφίσταται δυναμικά στον πολιτισμό της κοινωνίας.

Κάθε λογοτέχνης, λοιπόν, μπορεί να επεξεργαστεί τους μύθους, όπως ο ίδιος επιθυμεί, να προσθέσει ή να αφαιρέσει στοιχεία, να τους αξιοποιήσει, για να δημιουργήσει και να επικοινωνήσει. Άλλωστε, “ο μύθος περιέχει το σπέρμα του μεταγενέστερου έπους, της μυθιστορίας και της τραγωδίας” (Malinowski στο Ruthven, 1988:91), “ο μύθος είναι η μήτρα απ’ όπου γεννιέται η λογοτεχνία και από ιστορική και από ψυχολογική άποψη” (Vickery στο Ruthven, 1988:91).

Έτσι, ο όρος λογοτεχνικός μύθος μπορεί να αποδώσει τη σχέση του μύθου και της λογοτεχνίας: “ορίζει τη διαδικασία μετασχηματισμού της μυθικής αφήγησης σε λογοτεχνική μορφή και εντάσσεται στο δίκτυο της λογοτεχνικής επικοινωνίας” (Σιαφλέκης, 1994:ιγ’). Κατά τον Albouy, *ο λογοτεχνικός μύθος αποτελεί την ‘επεξεργασία ενός παραδοσιακού ή αρχετυπικού δεδομένου από ένα ύφος, ίδιον ενός συγγραφέα και ενός έργου, που απελευθερώνει πολλαπλές σημασίες, ικανές να ασκήσουν μία συλλογική δράση ανάτασης και προστασίας ή να εκφράσουν μια κατάσταση πνεύματος ή ψυχής ιδιαίτερα σύνθετη* (Albouy στο Σιαφλέκης, 1994:κα’). Και ο ίδιος συμπληρώνει: *ο λογοτεχνικός μύθος ‘αποτελείται από το αφήγημα που συνοδεύει τον μύθο [ενν. τον ιστορικό μύθο], το οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί και μετασχηματίζει με μεγάλη ελευθερία, και από τις νέες σημασίες που προστίθενται σ’ αυτό. Όταν μια τέτοια σημασία δεν προστίθεται στα δεδομένα της παράδοσης, δεν υπάρχει λογοτεχνικός μύθος’* (Albouy στο Σιαφλέκης, 1994:5).

Μια προσπάθεια οριστικοποίησης της έννοιας του λογοτεχνικού μύθου βλέπουμε και από τους Brunel, Pichois και Rousseau (στο Σιαφλέκης, 1994:7), των οποίων κοινό στοιχείο είναι ότι παρατηρούν τη σύνδεση του λογοτεχνικού μύθου με πρόσωπα είτε των ελληνορωμαϊκών είτε των δυτικοευρωπαϊκών γραμμάτων. Μ’ αυτό τον τρόπο έχουν την τύχη να μυθοποιούνται και πρόσωπα των νεότερων χρόνων, εφόσον φυσικά βρεθούν σε ευνοϊκές λογοτεχνικά συνθήκες.

Αυτή η εξαιρετική τύχη των μυθικών προσώπων δεν εξαρτάται μόνο από το λογοτεχνικό τάλαντο των ποιητών ή των συγγραφέων, αλλά και από τα «αντανακλαστικά» των αναγνωστών. Άλλωστε, *ο λογοτεχνικός μύθος είναι το αποκύημα της φαντασίας ενός συγγραφέα, ένα κράμα όπου ο μυθικός ιστός αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτικού μέσου της λογοτεχνικής αφήγησης και η συλλογική του απήχηση είναι η συνάρτηση της εγγραψιμότητάς του στο πολιτισμικό σύνολο όπου απευθύνεται* (Δεγερμεντζίδης, 2011:1). Η Ιωακειμίδου από τη δική της πλευρά (2014:13) διαπιστώνει τη «διτή υπόσταση» του μύθου που εμφανίζεται στα λογοτεχνικά κείμενα: «παραπέμπει βέβαια στο γνωστό, στο οικείο, μέσα από μια πολιτισμική παράδοση που θεωρείται κοινό κτήμα, αλλά σηματοδοτεί επίσης την ανάδυση μιας άλλης, αλλότριας μορφής, η οποία ενεργοποιεί προσπάθειες οικειοποίησης, κατανόησης, καινούργιας νοηματοδότησης από την πλευρά του αναγνώστη».

1.5.3. Η λειτουργία του μύθου μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο

Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί κάθε λογοτέχνης τον μύθο στο έργο του είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και προσπάθειας αναπαράστασης του κλίματος της εποχής του, χρησιμοποιώντας μυθολογικά «εργαλεία». Ταυτόχρονα, συγκροτώντας τη νέα μυθική αφήγηση, ακολουθεί το αισθητικό του ένστικτο, εφαρμόζοντας λογοτεχνικές τεχνικές. Έτσι, ο μύθος περνά από την αποδόμηση στην ανασυγκρότησή, ακολουθώντας τις λογοτεχνικές συμβάσεις κάθε λογοτεχνικού γένους και εκφράζοντας την προσωπική οπτική κάθε συγγραφέα. Δεν μπορεί, όμως, να είναι μοναδικός, καθώς αποτελείται από τόσες παραλλαγές όσες και οι λογοτεχνικές αναπλάσεις του (Δεγερμεντζίδης, 2011:2).

Βασικό ρόλο στον λογοτεχνικό μετασχηματισμό των μύθων παίζουν οι έννοιες «θέμα» και «μοτίβο», οι οποίες, στο παρελθόν συγγέρονταν με την έννοια του λογοτεχνικού μύθου. «Το θέμα συνίσταται στο σύνολο των εμφανίσεων του μυθικού προσώπου μέσα στον υπό μελέτη λογοτεχνικό χώρο και χρόνο» (Albouy στο Σιαφλέκης, 1994:5). Ελέγχοντας τις απόψεις αυτές, ο Trousson ανασηματοδοτεί τις έννοιες «θέμα» και «μοτίβο», ώστε να διαχωρίσει τον μύθο από τη λογοτεχνία. Έτσι, ως «μοτίβο» ονομάζει *‘μια πλατιά έννοια που καθορίζει είτε μία στάση [...] είτε μian απρόσωπη βασική κατάσταση, της οποίας τα δρώντα πρόσωπα δεν έχουν ακόμη εξατομικευθεί’ [...]. Αντίστοιχα ονομάζει θέμα ‘την ειδική έκφραση ενός μοτίβου, την εξατομικεύσή του, το πέρασμα από το γενικό στο ειδικό’*. (Trousson στο Σιαφλέκης, 1994:6).

Ωστόσο, οι Brunel, Pichois και Rousseau ανατρέχουν στο έργο του Albouy και προτείνουν νέους ορισμούς για τις παραπάνω έννοιες. *Το μοτίβο, γράφουν, ‘συνδεδεμένο μ’ ένα μύθο μπορεί να παίζει ένα βασικό ρόλο στην οργάνωσή του’ [...]. Είναι, λοιπόν, το μοτίβο η έκφραση του ειδικού που μας ‘εισάγει στη γενικότητα του θέματος’, όπως ο θάνατος, ο έρωτας, ο πόλεμος. Το θέμα λοιπόν είναι γι’ αυτούς ευρύτερη έννοια που καθορίζει μια κατάσταση, ενώ το μοτίβο είναι ένα συγκεκριμένο στοιχείο που βρίσκεται σε αντίθεση με τον αφηρημένο και γενικό χαρακτήρα του θέματος* (Brunel, Pichois και Rousseau στο Σιαφλέκης, 1994:7).

Έτσι, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο της μυθικής μορφής και των εκφραστικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται, στο πλαίσιο – κοινωνικό, πολιτισμικό – στο οποίο ανήκει ο συγκεκριμένος μετασχηματισμός, και στην επεξεργασία από ψυχολογικής απόψεως των προσώπων, των μοτίβων και των θεμάτων. Είναι αξιοσημείωτη η έμφαση που δίνεται στον ρόλο του μυθικού προσώπου για την απόδοση των μηνυμάτων του λογοτεχνικού έργου, καθώς γίνεται ο καθοριστικός παράγοντας των τρόπων λειτουργίας της μυθοπλασίας (Σιαφλέκης, 1994: 8).

Πώς, όμως, συμπεριφέρονται οι μύθοι μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα; Η Ιωακειμίδου χρησιμοποιεί την ορολογία του Brunel και συγκεκριμένα τους όρους «ανάδυση» (émergence), «ευλυγισία» (flexibilité) και «ακτινοβολία» (irradiation), με την υπογράμμιση ότι δεν πρόκειται για κανόνες, αλλά για ανανεώσιμους τρόπους ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, κατά την «ανάδυση» των

μυθολογικών στοιχείων – ονομάτων, μοτίβων, θεμάτων - μέσα στο κείμενο, ενεργοποιείται η ανάγκη ταυτοποίησής τους από τον αναγνώστη σε ποικίλα επίπεδα πρόσληψης – ρητό, υπόρρητο, κρυφό. Από την πλευρά της, η «εϋλυγισία» λειτουργεί «ως σύνθεση δύο ‘δυνάμεων’, της προσαρμογής των μυθολογικών στοιχείων στο νεότερο κείμενο και της αντίστασης που ασκεί ταυτόχρονα ο μυθικός πυρήνας» (Ιωακειμίδου, 2014:31). Τέλος, η «ακτινοβολία» αφορά την απόδοση βαρύνουσας σημασίας στο μυθικό στοιχείο, με βάση το οποίο συγκροτείται και η όλη ανάλυση του κειμένου (Ιωακειμίδου, 2014:29-33).

Παρατηρώντας τη λειτουργία των φαινομένων όπως επισημάνθηκαν από τον Brunel, η Ιωακειμίδου επισημαίνει πώς μπορούν να συνδεθούν με τη σημειωτική, ώστε να αναδειχθεί η μεταξύ τους διάδραση: *Κατά την ‘ανάδυση’, το μυθικό στοιχείο δημιουργεί ένα σύστημα σημείων που εσωκλείεται στο αρχικό σημειωτικό σύστημα του κειμένου. Η αναγνώριση αυτού του εσωτερικού συστήματος και της έκτασής του αποτελεί θεμελιώδη αναγνωστική πράξη. Η ‘εϋλυγισία’ υπονοεί μια προβληματική συνύπαρξη της αλλοτοπίας που εμφανίζει το νέο μυθικό σύστημα, τόσο σε σχέση με την ισοτοπία που ο αναγνώστης ήταν ικανός να σχηματίσει στις κλασικές εκδοχές του συγκεκριμένου μύθου, όσο και σε σχέση με την ισοτοπία που δημιουργεί το περιέχον κείμενο σε περίπτωση που διαβαστεί αρχικά ανεξάρτητα από το μυθικό στοιχείο που εμπεριέχει. Τέλος, η ‘ακτινοβολία’ ισοδυναμεί με μια νέα, ίσως και ριζοσπαστική υπερκωδικοποίηση, που θα βασιστεί σε μια ενοποιητική σημασιοδότηση, η οποία θα λάβει υπόψη της το ιδεολογικό, αισθητικό, ακόμα και αυτοαναφορικό νόημα του μύθου* (Ιωακειμίδου, 2014: 33).

Πάντως, ο μύθος αναπροσαρμόζεται διαρκώς σε κάθε εκδοχή του, ανασυγκροτείται, και αναπροσαρμόζει τη σχέση με τα κείμενα, συγχρονικά και διαχρονικά, αναφερόμενος κάθε φορά εκ νέου στη λογοτεχνική του ιστορία.

1.5.4. Λογοτεχνικός μύθος και διακειμενικότητα

Ο συγγραφέας επιλέγει να αξιοποιήσει μυθικές αναφορές στο έργο του μικρής (ένα όνομα) ή μεγάλης έκτασης (μια μυθική αφήγηση), στην προσπάθειά του να μοιραστεί με το αναγνωστικό κοινό τα προσωπικά του βιώματα και τους στοχασμούς μέσα από τον κοινό κώδικα επικοινωνίας, που του παρέχει ο μύθος. Ο λογοτεχνικός μύθος, έτσι, υποβάλλεται στην επεξεργασία του δημιουργού, μετασχηματίζεται δεχόμενος νέα στοιχεία, παραλλάσσεται και εν τέλει ανανεώνει τη σχετική μυθολογία. Τα ανανεωμένα στοιχεία που «προκύπτουν από τις ιδεολογικές συνιστώσεις, τις αισθητικές αναζητήσεις, τις ψυχοπνευματικές ιδιαιτερότητες και τα εθνοφυλετικά γνωρίσματα μιας κοινωνίας συνιστούν το διαχρονικά ανανεώσιμο μορφοποιητικό υλικό, που απορρέει αποκλειστικά από την ιδιαιτερότητα του μύθου» παρατηρεί ο Γραμματάς (2013:24), ερμηνεύοντας τις απόψεις της Kristeva.

Με αυτό τον τρόπο η διακειμενικότητα γίνεται βασικός επιδραστικός παράγοντας της μυθοπλασίας, καθώς προσφέρει δυνατότητες σημασιοδότησης και οδηγεί την πρόσληψη από το αναγνωστικό κοινό. Ο δημιουργός, με βάση τις προγενέστερες αναγνωστικές του εμπειρίες, επιλέγει τα κατάλληλα διακείμενα,

διαμορφώνει το μήνυμα, καθοδηγεί την ερμηνεία και περιμένει την αποκωδικοποίησή του από τον δέκτη. Ο τελευταίος, αξιοποιώντας και αυτός τις δικές του αναγνωστικές εμπειρίες, αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί εκ νέου το λογοτεχνικό μήνυμα, διαβάζοντας τα διακείμενα. Αυτά «συνίστανται από απλές λεκτικές αναφορές σε έργα ή καταστάσεις του παρελθόντος, μέχρι την αυτούσια σχεδόν παράθεση σημασιολογικών στοιχείων στο νεότερο έργο» (Σιαφλέκης, 1994:14).

Ο Δεγερμεντζίδης (2011:3) σχηματοποιεί αυτή τη διαδικασία της σημασιολογικής αξιοποίησης, αξιοποιώντας τις απόψεις του Μπαρτ και του Σιαφλέκη: *Το [...] σημειολογικό σύστημα του μύθου [...], όταν ενσωματώνεται στο λογοτεχνικό έργο και επενδύεται με το λογοτεχνικό κώδικα, ενυποθηκεύει το μέλλον του, αρνούμενο να υποταχθεί στην προδιατεταγμένη του πορεία. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της σημασιολογικής την οποία επιτελεί διευρύνει τον πολιτισμικό και ιδεολογικό της ορίζοντα στο συσσωρευμένο πληροφοριακό απόθεμα των αναγνωστών, μετατρέποντας [...] το μυθικό σημαίνον σε διακειμενικό σημαίνον, κατ' αναλογία της κατά Μπαρτ μετατροπής σε κενό σημαίνον για τη σημειολογική της ποίησης. Ο Δεγερμεντζίδης με τον όρο διακειμενικό σημαίνον εννοεί την πρόταση νοηματοδότησης της μορφής σε πρώτο επίπεδο από το λογοτέχνη και την ουσιαστική επικύρωση, ακύρωση ή μετατροπή της σε δεύτερο επίπεδο από τον αναγνώστη. Ο τελευταίος αναλαμβάνει να σημασιολογήσει ένα σημαίνον που είναι 'μερικώς κενό', διότι οι διακειμενικές του εμπειρίες – συμπεριλαμβανομένων των υποδείξεων του συγγραφέα – παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής των σημειωτικών υλικών με τα οποία θα νοηματοδοτήσει εκ νέου το μυθικό σημαίνον.*

Ο Σιαφλέκης, περιγράφοντας τον ρόλο του συγγραφέα στην επεξεργασία του λογοτεχνικού μύθου, υπενθυμίζει ότι κάθε συγγραφέας είναι ένας «προνομιούχος» αναγνώστης, ο οποίος αξιοποιεί δημιουργικά τον μύθο με όλο το σημασιολογικό φορτίο που μεταφέρει χάρη στον μετασχηματισμό του στα έργα προγενέστερων λογοτεχνών· πρόκειται για μια διαδικασία επιλογής και απόρριψης που συντελείται συνειδητά ή ασυνειδητά. Έτσι, αποδέχεται ή απορρίπτει αισθητικές απόψεις ή πρότυπα, κάνει τις προσωπικές του επιλογές, αποκρυσταλλώνει μέσα από το δικό του σύστημα αναφορών τη μορφή, συνθέτει τον δικό του μύθο, επηρεαζόμενος από το λογοτεχνικό παρελθόν και το πλέγμα των σύγχρονών του εξωτερικών συνθηκών. Δημιουργεί, επομένως, νέους όρους για την ανάγνωση του λογοτεχνικού μύθου μέσα από τη διακειμενικότητα, που ανάγεται σε δημιουργική πράξη (Σιαφλέκης, 1994:14-17).

Πολύ σημαντική για τον ρόλο του συγγραφέα στη διακειμενική εργασία είναι και η μετάβαση από το κείμενο ή τα κείμενα αναφοράς στη νέα δημιουργία, διαδικασία η οποία διακρίνεται σε τρία επίπεδα κατά τον Jenny: α) τη λεξικοποίηση (verbalisation), «που αφορά τις σχέσεις εικόνας και λεκτικής αναπαράστασής της μέσα σ' ένα αφηγηματικό κείμενο»· β) τη γραμμικοποίηση, που «χρησιμοποιείται για να δείξει τα σημεία αρχής και τέλους στην ενσωμάτωση του νέου κειμένου, να δώσει έμφαση στο σημείο 'ρήξης' του παλιού με το καινούργιο και ν' αποδώσει την

πολυφωνικότητα του νέου εμπλουτισμένου κειμένου»· γ) τον εγκιβωτισμό, που «παρουσιάζεται σαν το τελικό και πιο ενδιαφέρον στάδιο, όπου ολοκληρώνεται η διακειμενική εργασία σε μορφολογικό επίπεδο, κι αρχίζει η παραγωγή της νέας σημασίας» (Jenny στο Σιαφλέκης, 1994:17).

Για την παραγωγή αυτής της νέας σημασίας εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του αναγνώστη όσον αφορά στην πρόσληψη της συγγραφικής προσπάθειας. Δέχεται τα ερεθίσματα που του παρέχει ο συγγραφέας, καθοδηγείται από τα διακείμενα ανάλογα με τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά του και σημασιοδοτεί εκ νέου το μήνυμα, αν νιώσει ότι με κάποιο τρόπο τον αφορά· αν διαπιστώσει ότι ταυτίζεται με τον προβληματισμό του κειμένου. Έτσι, συγγραφέας και αναγνώστης γίνονται συνεργάτες στη συγκρότηση του νοήματος: ο πρώτος συνθέτει το μήνυμα, ο δεύτερος το εντοπίζει και το αποκωδικοποιεί. Η πρόσληψη του λογοτεχνικού μύθου «γίνεται με βάση κυρίως τη συσσωρευμένη αναγνωστική εμπειρία του αναγνώστη. Αυτή είναι που θα καθορίσει τον ορίζοντα των προσδοκιών του και θα ρυθμίσει τη δεικτικότητα του» (Σιαφλέκης, 1994:23). Ο ίδιος ο λογοτεχνικός μύθος οδηγεί τον αναγνώστη στη διακειμενική του πρόσληψη, καθώς οι αναφορές σε ονόματα προσώπων, που έχουν γίνει σύμβολα μέσα στη λογοτεχνική τους πορεία, «ξυπνούν» στη συνείδησή του ποικίλες σημασίες ανάλογα πάντοτε με την προσωπική του «βιβλιοθήκη» και το ιστορικό συγκείμενο.

Σύμφωνα με τον Δεργεμεντζίδη (2011:3-5), ο αναγνώστης στηρίζεται σε τρία διαφορετικά κριτήρια κατά την αποκωδικοποίηση του μηνύματος και τη σημασιοδότησή του: α) τη μορφική του αποτύπωση, β) την αλληγορική του ευελιξία και γ) την επιλογή του κατάλληλου λογοτεχνικού γένους ανά περίπτωση. Ειδικότερα, η μορφική αποτύπωση του μυθικού σεναρίου έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί καθοδηγεί άμεσα ή έμμεσα την ανακάλυψη των συμβολοποιημένων μηνυμάτων του πομπού και την ερμηνεία τους. Ο συγγραφέας με τη διαδικασία προ-σημειοδότησης, ο σύγχρονός του αναγνώστης μέσα από τη δική του σημειοδότηση και ο μελλοντικός αναγνώστης, προχωρώντας σε μετα-σημειοδότηση, συνδιαμορφώνουν τις διακειμενικές νοηματοδοτήσεις του λογοτεχνικού μύθου. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές υφίστανται διαρκή ανατροφοδότηση, καθώς «ο αναγνώστης χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες του και την ευρηματικότητά του νοηματοδοτεί διαφορετικά τις διακειμενικές προεκτάσεις του μύθου με τη συνδρομή διαφόρων σημειωτικών συστημάτων (ήχος, εικόνα, φωτογραφία κ.λπ.) που διασπούν την ομογενοποιημένη γλώσσα της μυθικής αφήγησης» (Δεργεμεντζίδης, 2011:4).

Το δεύτερο κριτήριο σημασιοδότησης του λογοτεχνικού μύθου που θέτει ο Δεργεμεντζίδης, η αλληγορική ευελιξία, συσχετίζει τη σημασιοδότηση με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, που επηρεάζουν τη στάση και την οπτική του συγγραφέα και του αναγνώστη ως εμπλεκόμενων παραγόντων και προκρίνουν μία πτυχή ή μία εκδοχή του μύθου ως πιο ενδιαφέρουσα ή πιο αντιπροσωπευτική. Ο μύθος μετουσιώνεται σ' ένα αλληγορικό παιχνίδι, με ευρεία δραστική εμβέλεια και προσαρμοστικότητα, που καλεί τον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει τους γρίφους του και να οικοδομήσει το νόημά του. Επομένως, καταλήγει ο Δεργεμεντζίδης, η

αφηγηματική σύνθεση του μύθου είναι πολυπρισματική, υβριδική και αναγνωρίζει την αυθυπαρξία της σε μία διαδικασία διαρκούς μεταβολής και επανασύστασης. Ο διακειμενικός ορίζοντας των πιθανών ερμηνευτικών μετουσιώσεων της κυοφορείται σε ιστορικά προσδιορισμένους παράγοντες και εκμαιεύεται σε προσληπτικά ερευνησίμους διαδραστικούς όρους (Δεγερμεντζίδης, 2011:5).

Τέλος, το τρίτο κριτήριο που θέτει ο μελετητής είναι η επιλογή του λογοτεχνικού γένους στο οποίο θα ενταχθεί και χάρη στο οποίο θα μεταμορφωθεί και θα αναδειχθεί ο λογοτεχνικός μύθος. Άλλωστε, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι συμβάσεις του εκάστοτε λογοτεχνικού γένους προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία και την πορεία του λογοτεχνικού έργου. Κατά τη συνομιλία του με το κείμενο, ο αναγνώστης ανακαλύπτει τις δομές και τις συμβάσεις του, αναγνωρίζει τις κοινωνικές συνιστώσες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε, στηριγμένος στα ιδιαίτερα στοιχεία του γένους πρώτα κι έπειτα στα υπόλοιπα κείμενα, λογοτεχνικά και εξω-λογοτεχνικά, που διαθέτει στις αναγνωστικές του «εμπειρίες». Συγκεκριμένα, ο Δεγερμεντζίδης, αποδίδοντας ακριβώς τη διαδικασία νοηματοδότησης, αναφέρει: *Επανεγγράφω το έργο στο βιωματικό μου υλικό και του προσδίδω τις σημασίες που θεωρώ ότι ανταποκρίνονται πληρέστερα στο μνημονικό ή φαντασιακό μου ορίζοντα. Ως εκ τούτου, φυσικό επόμενο είναι να είμαι εγώ – ως αναγνώστης – ο προσωρινά κυρίαρχος συντελεστής νοηματοδότησης του μυθικού πυρήνα που συνέχει το λογοτεχνικό κείμενο. Νοηματοδοτώ κάθε δευτερογενές μυθικό σημαίνον – δηλαδή, πρωτογενές γλωσσολογικό σημείο – σύμφωνα με μία υποκειμενική εκδοχή αφενός του Λόγου (Discourse) και, αφετέρου, των γνωστών σε μένα κειμένων, όπου αυτό ανήκει. Διενεργώντας μια διαδικασία οικείωσης του μυθικού σημαίνοντος, μεταβάλλω τους κοινωνικούς όρους δόμησής του σύμφωνα με την ιστορικά προσδιορισμένη ιδεολογία μου* (Δεγερμεντζίδης, 2011:6).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο αναγνώστης αποκτά εξέχουσα θέση στην ερμηνεία του λογοτεχνικού μύθου, καθώς αποτελεί παράγοντα σημασιοδότησης, ο οποίος, όμως, προβάλλει τις αντιστάσεις του· ενώ δέχεται την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνίας, παράλληλα φιλτράρει μέσα από το δικό του ιδεολογικό φορτίο τα μηνύματά της· αν και καλείται να «διαβάσει» τις λογοτεχνικές συμβάσεις του εκάστοτε λογοτεχνικού γένους, έχει ωστόσο το δικαίωμα να τις προσπεράσει ή να τις προσαρμόσει στις επιταγές των δικών του αναγνωστικών προτιμήσεων. Κι έτσι, βάσει των όρων της διακειμενικότητας, ο αναγνώστης κάθε εποχής αναζωογονεί το λογοτεχνικό κείμενο.

1.5.5 Ο μύθος της Ωραίας Ελένης

Μπορεί ενδεχομένως να αναρωτηθεί κανείς γιατί μια μοντέρνα προσέγγιση της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της στη μέση εκπαίδευση, όπως φιλοδοξεί να είναι η διδακτική απόπειρα που προτείνει η παρούσα ερευνητική εργασία, να ασχοληθεί με έναν αρχαίο μύθο. Μια απάντηση μας δίνουν οι Γκριν και Σάρμαν-Μπερκ (2001:9) στην εισαγωγή του βιβλίου τους «Το μυθικό Ταξίδι. Ο Μύθος Οδηγός για τη Ζωή»: *Μία από τις σημαντικότερες θεραπευτικές ιδιότητες του μύθου είναι ότι μας δείχνει πως δεν είμαστε μόνοι με τα αισθήματα, τους φόβους, τις*

εσωτερικές συγκρούσεις και τις επιθυμίες μας. Από τους μύθους μαθαίνουμε ότι η αντιπαλότητα μεταξύ αδερφών είναι τόσο παλιά όσο κι ο χρόνος, ότι ο Οιδίποδας χαίρει άκρας υγείας και δεν περιορίζει τη δράση του μόνο στον ψυχαναλυτικό καναπέ, ότι το αιώνιο τρίγωνο είναι όντως αιώνιο και υπάρχει καταγεγραμμένο από τότε που οι άνθρωποι έμαθαν για πρώτη φορά να γράφουν, ότι η ομορφιά, το ταλέντο, η δύναμη και ο πλούτος συνοδεύονται από τη δική τους μορφή δυστυχίας, και, τέλος, ότι στα σκοτάδια της μοναξιάς, της αποτυχίας και της απώλειας ανακαλύπτουμε πάντοτε το φως και μια καινούρια ελπίδα.

Με αυτή την άποψη για τη διαχρονική αξία του μύθου ως αφορμή, θα αναζητήσουμε τους λόγους για τους οποίους ένα μυθικό πρόσωπο θα μπορούσε να αφορά το σύγχρονο μαθητικό κοινό και τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν ίσως να αγγίξουν τον σημερινό αναγνώστη/τη σημερινή αναγνώστρια. Άλλωστε, η Ωραία Ελένη της ελληνικής παράδοσης ή η Ελένη της Τροίας της παγκόσμιας γραμματείας είναι ένα από τα γυναικεία πρόσωπα που μεταμορφώνονται στη λογοτεχνία και στην τέχνη κατά τη διάρκεια των αιώνων από τον Όμηρο ως σήμερα και γίνονται «οχήματα» που μεταφέρουν όχι μόνο τις ιδέες του εμπνευστή/της εμπνευστριάς τους, αλλά και τις αντιλήψεις της εποχής τους. Αποτελεί μία από τις πιο ενδιαφέρουσες μυθικές γυναικείες μορφές, αφού η εξαιρετική φυσική ομορφιά της γίνεται το «κλειδί» της θετικής ή αρνητικής επίδρασής της στους άλλους, άνδρες ή γυναίκες· ο λόγος της διπλής αρπαγής της από τον Θησέα και τον Πάρι· η αιτία της ενοχής της για την πρόκληση ενός καταστροφικού πολέμου· ο λόγος της αποθέωσής της, σε συνδυασμό βέβαια με τη θεϊκή της καταγωγή.

Η μυθική Ελένη, λοιπόν, ήταν κόρη του Δία και της Λήδας, γεννημένη με θαυματουργό τρόπο από ένα αυγό. Ο ερωτευμένος Δίας, μεταμορφωμένος σε κύκνο, προσέγγισε ερωτικά τη Λήδα, η οποία ήταν ήδη παντρεμένη με τον βασιλιά Τυνδάρεω της Σπάρτης. Από την ένωση αυτή γεννήθηκε η Ελένη και ο Πολυδεύκης, ενώ από το σμίξιμο της Λήδας με τον άντρα της την ίδια μέρα γεννήθηκαν η Κλυταιμνήστρα και ο Κάστορας. Κατά μία άλλη εκδοχή του μύθου, το αυγό ήταν αποτέλεσμα της ένωσης του Δία με τη Νέμεση και ανακαλύφθηκε από έναν βοσκό, ο οποίος το έφερε στη Λήδα. Εκείνη το φύλαξε και φρόντισε το γέννημά του, την Ελένη, σαν παιδί της μαζί με τα δικά της. Στην καταγωγή της πάντως από τον Δία η Ελένη οφείλει την ούτως ή άλλως ημίθεα υπόστασή της και την εξαιρετική ομορφιά της, αιτία πολλών από τα δεινά που υπέφερε από την παιδική της σχεδόν ηλικία. Άλλες πιθανές αιτίες των περιπετειών της είναι ο θυμός της θεάς Αφροδίτης με τον θετό πατέρα της Ελένης Τυνδάρεω για ανεπαρκή εκτέλεση των θρησκευτικών του καθηκόντων προς τιμήν της είτε η ζήλεια για την ομορφιά των θυγατέρων του.

Συγκεκριμένα, σε πολύ νεαρή ηλικία, μάλλον 12 ετών, την Ελένη απήγαγε ο ήρωας Θησέας και τη μετέφερε στις Αφίδνες της Αττικής, γιατί οι κάτοικοι της Αθήνας φοβήθηκαν μήπως ξεσπάσει πόλεμος με τη Σπάρτη εξαιτίας της. Όσο, όμως, εκείνος έλειπε, οι Διόσκουροι απελευθέρωσαν την αδελφή τους και την έφεραν πίσω στη Σπάρτη μαζί με την Αίθρα, για να την υπηρετεί. Ο Θησέας φέρεται να είχε σεβαστεί τη νεαρή κοπέλα. Κατά μία άλλη παράδοση, η Ελένη είχε ήδη μείνει έγκυος

από τον Θησέα, από τον οποίο γέννησε την Ιφιγένεια και την εμπιστεύτηκε έπειτα στην Κλυταιμνήστρα που ήταν ήδη παντρεμένη με τον Αγαμέμνονα, για να τη μεγαλώσει.

Όταν ο πατέρας της άρχισε να σχεδιάζει να την παντρεύει, πολλοί εκλεκτοί νέοι, άρχοντες και πρίγκιπες ενδιαφέρθηκαν για την έξοχη Ελένη, προσφέροντας πλούσια δώρα. Οι εκτιμήσεις των αρχαίων συγγραφέων για τον αριθμό των μνηστήρων της φτάνουν τους 99, αριθμός ενδεικτικός της αξίας της πριγκίπισσας. Ο Τυνδάρεως επιθυμούσε, ωστόσο, να την παντρεύει με τον Μενέλαο, τον αδελφό του γαμπρού του Αγαμέμνονα, γιατί έδινε τα πλουσιότερα δώρα. Για να διασφαλίσει, όμως, ότι κανείς από τους επιφανείς μνηστήρες δε θα παρεξηγούνταν, μετά από παρότρυνση του Οδυσσέα τους ζήτησε να ορκιστούν ότι θα αποδέχονταν με σεβασμό την επιλογή της κόρης του και θα υπερασπίζονταν την τιμή της, αν κάποια στιγμή βρισκόταν σε κίνδυνο, πράγμα που έγινε αποδεκτό. Έτσι, ο Μενέλαος και η Ελένη παντρεύονται και εκείνος έρχεται στη Σπάρτη ως βασιλιάς, όταν οι Διόσκουροι χάνονται. Από τον γάμο αυτό γεννιέται η Ερμιόνη.

Η ήρεμη οικογενειακή ζωή του ζευγαριού πρόκειται, όμως, να διαταραχθεί από την έλευση του πρίγκιπα της Τροίας Πάρη, στον οποίο η θεά Αφροδίτη είχε υποσχεθεί ως σύζυγο την ωραιότερη γυναίκα του κόσμου, αν υποδείκνυε εκείνη ως ομορφότερη στην κρίση των θεαινών. Έτσι, ο Πάρης με τη βοήθεια της θεάς φτάνει στη Σπάρτη, όπου δέχεται τη φιλοξενία του βασιλιά Μενέλαου στο παλάτι. Μετά από 10 μέρες ο Μενέλαος πρέπει εσπευσμένα να φύγει για την Κρήτη, για να παρευρεθεί στην κηδεία του προγόνου του Κατρέα και αφήνει εντολή στην Ελένη να περιποιηθεί τον ξένο, ο οποίος της είχε προσφέρει κατά την άφιξή του πλούσια δώρα.

Ο Πάρης, λοιπόν, εκμεταλλεύτηκε την απουσία του Μενέλαου, απήγαγε την Ελένη παρά τη θέλησή της και αφαίρεσε πολλούς θησαυρούς από το σπαρτιατικό παλάτι. Κατόπιν, έπλευσε προς την Τροία, όπου, όμως, έφτασε μετά από τρεις ημέρες ή κατ' άλλους μετά από αρκετές περιπλανήσεις. Κάποιες εκδοχές θέλουν την Ελένη να φεύγει με τη θέλησή της από τη Σπάρτη και να ακολουθεί οικεία βουλήσει τον Πάρη στην Τροία. Υπάρχει, εντούτοις, και η παραλλαγή που θέλει τον Ερμή με εντολή της Ήρας να αφήνει στην αγκαλιά του Πάρη ένα ομοίωμα της Ελένης, μία νεφέλη, και να μεταφέρει την πραγματική στο παλάτι του Πρωτέα στην Αίγυπτο, για να διαφυλαχθεί σώα η τιμή της, μέχρι να τη διασώσει ο νόμιμος σύζυγός της.

Επιστρέφοντας στην παραλλαγή που θέλει την Ελένη στην Τροία, εκείνη φέρεται να ζει στο παλάτι, αλλά να αντιμετωπίζεται εχθρικά από τους κατοίκους της Τροίας εξαιτίας των συμφορών τις οποίες έχει προκαλέσει. Μόνο ο Πρίαμος και ο Έκτορας αποδίδουν τα δεινά στη θεϊκή βούληση και δεν της καταλογίζουν ενοχή. Πάντως, στο αίτημα των Αχαιών να δώσουν πίσω την αρπαγείσα βασίλισσα, οι Τρώες απαντούν αρνητικά, αναγνωρίζοντας έμμεσα την αξία της κτήσεώς της και της ομορφιάς της. Υπάρχουν αναφορές ότι εκεί από τον Πάρη απέκτησε μία κόρη, που ονομάστηκε Έλενα και η οποία λέγεται ότι σκοτώθηκε από την Εκάβη, και τέσσερις γιους, τους Κόρυθο (ή Έλενο), Άγανο, Βούνικο, Ιδαίο, που χάθηκαν κάτω από μια στέγη που έπεσε, όταν κυριεύτηκε η Τροία. Μετά τον θάνατο του Πάρη η Ελένη προσφέρεται

από τον Πρίαμο ως έπαθλο στον γενναιότερο και αποδίδεται στον γιο του Διήφοβο, τον οποίο ο Μενέλαος σκοτώνει κατά την εκπόρθηση της πόλης. Η Ελένη επιστρέφει στον πρώτο σύζυγό της και στη Σπάρτη, όπου ξαναγίνεται βασίλισσα, αφού διασώζεται από το εκδικητικό μένος του Μενέλαου και των υπόλοιπων Αχαιών χάρη στα μαγευτικά της κάλλη.

Μετά από 8 χρόνια περιπλάνησης –κατά τη διάρκεια των οποίων περνούν και από την Αίγυπτο, όπου η Ελένη αποκτά γνώσεις μαγείας – το ζευγάρι επιστρέφει στη Σπάρτη. Σύμφωνα με την παραλλαγή του ομοιώματος της Ελένης, τώρα αυτό εξαφανίζεται στους ουρανούς και ο Μενέλαος ξαναβρίσκει την πραγματική του σύζυγο. Ανεξαρτήτως της εκδοχής που προτιμά να υιοθετήσει κανείς, τελικά Ελένη και Μενέλαος επιστρέφουν και ζουν ήρεμα στη Σπάρτη. Σύμφωνα με άλλες πηγές, μετά την επιστροφή της στη Σπάρτη γέννησε τον Νικόστρατο και τον Αιθιόλα (ή Δίαίθο ή Μαράφιο). Ακόμη, αναφέρονται οι Σωσιφάνης, Θρόνιος, Πλεισθένης και η Μελίτη.

Πώς κλείνει ο κύκλος της ζωής αυτής της πολυπόθητης γυναίκας; Οι περισσότερες πηγές δεν αναφέρονται στον θάνατό της. Μία ευρέως αποδεκτή εκδοχή αναφέρει ότι μετά το τέλος της ζωής της μεταφέρεται στα Ηλύσια Πεδία με τον Μενέλαο. Αλλού αναφέρεται ότι τελείται πια στις Νήσους των Μακάρων ο γάμος της με τον αντάξιο της ήρωα Αχιλλέα, ο οποίος είχε επιθυμήσει να συναντήσει πριν τον θάνατό του την ωραιότερη γυναίκα, πράγμα για το οποίο συνεργάστηκαν η Θέτιδα και η Αφροδίτη. Τέλος, υπάρχει και η εκδοχή που τοποθετεί την Ελένη εξόριστη από τους γιους του Μενέλαου μετά τον θάνατό του στη Ρόδο, όπου η παλιά της φίλη Πολυξώ την αναγκάζει να κρεμαστεί από ένα δέντρο, για να εκδικηθεί τον θάνατο του συζύγου της στην Τροία.

Πάντως, η όλη ιστορία του μύθου της, όπως διαμορφώνεται στους αρχαίους συγγραφείς, δηλώνει ότι ίσως πρόκειται για μια παλαιά προελληνική τοπική θεότητα της βλάστησης ή της γονιμότητας, πράγμα που υποδηλώνεται και από τη σχέση της με φυτά και βότανα. Η λατρεία της μάλλον εξέπεσε και συνδέθηκε με τις περιπέτειες της ηρωίδας, όπως τις φαντάστηκε η μυκηναϊκή εποχή. *Οι μύθοι των αρπαγών της δεν είναι παρά η συμβολική μεταφορά της πραγματικότητας μιας αγροτικής διαδικασίας, του κρυψίματος του σπόρου στη γη ή της φύλαξής του σε σκοτεινές αποθήκες. Επομένως, οι παραστάσεις της Ελένης ανάμεσα σε δύο άνδρες μπορεί να είναι της παλαιάς θεότητας της βλάστησης και της γονιμότητας μαζί με τους παρέδρους της. Ακόμη και η θεοποίηση του Μενελάου και των Τυνδαρίδων, των Διοσκούρων, οφείλεται σε αυτή τη γυναικεία και κυριαρχούσα θεότητα, κάτι που υποστηρίζει την πρωταρχικότητά της* (Μήττα, 2020).

Την ιδέα ότι η μυθική Ελένη υπήρξε στο παρελθόν μία θεότητα της Λακωνίας που αργότερα κατέβηκε στο θνητό επίπεδο ασπάζεται και ο Χ. Μηλιώνης (2000) στο άρθρο του «Οι Περιπέτειες της Ελένης». Ωστόσο, αναγνωρίζει διαφορετικά θέματα στον μύθο της που χρησιμοποιήθηκαν ποικιλοτρόπως από την παγκόσμια γραμματεία: *Το ένα είναι η θέληση των θεών (της Αφροδίτης) και το άλλο η απιστία της Ελένης. Οι διάφορες χρήσεις και ερμηνείες του μύθου από τους ποιητές, από τον*

Όμηρο ως τις μέρες μας, εκφράζουν ουσιαστικά και τη στάση των ποιητών (προφανώς και της εποχής τους) απέναντι στο βασικό πρόβλημα των σχέσεων μεταξύ της παντοδυναμίας του θείου (ή όπως αλλιώς το πούμε) και της ελευθερίας (άρα και της ευθύνης) του ανθρώπου, που συνθέτουν ένα διαλεκτικό ζεύγος στο ανθρώπινο δράμα. Σ' αυτά θα προστεθεί και το θέμα της απάτης των ανθρώπων εκ μέρους των θεών, [...] αλλά και η δύναμη του κάλλους, που ιδιαίτερα απασχόλησε τον Γκαίτε στον «Φάουστ» και η ματαιότητά του.

Το κάλλος της Ωραίας Ελένης, άλλωστε είναι αυτό που δεν αμφισβητείται και δε φθείρεται σε κανένα σχεδόν από τα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Είναι η πηγή του έρωτα για το ανδρικό φύλο, της ζήλειας για το γυναικείο, του κατηγορητηρίου που της προσάπτεται από τους ποιητές. Η Αγ. Κοτταρίδη (1998) αναγνωρίζει τέσσερα γυναικεία αρχέτυπα στην αρχαία ελληνική μυθολογία, καθώς και στις αναπαραστάσεις της στην τέχνη: τον έρωτα, τη θυσία, τη δύναμη και τη γνώση. *Οι γυναίκες του μύθου εκφράζουν, η καθεμιά με τον τρόπο της, αυτές τις αρχές, παρέχοντας πρότυπα αρνητικά ή θετικά, ανάλογα με τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις της συγκεκριμένης στιγμής που γίνεται η πραγμάτευση του θέματος. Ανεξάρτητα από τις πολυποίκιλες δράσεις, κοινός τόπος παραμένει η υπέρβαση του μέτρου. Οι ηρωίδες του μύθου ανατρέπουν τις συμβάσεις και τους περιορισμούς και εξαίρονται –θετικά ή αρνητικά-, κερδίζοντας έτσι την απαγορευμένη για το φύλο τους φήμη.* Αυτή η φήμη έκανε περιβόητη την Ελένη για την ομορφιά της και διαβόητη για την απιστία της στον σύζυγό της.

Η αρχετυπική ιδέα του έρωτα είναι κυρίαρχη στον μύθο της. Η γυναίκα γίνεται ο αποδέκτης της ανδρικής σεξουαλικής ορμής μέσα στην πατριαρχική κοινωνία, με σκοπό τη διαιώνιση του είδους, τη συνέχιση του οίκου και τη διατήρηση του γένους και -κατ' επέκταση- της πόλης. Ωστόσο, τιμωρία περιμένει το θηλυκό που με την παρουσία του καταφέρνει να αναστατώσει το αρσενικό, να το κάνει να χάσει τον έλεγχο μέσω της ερωτικής σχέσης και πράξης. Κι έτσι το αρσενικό «δαμάζει» το αντικείμενο του πόθου του, ενώ κάθε περίπτωση στην οποία το θηλυκό αποκτά αυτενέργεια και γίνεται ερωτικό υποκείμενο είναι απορριπτέα και αποτελεί αρνητικό πρότυπο. Μόνο η Ωραία Ελένη φαίνεται να γλιτώνει από τον ψόγο ή την τιμωρία (Κοτταρίδη, 1998). *Αντικείμενο αλλεπάλληλων αρπαγών, αιτία του πιο φονικού πολέμου, και όμως την κρίσιμη ώρα φτάνει να γυμνώσει το κορμί της και ο απατημένος άντρας αποπλίζεται και υπακούει στο κάλεσμα της φύσης που τη δύναμή της ενσαρκώνει η ηρωίδα με τον τρόπο ακριβώς που είναι αποδεκτός από την εποχή της, τον τρόπο της αποδοχής των ρόλων. [...] Βέβαια, δε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η Ελένη παρουσιάζει ένα θετικό πρότυπο μίμησης, ωστόσο αποτελεί αναμφισβήτητο ένα πρότυπο αξιοζήλευτο* (Κοτταρίδη, 1998:8-9).

Πρόκειται, πράγματι, για το θαυμαστό εκείνο πρόσωπο που έγινε σύμβολο της μοιραίας γυναίκας στην παγκόσμια λογοτεχνία, παρά το γεγονός ότι στην αρχαιότητα δεν υπήρξε, πέραν ελαχίστων κειμένων όπως η «Ελένη» του Ευριπίδη, κεντρικό πρόσωπο της γραμματείας. Σκιαγραφείται, ακροθιγώς και κάπως αντιφατικά, ωστόσο, στα ομηρικά έπη. Στην Ιλιάδα μισείται από τον τρωικό λαό για τα δεινά που

υποφέρει εξαιτίας της· έχει τη συμπάθεια μόνο του Πρίαμου και του Έκτορα· μαγεύει τους άνδρες χάρη στην ομορφιά της, όπως γίνεται φανερό στην «Τειχοσκοπία»· κατηγορείται από τις Τρωαδίτισσες εξ αγκιστείας συγγενείς της· η ίδια κατηγορεί έντονα τον εαυτό της για όσα υποφέρουν Αχαιοί και Τρώες εξαιτίας της, παρόλο που είναι «πιόνι» στα χέρια των θεών –Δία και Αφροδίτης. Στην Οδύσσεια, από την άλλη πλευρά, διαφοροποιείται η περιγραφή της: οικοδέσποινα, μεταμελημένη σύζυγος, στην οποία, όμως, ο Μενέλαος οφείλει τον θρόνο του· επιβλητική παρουσία σε κοινωνικό επίπεδο, δίδουλη σε ψυχολογικό· ρευστός χαρακτήρας, άτομο ασταθές, αμφιταλαντευόμενο ανάμεσα σε Έλληνες και Τρώες· πανούργα, μάγισσα. Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί θύμα της «διπλής ηθικής», αφού, ενώ η ίδια θεωρείται μοιχαλίδα, την ημέρα που δέχεται στο παλάτι την επίσκεψη του Τηλέμαχου εορτάζονται επίσημα και ισότιμα οι γάμοι της Ερμιόνης με τον Μεγαπένθη, γιο του Μενέλαου από μία δούλα-παλλακίδα (Μαντάς, 2013).

Τις αντιφάσεις στον χαρακτήρα της ομηρικής Ελένης προσπαθεί να εξηγήσει με ψυχολογικούς όρους ο Κ. Μαντάς (2013:71): *Η ψυχολογική κατάσταση της Ελένης είναι ιδιόζουσα. Βρίσκεται ανάμεσα σε δύο άνδρες, σε δύο λαούς και δύο κουλτούρες, ενώ ο ψυχισμός της μοιράζεται ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, στη Σπάρτη και στην Τροία, στον Μενέλαο και στον Πάρι. Φαίνεται να υποφέρει (στην Ιλιάδα) από μια μορφή μελαγχολίας η οποία προκύπτει από τη σύγκρουση της αλλοτινής και της τωρινής ζωής της. Η αμφιθυμία της, εξάλλου, μπορεί να οφείλεται και σε κάποια άλλα αίτια, που αποτελούν σταθερές στη συμπεριφορά αιχμάλωτων γυναικών. Όσες από αυτές, όπως και η Ελένη, παρέμεναν για χρόνια στο άλλοτε εχθρικό περιβάλλον, ενσωματώνονταν σε αυτό μέσω γάμου ή υιοθεσίας. Αν τύχαινε να απελευθερωθούν, αντιμετώπιζαν μια τραγική κατάσταση, καθώς, αφενός έπρεπε να επιστρέψουν σε ένα περιβάλλον από το οποίο είχαν αποκοπεί και, αφετέρου, έρχονταν αντιμέτωπες με την εχθρότητα των άλλοτε γειτόνων τους, ιδίως των γυναικών, επειδή είχαν αμαυρώσει την τιμή τους αποδεχόμενες τη σεξουαλική ένωση με έναν βάρβαρο* (Μαντάς, 2013:71).

Κι άλλες αντιθέσεις ανιχνεύονται, όμως, γύρω από τη μυθοπλασία της Ελένης της Τροίας. Στο σχόλιό της για το βιβλίο της L. Maguire “Helen of Troy. From Homer to Hollywood” (2009:i) η Κ. Duncan-Jones παρατηρεί ότι η συγγραφέας έχει επισημάνει κάποιες βασικές αντιφάσεις στις μεταπλάσεις του μύθου της Ελένης: α) Παρόλο που θεωρούνταν η πιο όμορφη γυναίκα της αρχαιότητας, δεν υπάρχει κάποια συμφωνία ανάμεσα στους συγγραφείς σχετικά με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν την ομορφιά της. Η πλειοψηφία αφήνει την εμφάνισή της ως ένα κενό, για να συμπληρωθεί από τους επόμενους. β) Παρά το γεγονός ότι της αποδόθηκε η αιτία ενός πολέμου, η ίδια είναι ουσιαστικά μια παθητική προσωπικότητα, θύμα βιασμού ή/και απαγωγής. γ) Η ίδια αντιμετωπίζεται ως υπεύθυνη ή ένοχη παρά την παθητικότητά της.

Από αυτή την ενοχή που κουβαλά ως άχθος έρχεται να την απελευθερώσει η εκδοχή του ειδώλου, η διττή υπόστασή της ως φαίνεσθαι και είναι, που εισάγει ο λυρικός ποιητής Στησίχορος στην «Παλινωδία» του και εκμεταλλεύεται δημιουργικά ο τραγικός Ευριπίδης. Σύμφωνα με την Blondell (2013: 202-221) το παράδοξο του

ειδώλου επιτρέπει στον ποιητή να παρουσιάσει την ως τότε όμορφη αλλά κακή Ελένη ως όμορφη και καλή, πιστή και αφοσιωμένη σύζυγο. Βρήκε σ' αυτή μια μοναδική πρόκληση: να κάνει το πορτρέτο της πιο όμορφης γυναίκας ως της πιο καλής, της πιο τέλει καλής. Κρατά αναγνωρίσιμο τον χαρακτήρα της: όμορφη, επικίνδυνη, γεμάτη τύψεις, εύστροφη, απατηλή, πειστική, χειριστική με τους άνδρες. Όλες, όμως, αυτές οι ιδιότητες αξιοποιούνται, για να σώσει τον σύζυγό της. Η ομορφιά διατηρείται ως το βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητάς της και η ίδια παρουσιάζεται ως θύμα της. Ωστόσο, η Ελένη του Ευριπίδη αρνείται να παραμείνει αντικείμενο και γίνεται αυτενεργό υποκείμενο. Χρησιμοποιεί την ομορφιά της για να σώσει τον σύζυγο και τη φήμη της, αποδεχόμενη, όμως, τα πρότυπα της αρχαίας Αθήνας. Η απελευθέρωσή της από την κατηγορία της μοιχείας της επιτρέπει να γίνει ιδανικό ομορφιάς και αρετής για όλη την Ελλάδα.

Πέρα από το ερώτημα αν η Ελένη υπήρξε ή όχι ένοχη, η Maguire (2009:x-xi) παρατηρεί ότι μέσα από τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της στην παγκόσμια γραμματεία γίνεται η πραγμάτευση και άλλων ζητημάτων: Ποια είναι η αξία της ομορφιάς; Πρόκειται για μια ιστορία απαγωγής ή αποπλάνησης; Γιατί η Ελένη απουσιάζει πολλές φορές, σωματικά, γλωσσικά ή ψυχολογικά, από την ιστορία που η ίδια ξεκίνησε; Σύμφωνα με την ίδια (2009:15-17), μια διάχυτη αποσπασματικότητα συνοδεύει τα κείμενα που την αφορούν και ο αναγνώστης καλείται τη συμπληρώσει. Ανά τους αιώνες η ιστορία της Ελένης είναι μια προσπάθεια να συμπληρωθούν τα κενά: Απήχθη ή πήγε με τη θέλησή της στην Τροία; Τι ένιωθε στη Σπάρτη για τον Μενέλαο και πώς ένιωθε στην Τροία ανάμεσα στους Τρώες; Πώς ήταν εμφανισιακά η πιο όμορφη γυναίκα στον κόσμο; Τι συνέβη στη Σπάρτη μετά την επιστροφή της από την Τροία;

Μια άλλη οπτική στην persona της Ελένης των αρχαίων ελληνικών κειμένων παρουσιάζει η Blondell (2013:ix), βλέποντας τον μύθο με κριτική φεμινιστική ματιά: Θεωρεί ότι η Ελένη της Τροίας είναι η μυθική ενσάρκωση μιας αρχαίας ελληνικής εμμονής, του ελέγχου της γυναικείας σεξουαλικότητας και της σεξουαλικής δύναμης των γυναικών επί των ανδρών. Ως η ομορφότερη στον κόσμο, και πιο καταστροφική γυναίκα, χρειάζεται τον μεγαλύτερο έλεγχο, αλλά είναι και η λιγότερο ελέγξιμη. [...] Ο πόλεμος προκαλείται τόσο από την ανικανότητα των ανδρών να ελέγξουν την όμορφη Ελένη, αλλά και από την εξίσου ανικανότητα να την αποδεσμεύσουν ή να την καταστρέψουν.

Η καθοριστική ενέργεια της Ελένης, η φυγή της (με τον Πάρη), προκαλεί μια σειρά ερωτημάτων για το φύλο, την αυτενέργεια και την ηθική. Ως ένα αντικείμενο του πατριαρχικού ελέγχου που έχει όμως δική της βούληση, καταδεικνύει τη θέση της γυναίκας στον ελληνικό πολιτισμό γενικά. Ως ένα όμορφο αντικείμενο πόθου που έχει όμως δικές της επιθυμίες, γίνεται ιδιαίτερο παράδειγμα νύφης, αποτελώντας το έμβλημα της αστάθειας του γάμου, ο οποίος πρέπει να διασφαλιστεί με την ανάκτησή της. Ως η εικονική παρεκκλίνουσα γυναίκα που πρέπει να ξαναενσωματωθεί στις πατριαρχικές κοινωνικές δομές, είναι επίσης και το θεμέλιο του ελληνικού ανδρισμού, όσο αυτός εδράζεται στον έλεγχο της γυναίκας. Ως μία γυναίκα που «την κοπάνησε» μ'

έναν βάρβαρο, είναι το όχημα για να οριστεί η ελληνική ταυτότητα και αξιολογεί ενώπιος ενωπίω τον ευρύτερο μη ελληνικό κόσμο. Τελικά, ως η αιτία του Τρωικού Πολέμου, προκαλεί επίσης την ανάμνησή του στο τραγούδι και στην αφήγηση, αποτελώντας έτσι ένα είδος Μούσας, σχετιζόμενης με την ποιητική αθανασία, τις αποπλανήσεις του λόγου και τη μιμητική ρευστότητα, όλα από τα οποία συνδέονται, με τη σειρά τους, με την απειλή της γυναικείας ομορφιάς και του γυναικείου πόθου.

Η γυναικεία ομορφιά είναι η κατάρα της Ελένης που τη στοιχειώνει διαχρονικά στα λογοτεχνικά κείμενα. Η B. Hughes (2018) παρατηρεί ότι ενώ σήμερα τη θεωρούμε μια παθητική φιγούρα, εντούτοις στο παρελθόν καταδικάστηκε για τη σεξουαλική της ενεργητικότητα και κατονομάστηκε ως «πόρνη», μοτίβο που υπήρξε και για άλλες ισχυρές γυναίκες της ιστορίας. Δυστυχώς, το έγκλημά της ήταν βαρύ τόσο για την παγανιστική όσο και για τη χριστιανική θρησκεία, με αποτέλεσμα διαχρονικά στη λογοτεχνία να προσπερνάται η ενοχή του άνδρα (Πάρη) και να αποδίδεται εξ ολοκλήρου η ευθύνη στη γυναίκα. Κι ενώ για τους άνδρες η εξωτερική ομορφιά θεωρείται δείγμα καλού χαρακτήρα (καλοκάγαθία), η ομορφιά μιας γυναίκας εθεωρείτο ότι έκρυβε μια μαύρη καρδιά, ήταν επικίνδυνη και αποδιόταν ως θεϊκή κατάρα. Η αρθρογράφος κατατάσσει την Ελένη της Τροίας στη «μακρά λίστα των σεξουαλικά δυναμικών γυναικών που θεωρήθηκε ότι ήταν προορισμένες να καταστρέφουν τους άντρες· γυναικών, των οποίων η σεξουαλική ζωή θεωρείται προδοσία στην επιδίωξη της εξέλιξης, διαιωνίζοντας την αρχαία αντίληψη ότι η θηλυκή λαγνεία μολύνει το αρσενικό πνεύμα».

Η Ελένη, εξάλλου, αναπαριστάται, ανάλογα με το ιστορικό συγκείμενο, ως σύμβολο ποικίλων ιδεών –θετικών και αρνητικών– και στη νεότερη λογοτεχνία. Έτσι, ο Βαρελάς (2001), κάνοντας μια περιήγηση στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία, διαπιστώνει ότι το πρόσωπο της Σπαρτιάτισσας βασίλισσας είναι το κατεξοχήν πρότυπο της γυναικείας ομορφιάς, άλλοτε άσπιλης (Παλαμάς) και άλλοτε με τη μορφή του πειρασμού και της απόλαυσης (Καζαντζάκης). Κι ενώ στον Σκίπη θα τη συναντήσουμε ως σύμβολο του ελληνικού πνεύματος, ο Βάρναλης την ψέγει και την αντιμετωπίζει ως μια κοινή πόρνη. Στον Ελύτη γίνεται η ερωμένη που χάνεται και διά της απουσίας της εξουσιάζει τους άλλους, ενώ ο μύθος του ειδώλου της γίνεται αφορμή, για να μιλήσει ο Σεφέρης για τη ματαιοπονία και τη ματαιότητα των πολέμων. Ο Σινόπουλος μοιάζει να αγαπά ιδιαίτερα τη μυθική Ελένη, που άλλοτε την ορίζει ως σύμβολο του πνεύματος και άλλοτε της αποδίδει το αίσθημα του εξόριστου στον σύγχρονο κόσμο, την κάνει έμβλημα της αντίθεσης πραγματικότητας-ονείρου. Τέλος, στο πρώην όμορφο πρόσωπό της ο Ρίτσος σκιαγραφεί την παρακμή και την ανθρώπινη φθορά. Οι ποιητές διαλέγονται συνεχώς μεταξύ τους, βρίσκοντας στην Ελένη την πηγή της έμπνευσής τους διαχρονικά.

«Από τότε που βγήκε από το αβγό (του κύκνου), η Ελένη έχει εγκωμιαστεί, κατηγορηθεί, προασπιστεί και καταδικαστεί σε χιλιάδες έργα λογοτεχνίας, τέχνης και μουσικής, σε κάθε είδος και από κάθε δυνατή άποψη» (Blondell, 2013:247). Μέχρι σήμερα παραμένει λογοτεχνικά ένα ενεργό σύμβολο ανοιχτό στη σημασιολόγησή του από το αναγνωστικό – και στην περίπτωσή μας – μαθητικό κοινό.

2. Διδάσκοντας Λογοτεχνία μέσα από τις «μεταμορφώσεις» της μυθικής Ελένης σ' έναν «ιστό» κειμένων

2.1. Διεξαγωγή της έρευνας

2.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να μελετήσει την ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων. Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία είναι κάτι αρκετά καινούργιο για την ελληνική εκπαίδευση (εισήχθη μόλις το 2019 στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Λυκείου και επεκτάθηκε στις άλλες δύο λυκειακές τάξεις με το Α.Π.Σ. του 2021), θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξεταστεί η λειτουργικότητά της στο Λύκειο, καθώς και οι όποιες δυνατότητες έχει να προσφέρει τόσο στην ανανέωση του διδακτικού αντικειμένου όσο και στην αναβάθμισή του στη συνείδηση των μαθητών/μαθητριών.

Ο προβληματισμός σχετικά με τη λογοτεχνική ανάγνωση και τη θέση του μαθητή/της μαθήτριας-αναγνώστη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μας θέτει αντιμέτωπους με μια σειρά στοχοθετήσεων. Συγκεκριμένα, αναμένεται ο μαθητής/η μαθήτρια:

- να ασκηθεί να συμπληρώνει τα κενά και να ερμηνεύει τις απροσδιοριστίες του λογοτεχνικού κειμένου·
- να κάνει προβλέψεις ή ερμηνευτικές υποθέσεις·
- να αποκτήσει επίγνωση του γεγονότος ότι τα κείμενα συνδιαλέγονται μεταξύ τους, ότι κάθε κείμενο υπάρχει σε σχέση με άλλα κείμενα·
- να είναι σε θέση να διατυπώνει με άνεση στον προφορικό και γραπτό λόγο τις αναγνωστικές του/της ανταποκρίσεις στα λογοτεχνικά κείμενα.

Όλα αυτά προϋποθέτουν και την επίτευξη ενός ακόμη μείζονος, κατά τη γνώμη μου, στόχου, ότι ο μαθητής θα αναπτύξει, με τη βοήθεια του διδάσκοντα/της διδάσκουσας, μια σειρά από δεξιότητες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η ικανότητα 'συνύφανσης', η οποία θα τον βοηθήσει να καταλάβει ότι «η ερμηνεία εξαρτάται και από το πώς ένα κείμενο εντάσσεται εντός του ευρύτερου σώματος της λογοτεχνίας» (Παπαρούση, 2019).

Έτσι, μετατρέποντας τον παραπάνω προβληματισμό σε αντικειμενικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού για τη δυνητική ανταπόκριση του μαθητικού κοινού στις νέες διδακτικές πρακτικές που εισάγει η θεωρία της διακειμενικότητας στον χώρο του ελληνικού σχολείου, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες επιδράσεις έχει στη στάση των μαθητών/μαθητριών προς τη λογοτεχνία η διδασκαλία της μέσα από δίκτυα κειμένων;
- Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι τα κείμενα «χτίζουν γέφυρες» που

τα διασυνδέουν, ότι συναντιούνται αλλά και αμφισβητούν το ένα το άλλο, εγγραφόμενα εντέλει σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία;

2.1.2. Χρόνος υλοποίησης της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-2021 στο τμήμα της Β' Λυκείου του Γενικού Λυκείου Ν. Αγχιάλου, όπου εργάζεται μέχρι και σήμερα η ερευνήτρια, και δίδασκε το μάθημα «Νεοελληνική Λογοτεχνία Γενικής Παιδείας».

Η επιλογή του τμήματος διεξαγωγής της έρευνας έγινε συνειδητά, καθώς η ίδια θεώρησε ότι θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό να εφαρμόσει τη διδακτική παρέμβαση στη Β' και όχι στη Γ' Λυκείου, ώστε να μη χρειάζεται να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς που θέτουν οι πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στην τάξη αυτή (συντονισμός διδασκτέας/εξεταστέας ύλης). Επιπλέον, έκρινε χρησιμότερο να συνεργαστεί με μία σχολική τάξη με την οποία είχε ήδη ανεπτυγμένες διαπροσωπικές σχέσεις και τη γνώριζε από την προηγούμενη σχολική χρονιά, όταν δίδασκε το αντίστοιχο μάθημα. Δυστυχώς, επειδή μειώθηκε ο μαθητικός πληθυσμός της Β' Λυκείου λόγω μετεγγραφών, τα δύο τμήματα της προηγούμενης Α' Λυκείου ενώθηκαν και χρειάστηκε κάποιος χρόνος – περίπου δύο μήνες - γνωριμίας και δημιουργίας νέας σχέσης με τους νέους/τις νέες της ομάδας, καθώς και δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη.

Έτσι, ενώ ο αρχικός προγραμματισμός ήταν να ξεκινήσουν οι διδακτικές παρεμβάσεις τον Νοέμβριο του 2020, στην πραγματικότητα η ερευνήτρια ως τότε πρόλαβε μόνο να ενημερώσει για το εγχείρημά της την τάξη και να μοιράσει προς συμπλήρωση τα αρχικά ερωτηματολόγια στους μαθητές/στις μαθήτριες. Λίγες ημέρες μετά τα σχολεία έκλεισαν λόγω των ειδικών συνθηκών που διαμόρφωσε η πανδημία Covid-19 και άρχισε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων αναβλήθηκε για αργότερα, όταν θα άνοιγαν εκ νέου τα σχολεία, καθώς η έρευνα δεν είχε σχεδιαστεί για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αποτέλεσμα της κατάστασης, όπως περιγράφηκε, ήταν οι διά ζώσης διδακτικές παρεμβάσεις να ξεκινήσουν πάλι τον Φεβρουάριο του 2021, να διακοπούν ξανά με νέο κλείσιμο των σχολείων τον Μάρτιο, να ξαναξεκινήσουν τον Απρίλιο, για να διακοπούν από τις πασχάλινες διακοπές μέχρι το πρώτο δεκαήμερο του Μαΐου, και να ολοκληρωθούν πια τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου. Γίνεται εύκολα αντιληπτή, νομίζω, η σημασία αυτής της διακεκομμένης διδακτικής προσπάθειας τόσο για τη διάρκεια όσο και για την εξέλιξη των παρεμβάσεων.

2.1.3. Ταυτότητα της ομάδας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Το Γενικό Λύκειο της Ν. Αγχιάλου βρίσκεται σε ημιαστική παραθαλάσσια περιοχή με αγροτικό και τουριστικό χαρακτήρα. Εντάσσεται στα όρια του Δήμου Βόλου, αλλά απέχει 17 χιλιόμετρα περίπου από το κέντρο της πόλης. Πρόκειται για ένα μικρό σχετικά σχολικό συγκρότημα, που λειτουργεί με 5 τμήματα, συνήθως σχετικά ολιγομελή. Τα παιδιά γνωρίζονται μεταξύ τους, αφού όλα έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση στο Γυμνάσιο Ν. Αγχιάλου.

Η συγκεκριμένη τάξη, με τη συμμετοχή της οποίας πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, ήταν πραγματική, με την έννοια ότι ήταν ολόκληρο το τμήμα της Β΄ Λυκείου, που λειτουργούσε στο σχολείο και οι διδασκαλίες έγιναν στις πραγματικές διδακτικές ώρες, όπως ορίζονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα. Απαρτιζόταν συνολικά από 21 μαθητές/μαθήτριες της Β΄ Λυκείου, 12 αγόρια και 9 κορίτσια, και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία τυπική Β΄ Λυκείου, καθώς αποτελούνταν από μαθητές/μαθήτριες όλων των επιπέδων χωρίς, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα της λογοτεχνίας. Μόνο 3 μαθήτριες είχαν δείξει ιδιαίτερη προτίμηση για αυτό το διδακτικό αντικείμενο πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Η διδάσκουσα, από την πλευρά της, βρέθηκε στη θέση τόσο της ερευνήτριας όσο και της παρατηρήτριας της τάξης κατά την υλοποίηση. Ο διπλός αυτός ρόλος δεν ήταν η αρχική μου επιλογή, καθώς θα προτιμούσα να παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες ένας ή δύο εξωτερικοί παρατηρητές, κρατώντας τις δικές τους σημειώσεις πεδίου. Θεωρώ ότι με τον τρόπο αυτό θα εξασφαλιζόταν και μία εξωτερική και ως εκ τούτου ολιστική οπτική. Ωστόσο, οι ειδικές συνθήκες λόγω της πανδημίας, τα αυστηρά πρωτόκολλα προστασίας και η γενικότερη ανασφάλεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών δεν επέτρεψαν αυτή την επιλογή. Δυστυχώς, οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν πολλαπλώς, όπως φάνηκε ήδη, τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας.

Για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον, η εθελοντική συμμετοχή και η προθυμία των μαθητών/μαθητριών, αρχικά τα παιδιά ενημερώθηκαν για τον ρόλο και τη σημασία της έρευνας τόσο όσον αφορά στην ερευνήτρια προσωπικά όσο και σε σχέση με τη γενικότερη αξιοποίηση των δεδομένων που θα παράγονταν κατά την πραγματοποίηση της. Μετά από αυτή την ενημερωτική συζήτηση που έγινε στην ολομέλεια της τάξης όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες συμφώνησαν προφορικά και εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετέχουν στην προσπάθειά της. Έπειτα, επιδόθηκε στους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/μαθητριών ενημερωτικό έντυπο, ώστε να πληροφορηθούν για τη διαδικασία και τη στοχοθεσία των διδακτικών παρεμβάσεων, να επιλυθούν πιθανές απορίες τους και να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους, πράγμα που έγινε αποδεκτό από όλους/όλες.

2.1.4. Επιλογή μεθοδολογίας

Επιλέχτηκε και ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα, γιατί το βασικό ενδιαφέρον της ποιοτικής ανάλυσης είναι η «περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βióκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:28). Κατά τη γνώμη μου, είναι καταλληλότερη να περιγράψει και να εμβαθύνει στις συνιστώσες που διαμορφώνουν συγκεκριμένες συνθήκες ή στάσεις στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Διότι δεν είναι εύκολο να αναπαραστήσει κανείς την πραγματικότητα του χώρου αυτού πάντοτε με μετρήσιμα μεγέθη, ορίζοντας και συσχετίζοντας μεταβλητές. Άλλωστε, η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στα νοήματα που παράγει κάθε υποκείμενο και στον τρόπο με τον οποία αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αναγνώστη. Επιπλέον, ο μαθητής/η μαθήτρια

λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ομάδας ομότιμων συνομηλίκων, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως χώρος παραγωγής νοήματος και της οποίας οι σχέσεις και η δράση δεν είναι μετρήσιμες. Τέλος, είναι δεδομένο ότι «όχι μόνο το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή, αλλά και οι απόψεις που καταθέτουν οι ερευνούμενοι δεν μπορούν να αναπαρασταθούν απόλυτα με μαθηματικά μοντέλα» (Χρονάκη, 2022:4).

Ταυτόχρονα, η ποιοτική ερευνητική μέθοδος χαρακτηρίζεται από μία σειρά στοιχείων που ανταποκρίνονται καταλληλότερα στα ερευνητικά ερωτήματα και στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της παρούσας προσπάθειας, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, παρέχει τη δυνατότητα επαγωγικής κατασκευής της θεωρίας, ώστε είναι προσφορότερη μέθοδος διερεύνησης καινούργιων ζητημάτων, όπως η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω δικτύων κειμένων βάσει του νέου Προγράμματος Σπουδών του 2019. Αποτελεί, εξάλλου, μία δυναμική διαδικασία, από τη στιγμή που μπορεί να αναμορφωθεί ως προς τον σχεδιασμό και να προσαρμοστεί στις αναδυόμενες ανάγκες των υποκειμένων, φαινόμενο καθημερινό στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Δίνει, ακόμη, έμφαση στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο των προς μελέτη φαινομένων, το οποίο σχετίζεται με την εγκυρότητά της, πράγμα που είναι απαραίτητος παράγοντας από τη στιγμή που η μελέτη διεξάγεται στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Η όλη προσέγγιση προσπαθεί να αποδώσει ολιστικά τα προς διερεύνηση φαινόμενα, τα οποία αποτελούν μέρη ενός ολόκληρου συστήματος δυναμικών ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών, δίνοντας στον ερευνητή/στην ερευνήτρια το πλεονέκτημα του αυτοσχεδιασμού, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Έτσι, πρόκειται στην πραγματικότητα για μια ερμηνευτική διαδικασία, που μέσα από την καταγραφή, την παραγωγή και την ανάλυση των βιωμάτων και των υποκειμενικών νοημάτων μπορεί να αποδώσει όσο το δυνατόν πληρέστερα την πραγματικότητα μιας σχολικής τάξης που διδάσκεται λογοτεχνία, με σεβασμό στα υποκείμενα και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015:40-44).

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, προβληματίστηκα πολύ για το είδος της, αφού έβλεπα ότι το οιονεί πείραμα, το διδακτικό πείραμα, το σχέδιο πειράματος και το σχέδιο έρευνας ταίριαζαν στη στοχοθεσία μου. Συγκεκριμένα, ήθελα να διερευνήσω τα αποτελέσματα της νέας πρότασης διδασκαλίας του Α.Π.Σ. του 2019 και ταυτόχρονα πώς επηρεάζονται οι μαθητές/μαθήτριες-αναγνώστες ως υποκείμενα και ως μέλη της ερμηνευτικής κοινότητας της τάξης, καθώς και οι αντιλήψεις τους για τον κόσμο. *Ο όρος «διδακτικό πείραμα» μας παραπέμπει να δούμε το «πείραμα» σε άρρηκτη σχέση με τη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, μας ωθεί να συσχετίσουμε την «πειραματική μέθοδο» άμεσα με το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την ερμηνεία της περιπλοκότητας στη διδακτική πράξη. Ως μέθοδος αναπτύσσεται μέσα από την ανάγκη να μελετηθεί η ίδια η διαδικασία ανάπτυξης της μάθησης και όχι απλά το αποτέλεσμα της (π.χ. η επίδοση μαθητών-τριών)* (Χρονάκη, 2022:7).

Με αυτό το σκεπτικό, θεώρησα ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση το διδακτικό πείραμα, που – στην περίπτωση μας – συναποτελείται από μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων θεμελιωμένων στις αναγνωστικές θεωρίες προσέγγισης της λογοτεχνίας. Γνωρίζοντας από την εμπειρία μου τις απόψεις των παιδιών για τον

ρόλο και τη χρησιμότητα του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας, θεώρησα ότι ο εκσυγχρονισμός που υπόσχεται στον σχολικό χώρο η εφαρμογή της διακειμενικότητας στη διδασκαλία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα. Υπέθεσα, λοιπόν, ότι μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, που εισάγουν αυτό τον νέο παράγοντα, οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης μου θα έχουν μετασχηματίσει προς το θετικότερο τις αντιλήψεις τους για την αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και θα έχουν αντιληφθεί πώς τα κείμενα εγγράφουν εντός τους τη λογοτεχνική ιστορία, καθώς και την ιστορική «στιγμή».

Η προσέγγιση αυτή είναι η ευστοχότερη με βάση τις παραδοχές μου ως εκπαιδευτικού, την εμπειρία μου και τη σχέση μου με τους μαθητές/τις μαθήτριες του τμήματος, ώστε να παρατηρηθεί, να καταγραφεί και να εκτιμηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η αποτελεσματικότητα του μαθήματος (Cohen & Manion, 1994:229-230). Δυστυχώς, όμως, προέκυψε ένας περιορισμός που δεν είχα υπολογίσει την προηγούμενη ακαδημαϊκή χρονιά, όταν σχεδίασα τη διδακτική παρέμβαση: το γεγονός ότι δεν υπήρχε δεύτερο τμήμα Β' Λυκείου στο σχολείο το ίδιο σχολικό έτος δε μου επέτρεψε να έχω τη δυνατότητα ομάδας ελέγχου.

Σύμφωνα με τη Χρονάκη (2022:7), εξάλλου, το διδακτικό πείραμα «ως μέθοδος αναπτύσσεται μέσα από την ανάγκη να μελετηθεί η ίδια η διαδικασία ανάπτυξης της μάθησης και όχι απλά το αποτέλεσμά της». Και η ίδια συμπληρώνει σε άλλο σημείο κάτι που εκφράζει απόλυτα έναν/μία εκπαιδευτικό που μπαίνει στη διαδικασία της διερεύνησης οποιουδήποτε ερωτήματος στην τάξη του/της: *Η καινοτομία του «διδακτικού πειράματος» συνίσταται στο γεγονός ότι η εστίαση αλλάζει και πλέον δίδεται έμφαση στην αναγνώριση του ρόλου των υποκειμένων ως ενεργοί κατασκευαστές νοήματος (active meaning-constructing human subjects). Το υποκείμενο δεν δρα ατομικά αλλά πάντα σε πλαίσια με κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική σημασία* (Χρονάκη, 2022:9).

Επειδή, λοιπόν, η τάξη αποτελεί μία αναγνωστική και ταυτόχρονα ερμηνευτική κοινότητα, το διδακτικό πείραμα μπορεί να προσφέρει πολλαπλά σε μία έρευνα για τη λογοτεχνία στην εκπαίδευση. Ιδωμένο από την οπτική της κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικής θεωρίας, το διδακτικό πείραμα τοποθετεί το υποκείμενο σε τρεις θέσεις: (α) μία πλακισωμένη κατάσταση για την επίλυση ενός προβλήματος με την παράθεση κατάλληλων νοητικών και υλικών εργαλείων για την επίτευξη του στόχου· (β) επίλυση του προβλήματος με τη χρήση των στοιχείων που έχει στη διάθεσή του· (γ) ενεργοποίηση ανώτερων λειτουργιών (αφήγημα, λόγος, σύμβολο) για την κατασκευή νοήματος, οι οποίες αναδιοργανώνουν τόσο τη δράση όσο και την ψυχολογία του υποκειμένου. Έτσι, «μπορεί να αποτελέσει μεθοδολογικό πλαίσιο παρατήρησης, καταγραφής, ανάλυσης και σύνθεσης διαδικασιών που αφορούν στη μάθηση» (Χρονάκη, 2022:10).

Ως χρησιμότερα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας θεωρήθηκαν τα παρακάτω:

- ερωτηματολόγιο (αρχικό και τελικό) με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Παράρτημα Α1)
- συμμετοχική παρατήρηση
- ηχογράφηση
- σημειώσεις πεδίου
- ημερολόγιο ερευνήτριας
- σημειώσεις αναστοχασμού
- ημικατευθυνόμενη συζήτηση σε ομάδες εστίασης (Παράρτημα Α2)
- παραγωγές λόγου στο πλαίσιο των διδασκαλιών

2.1.5. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο – νομίζω – μπορεί να φανεί χρήσιμο σε οποιονδήποτε/οποιαδήποτε εκπαιδευτικό θα ήθελε να δοκιμάσει να εφαρμόσει μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση βασισμένη σε δίκτυα λογοτεχνικών κειμένων. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα σενάριο διδασκαλίας, το οποίο συμπληρώνεται από δύο παρουσιάσεις PowerPoint (Παράρτημα Α3i,ii), και τα σχετικά φύλλα εργασίας (Παράρτημα Α4i-vi), με τα οποία εργάστηκαν οι μαθητές/μαθήτριες.

Για τον εμπλουτισμό της δικτύωσης των κειμένων που αφορούν στη μυθική Ελένη της Τροίας δημιουργήθηκε και ένας – κατά το δυνατόν – λεπτομερής κατάλογος, ο οποίος περιλαμβάνει λογοτεχνικά κείμενα, ποιητικά, πεζά και θεατρικά, από την παγκόσμια γραμματεία, ζωγραφικούς πίνακες, γλυπτά, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια και ολόκληρα μουσικά έργα, κόμικς και graphic novels. Τα κείμενα αυτά μπορούν είτε να εμπλουτίσουν τα προτεινόμενα φύλλα εργασίας είτε να αποτελέσουν έμπνευση για τη διαμόρφωση νέων διδακτικών σεναρίων με παρόμοια ή διαφορετική στοχοθεσία.

2.1.5.1. Σενάριο για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσα από Δίκτυα Κειμένων αξιοποιώντας τον Μύθο της Ωραίας Ελένης

Τίτλος: *«Η Ωραία Ελένη του μύθου ωριμάζει κι αλλάζει μέσα από τις ματιές των λογοτεχνών».* Ανακαλύπτοντας το αρχέτυπο της γυναίκας μέσα από δίκτυα κειμένων.

Δημιουργός: Γιάννα Ζαρκάδα, Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπ/σης, ΠΕ 02

Βαθμίδα Εκπαίδευσης: (Γενικό) Λύκειο

Τάξη: Β΄ Λυκείου

Γνωστικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Διδακτική Ενότητα: Νεότερη και Σύγχρονη Ποίηση

Διαθεματικό: Όχι

Είδος διδακτικής πρακτικής: Ερμηνευτικός Διάλογος & Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο φιλοδοξεί μέσα από την παρακολούθηση των μεταμορφώσεων της Ωραίας Ελένης κυρίως στην ποίηση να αναδείξει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και να κινητοποιήσει την κατανόηση της παγκοσμιότητας της λογοτεχνικής κουλτούρας.

Αρχικά, οι μαθητές/μαθήτριες θα θυμηθούν τον μύθο της Ωραίας Ελένης, όπως τον έχουν διδαχτεί στο Γυμνάσιο μέσα από τα ομηρικά έπη και την τραγωδία του Ευριπίδη «Ελένη». Έπειτα, θα μελετήσουν τη «μεταμόρφωση» του μυθικού προσώπου στα κείμενα άλλων λογοτεχνών – Ελλήνων και ξένων - με βάση διαφορετικές κάθε φορά θεματικές. Έτσι, θα ανακαλύψουν πώς τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους και ότι η προσωπική τους «βιβλιοθήκη» συντελεί στην ερμηνευτική τους προσέγγιση. Η διδακτική διαδικασία θα στηριχτεί στον ερμηνευτικό διάλογο που θα διεξαχθεί στην αίθουσα γύρω από μια σειρά πυρηνικών ερωτημάτων. Κατόπιν, οι μαθητές/μαθήτριες θα εργαστούν ομαδοσυνεργατικά σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων βασισμένων στις αναγνωστικές θεωρίες. Τέλος, θα προχωρήσουν στη συγγραφή των ατομικών τους ανταποκρίσεων και στην παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής.

Σκεπτικό

Οι μαθητές/μαθήτριες του ελληνικού Γενικού Λυκείου ολοκληρώνουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους, χωρίς να αντιλαμβάνονται τη σημασία του μαθήματος της Λογοτεχνίας για την κατανόηση του κόσμου και την αξία του για την ολοκλήρωσή τους ως μορφωμένων πολιτών. Ταυτόχρονα, μοιάζει να είναι γι' αυτούς απλά μια υποχρέωση για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, με αποτέλεσμα να μη διαβάζουν εκτός σχολείου ή αργότερα στην ενήλική τους ζωή (Φρυδάκη, 2003: 68-71). Με το παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρείται η μεταβολή αυτής της παγιωμένης στάσης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο/ Συμβατότητα με το νέο ΠΣ

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας έχει ως έναυσμα το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Ελένη», που παρατίθεται στο σχολικό ανθολόγιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Λυκείου» και είναι μία καλή αφορμή να έρθουν οι μαθητές/μαθήτριες σ' επαφή με μια σειρά οπτικών για τη μυθική Ελένη από ποικίλους λογοτέχνες. Ταυτόχρονα, συνδέεται και με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων στη Γ' Λυκείου, όπως ορίζει το ΠΣ του 2019 και αναφέρεται ως πρόταση στις Οδηγίες Διδασκαλίας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Β' Λυκείου: *Δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας και στη Β' Λυκείου δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο κειμένων που διδάσκονται κατά παράταξη, χωρίς να συνομιλούν μεταξύ τους, αλλά να εκλαμβάνεται ως ένα μάθημα μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό, που επιτρέπει στη σχολική τάξη να κατανοεί και να συνομιλεί για την πολλαπλότητα των τρόπων της λογοτεχνικής αναπαράστασης θεμάτων που τροφοδοτούν συνεχώς την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία.*

Στόχοι

Οι μαθητές/μαθήτριες μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου αναμένεται:

- να ανακαλύψουν τα διαχρονικά χαρακτηριστικά της γυναικείας ομορφιάς, σωματικής και ψυχικής, όπως αποδίδονται στο πρόσωπο της μυθικής Ελένης·
- να ανιχνεύσουν πώς εξελίσσονται οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την ομορφιά μέσα από τις αναπαραστάσεις της Ωραίας Ελένης στο πέρασμα του χρόνου·
- να ανακαλύψουν πώς τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους διαχρονικά·
- να δώσουν νέα δυναμική στη λογοτεχνική ανάγνωση, εκφράζοντας τις σκέψεις τους στην ολομέλεια και επικοινωνώντας με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους·
- να παραγάγουν δικά τους προσωπικά κείμενα·
- να αναπτύξουν λογοτεχνική κουλτούρα μέσα από την επαφή με τη διακειμενικότητα.

Χώρος: Σχολική Αίθουσα

Χρονική Διάρκεια: 16 – 20 διδακτικές ώρες (8 – 10 δίωρα)

Χρόνος Υλοποίησης: Φεβρουάριος – Μάιος 2021

Εφαρμογή: Τυπική Εκπαίδευση

Διδακτικά Εργαλεία:

- Πίνακας
- Φωτοτυπίες λογοτεχνικών κειμένων – φύλλων εργασίας
- Προβολέας – Η/Υ- Ηχεία

Προϋποθέσεις:

- Να υπάρχει κλίμα ελεύθερου διαλόγου και σχέσεις εμπιστοσύνης στην τάξη.
- Να είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές/μαθήτριες με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Θεωρείται, βέβαια, δεδομένο ότι οι μαθητές/ μαθήτριες της Β΄ Λυκείου έχουν ήδη εργαστεί την προηγούμενη σχολική χρονιά ομαδοσυνεργατικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με βάση το ισχύον ΠΣ.
- Να έχουν ήδη κατακτήσει βασικές γνώσεις για τη λειτουργία των εκφραστικών μέσων, για τις αφηγηματικές τεχνικές, για τη στιχουργική, πράγμα αναμενόμενο για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Διδακτική Μεθοδολογία

Κάθε μικρο-δίκτυο κειμένων αναμένεται να χρειαστεί για την ερμηνεία του ένα ως δύο συνεχή διδακτικά δίωρα. Η διδάσκουσα μοιράζει τα σχετικά φύλλα εργασίας (κείμενα & δραστηριότητες) φωτοτυπημένα στους μαθητές/στις μαθήτριες. Αρχικά, γίνεται έκφωνη ανάγνωση ενός κεντρικού λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη και τίθενται από την εκπαιδευτικό κάποια πυρηνικά ερωτήματα για την εκκίνηση της συζήτησης. Κάθε απάντηση γίνεται αφορμή για τη σύνδεση με τα βιώματα των

μαθητών, την έκφραση μιας νέας άποψης, την κινητοποίηση της ολομέλειας, την πρόκληση άλλων ερωτημάτων. Όταν δεν υπάρχει κάτι νέο σημαίνει ότι η ερμηνευτική διαδικασία έχει ολοκληρωθεί. Τότε ο/η εκπαιδευτικός προχωρεί στην ανάγνωση των υπόλοιπων κειμένων του δικτύου και ρωτά την ολομέλεια αν χρειάζεται να κάνει κάποιες διευκρινίσεις ως προς τη γλώσσα των κειμένων. Συζητούνται σημεία και οπτικές που συνδέουν ή απομακρύνουν τα κείμενα από το προηγούμενο, ενθαρρύνεται η έκφραση των σκέψεων όλων των μαθητών, διατυπώνονται νέα ερωτήματα. Εφόσον καλυφθούν όλες οι πτυχές και το θέμα εξαντληθεί, οι μαθητές/μαθήτριες χωρίζονται στις ομάδες τους και προχωρούν πια ως μικρή ερμηνευτική κοινότητα στον σχολιασμό των κειμένων και στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν τις θεωρητικές τους βάσεις στις αναγνωστικές θεωρίες.

Διδακτική πορεία

Α' Φάση (±2 διδακτικές ώρες)

Προετοιμάζοντας την ανάγνωση

Στη φάση αυτή αποπειρώμαστε να «χτίσουμε γέφυρα» ανάμεσα στο προς επεξεργασία θέμα και στους μαθητές/στις μαθήτριες της τάξης. Ξεκινώντας, γίνεται προσπάθεια να κινητοποιηθούν και να επιστρατευτούν οι προγενέστερες γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, η διαδικασία θα ξεκινήσει χωρίς εξειδικευμένα σχόλια από τον διδάσκοντα/τη διδάσκουσα, αλλά με το άκουσμα ενός σχετικού τραγουδιού: Μ. Θεοδωράκη (μουσική), Κ. Καρτελιά (στίχοι), Μ. Φαραντούρη (ερμηνεία), «Η Ωραία Ελένη» (Παράρτημα Α5i). Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες παρατηρούν τους πίνακες των Primaticcio «Η αρπαγή της Ελένης» (Παράρτημα Α3i) και Νταβίντ «Οι έρωτες του Πάρη και της Ελένης» (Παράρτημα Α3i), που προβάλλονται στον πίνακα με τον προβολέα.

Στη συνέχεια, τίθεται ως πυρηνικό το παρακάτω ερώτημα στην ολομέλεια: «Ποιο είναι το θέμα του τραγουδιού που άκουσαν και των έργων ζωγραφικής που παρατήρησαν;». Μέσα από τη συζήτηση που ξεκινά, οι μαθητές/μαθήτριες ξαναθυμούνται το μύθο της Ωραίας Ελένης που συνάντησαν στη διδασκαλία των ομηρικών επών κατά την Α' και Β' Γυμνασίου. Για την ενίσχυση της μνήμης και των γνώσεών τους διαβάζονται σχετικά αποσπάσματα από την Ιλιάδα και το «Ελένης Εγκώμιον» του Ισοκράτη. Αν χρειαστεί, ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, για να υπενθυμίσει στοιχεία του μύθου που μπορεί να μην είναι ξεκάθαρα στη σκέψη τους. Αφού οι μαθητές/μαθήτριες θυμηθούν τον μύθο, υποβάλλονται τα παρακάτω κεντρικά ερωτήματα: Σε τι συνίσταται η αξία της Ελένης, ώστε να προκληθεί για χάρη της ένας ολόκληρος πόλεμος και με ποιον τρόπο αποδίδεται αυτή;

Αφού η συζήτηση εξαντληθεί, χωρίς να προκύπτουν νέα στοιχεία, δίνεται η αφορμή για τη μυθική εκδοχή της Ελένης του Ευριπίδη, αξιοποιώντας το τραγούδι των Μ. Πασχαλίδη (μουσική), Ισ. Σούση (στίχοι) και Ελ. Τσαλιγοπούλου (ερμηνεία) «Κι αν με βγάλανε Ελένη» (Παράρτημα Α5ii). Παράλληλα, προβάλλεται στον πίνακα η «Παλινωδία» του λυρικού ποιητή ΣτΗΣΙΧΟΡΟΥ (Παράρτημα Α5iii), όπου

αποκαθίσταται ηθικά η Ελένη και ο ποιητής παραδέχεται ότι δε βρέθηκε ποτέ στην Τροία. Τίθεται τότε το ερώτημα: «Ποια είναι η αλλαγή στο μύθο και ποια ανάγκη πιστεύετε ότι ενδεχομένως την προκάλεσε;». Με αυτό τον τρόπο κινητοποιείται μία συζήτηση για τη δεύτερη αυτή εκδοχή του μύθου, που απενοχοποιεί την κόρη του Δία και της Λήδας από ηθικά αμαρτήματα. Τίθεται, επίσης, στην ολομέλεια η ερώτηση: «Πώς νιώθει η Ελένη για το θείο χάρισμα της ομορφιάς της;».

Αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω διαδικασίες, τίθεται το ερώτημα στην ολομέλεια: «Βρίσκετε ενδιαφέρον σήμερα το πρόσωπο της Ελένης; Γιατί ναι; Γιατί όχι;». Αφού δοθούν οι απαντήσεις, οι μαθητές χωρίζονται εταιρικά ανά θρανίο και εργάζονται με βάση τις οδηγίες του φύλλου εργασίας (Παράρτημα: Α4i). Εκεί βρίσκουν εκτός από τα μεταφρασμένα αποσπάσματα από τα παραπάνω αρχαία κείμενα που πραγματεύονται τον μύθο, ένα χιουμοριστικό απόσπασμα από την Ελληνική μυθολογία του Ν. Τσιφόρου. Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα αποσπάσματα αρχαίων κειμένων επιλέχθηκαν με τη λογική ότι μπορούν να βοηθήσουν την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων που υπάρχουν στα υπόλοιπα φύλλα εργασίας. Η επόμενη τους δραστηριότητα, αφού διαβάσουν προσεκτικά όλο το υλικό τους, συμπεριλαμβανομένης και της χιουμοριστικής εκδοχής, είναι να ετοιμάσουν μία συνέντευξη της Ελένης για ένα τηλεοπτικό περιοδικό και να υποδυθούν τους ρόλους των προσώπων στην τάξη. Εναλλακτικά, μπορούν να ετοιμάσουν το δικό τους παραμύθι για την Ωραία Ελένη, αξιοποιώντας όποια στοιχεία του μύθου τους είναι χρήσιμα, για να παρουσιάσουν τη δική τους οπτική για τα γεγονότα.

Ως προετοιμασία για το επόμενο μάθημα ζητείται από τα παιδιά να φέρουν φωτογραφίες ή βίντεο σύγχρονων γυναικών που προβάλλονται ως πρότυπα ομορφιάς· να σκεφτούν μέσα από την εργασία τους ποιο γυναικείο πρόσωπο θα μπορούσε να είναι η Ωραία Ελένη σήμερα.

Β' Φάση (±18 διδακτικές ώρες)

Κατά την ανάγνωση

Στα επόμενα δύο δίωρα (2^ο και 3^ο) οι μαθητές/μαθήτριες ασχολούνται με την αναζήτηση των χαρακτηριστικών εκείνων που συνιστούν τη γυναικεία ομορφιά στο πρόσωπο της μυθικής Ελένης (2^ο Φύλλο Εργασίας: Παράρτημα Α4ii). Κρίνεται, ωστόσο, σημαντικό να προηγηθεί μια συζήτηση στην τάξη για τη γυναικεία ομορφιά ανά τους αιώνες μέχρι σήμερα. Για την κινητοποίηση των μαθητών/μαθητριών παρουσιάζονται στον βιντεοπροβολέα αρχικά οι εικόνες των γυναικών που έφεραν οι ίδιοι/ίδιες. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να παρατηρήσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν τις συγκεκριμένες κυρίες όμορφες. Ερωτώνται κατά πόσο πιστεύουν ότι η αντίληψή τους για την ομορφιά έχει επηρεαστεί από τα ΜΜΕ. Κατόπιν, προβάλλονται μια σειρά από εικόνες γυναικών από διάφορες εποχές, ώστε να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν την εξέλιξη του γυναικείου προτύπου ομορφιάς μέσα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, την τηλεόραση. Τίθενται ερωτήματα όπως: «Ποια στοιχεία θεωρούνται όμορφα σε κάθε

εποχή; Υπάρχουν εντυπωσιακές διαφοροποιήσεις για την αντίληψη του ωραίου από εποχή σε εποχή; Παρατηρούνται αντιλήψεις για την ομορφιά που διαφοροποιούνται τοπικά ή πολιτισμικά;». Αφού ο σχετικός διάλογος εξαντληθεί, η τάξη περνά στην ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει παραθέσει στο φύλλο εργασίας τέσσερα σχετικά κείμενα που αποτελούν ένα μικρο-δίκτυο για το θέμα. Αρχικά, επιλέγει ως κεντρικό ένα από τα κείμενα και το διαβάζει στην τάξη. Προτείνεται το κείμενο του Μποντλαίρ «Ομορφιά» για μια πρώτη συζήτηση. Έπειτα, τίθενται στην τάξη ερωτήσεις σχετικά με τις εντυπώσεις των μαθητών/μαθητριών, τα συναισθήματα που ένιωσαν ή λέξεις/στίχους που κράτησαν το ενδιαφέρον τους «ανοιχτό». Καθώς δίνονται οι απαντήσεις, καταγράφονται οι σκέψεις τους στον πίνακα. Ως βασικά ερωτήματα τίθενται από τον/την εκπαιδευτικό τα εξής: «Πώς μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι η φωνή που ακούγεται ανήκει στην Ελένη; Ποια στοιχεία του κειμένου το υποδεικνύουν;».

Έπειτα, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει τα υπόλοιπα ποιήματα, χωρίς να προχωρήσει ο ίδιος/η ίδια σε συνδέσεις με το αρχικό. Αντίθετα, ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν και να παραθέσουν κάποια σκέψη, λέξη ή εικόνα από τις αρχικές τους ανταποκρίσεις στο ποίημα «Ομορφιά», που να τους φέρνει στο μυαλό κάποιο στοιχείο από τα υπόλοιπα ποιήματα. Σιγά-σιγά ανακαλύπτονται συνδέσεις μορφής, περιεχομένου, συνειρμών. Αν κριθεί απαραίτητο προς επίρρωση της ερμηνευτικής διαδικασίας, μπαίνουν στην ολομέλεια οι ερωτήσεις: «Σε ποια γυναικεία χαρακτηριστικά σταματούν οι ποιητές; Γιατί; Υπάρχει σ' αυτά κάποιος ιδιαίτερος συμβολισμός; Με ποια συναισθήματα συνδέονται; Αφού λάβετε υπόψη σας τις χρονολογίες των κειμένων, πιστεύετε ότι υπάρχουν αλλαγές στις σχετικές αντιλήψεις για το ωραίο;».

Έτσι, ανοίγει η δίοδος, για να συνδεθούν και τα προσωπικά βιώματα των μαθητών με τα κείμενα. Μπορεί να τεθούν τα ερωτήματα: «Τι σημαίνει η ομορφιά για εμάς σήμερα; Βρίσκετε κάποια χαρακτηριστικά ομορφιάς που να ισχύουν και στη σύγχρονη εποχή;». Οι απαντήσεις καταγράφονται με συντομία στον πίνακα και πυροδοτούνται νέες πτυχές της συζήτησης: «Τι μπορεί να αλλάζει την αντίληψή μας για την ομορφιά κατά το πέρασμα του χρόνου; Ποιος είναι ο ρόλος των προτύπων; Πόσο μας επηρεάζει ο καταγιγισμός εικόνων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης; Τι πραγματικά θεωρεί ο καθένας μας όμορφο; Ποιες επιδράσεις φαίνεται να ασκεί η ομορφιά της Ελένης στους άλλους, στους ποιητές, στις σύγχρονες της γυναίκες;».

Αφού ο διάλογος εξαντληθεί και εκφραστούν όλες οι απόψεις, είναι κατάλληλη στιγμή για να περάσουν οι μαθητές/μαθήτριες στην επεξεργασία του 2^{ου} φύλλου εργασίας ανά ομάδες. Εκεί θα διαβάσουν και πάλι προσεκτικά τα ποιήματα και θα προχωρήσουν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων καλούνται να εκφράσουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις στα κείμενα.

Στα επόμενα δύο δίωρα (4^ο και 5^ο) οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να «ζήσουν» μέσα από τα κείμενα την επικινδυνότητα της εκπάγλου καλλονής που

χαρακτηρίζει την ηρώίδα (3^ο Φύλλο Εργασίας: Παράρτημα Α4iii), να ανακαλύψουν τη μοιραία γυναίκα. Στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας παρατίθενται 4 ποιήματα που κινούνται γύρω από αυτό το θέμα, με προτεινόμενο ως πυρηνικό κείμενο το σονέτο του Σαμαίν «Ελένη». Ο/Η εκπαιδευτικός κάνει έκφωνη ανάγνωση του ποιήματος και ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά την ακρόαση, καταγράφοντας ταυτόχρονα στον πίνακα τις απαντήσεις τους. Ζητούμε να αιτιολογήσουν τη συναισθηματική τους ανταπόκριση με συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο, επιλέγοντας τους στίχους που τους προκάλεσαν τη ζωηρότερη εντύπωση.

Στη συνέχεια, διαβάζονται έκφωνα χωρίς σχολιασμό από τον/την εκπαιδευτικό και τα κείμενα των Merezhkovsky και Κουτσούνη. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να αναζητήσουν ομοιότητες με την αρχική τους ανταπόκριση: «Είχαν και τα υπόλοιπα κείμενα αντίστοιχες επιδράσεις στην ψυχολογία τους ή διαφοροποιήθηκαν; Πώς νιώθουν τώρα για την Ελένη; Πώς αισθάνονται για εκείνους που καταστράφηκαν εξαιτίας της;». Παράλληλα, ο/η εκπαιδευτικός ρωτά, αναζητώντας τις αιτίες που προκάλεσαν αυτές τις συναισθηματικές αντιδράσεις: «Ποιες αντιλήψεις πιστεύετε ότι υποφώσκουν για τη γυναικεία ομορφιά στο ποίημα; Ποιες συνέπειες φαίνεται να έχει η θεϊκή ωραιότητα μιας γυναίκας στους άλλους;».

Στη συνέχεια, γίνεται η ανάγνωση και του ποιήματος της Λ. Παππά. Η τάξη ερωτάται: «Είναι ίδια η οπτική της ποιήτριας ή διαφοροποιείται; Πιστεύετε ότι το φύλο του ποιητή ή ο χρόνος συγγραφής σχετίζεται με την προβαλλόμενη κάθε φορά οπτική; Υπάρχουν σήμερα 'Ελένες';». Τα παιδιά ανακαλούν τις εμπειρίες τους και εκφράζονται βιωματικά. Αν η συζήτηση δυσχερανθεί, μπορούν να προταθούν και οι παρακάτω ερωτήσεις: «Τι είναι εκείνο που κάνει ένα πρόσωπο μοιραίο; Είναι πράγματι απειλή η γυναικεία ομορφιά ή απηχείται έτσι μια στερεότυπη αντίληψη;».

Αφού όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες εκφράσουν τις σκέψεις τους για το θέμα, προχωρούν στη συμπλήρωση του 3^{ου} Φύλλου Εργασίας και στην ολοκλήρωση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν να τους εμπλέξουν όσο γίνεται πιο πολύ στα κείμενα.

Για το 6^ο και 7^ο δίωρο της διδακτικής παρέμβασης (4^ο Φύλλο Εργασίας: Παράρτημα Α4iv) προβλέπεται η προσέγγιση της άλλης εκδοχής του μύθου που θέλει το πρόσωπο της Ελένης έντιμο και ηθικά άψογο, ένα πρόσωπο λαιώδη στα χείλη των ποιητών διαχρονικά. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να μελετήσουν άλλες οπτικές και κυρίως την πλευρά της γυναίκας που βάλλεται άδικα, χωρίς να είναι ένοχη για όσα της προσάπτουν· της γυναίκας που γίνεται στόχος και συγχρόνως πρόσχημα για έναν πόλεμο. Η επεξεργασία αυτής της εκδοχής του μύθου κατά τη Γ' Γυμνασίου αναμένεται να καταστήσει πιο εύκολη την ερμηνευτική διαδικασία.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει στην ολομέλεια ως κεντρικό κείμενο του μικρο-δικτύου το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Ελένη», που βασίζεται στη μυθική εκδοχή που είχε υιοθετήσει ο Ευριπίδης στην ομώνυμη τραγωδία. Ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριές του να αναγνωρίσουν τις διαφορές απ' όσα έχουν διαβάσει ως εκείνη τη

στιγμή στα κείμενα των προηγούμενων δικτύων. Έπειτα, τους προτείνει να διαλέξουν τον πιο δυνατό – κατά τη γνώμη τους - στίχο του ποιήματος και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα. Επιπλέον, τίθενται μια σειρά ερωτημάτων: «Πώς νιώθει ο Τεύκρος για την Ελένη; Πώς νιώθει η ίδια η ηρώίδα; Βρίσκονται και οι δύο στην ίδια θέση ηθικά; Πού έγκειται η τραγικότητα της Ελένης; Σχετίζεται με το ζήτημα της ευθύνης;».

Μετά την εξάντληση του διαλόγου ο/η εκπαιδευτικός προχωρά στην ανάγνωση των υπόλοιπων κειμένων του δικτύου και ζητά από την ολομέλεια να προχωρήσει σε συγκρίσεις, αναγνωρίζοντας ομοιότητες και διαφορές. «Σε τι συνίστανται οι διαφοροποιήσεις;». Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν για την περιορισμένη αντίδραση της Ελένης σε όσα εσφαλμένα της καταλογίζονται: «Για ποιους λόγους η Ελένη είναι τόσο παθητική, ενώ δε φταίει; Ποια είναι τα συναισθήματά της; Σε ποιους αποδίδει ευθύνες και γιατί; Ποιες οπτικές εκφράζονται κάθε φορά; Ποιοι είναι πραγματικά υπεύθυνοι για όσα συνέβησαν;». Μετά την πρώτη προσέγγιση στην τάξη τα παιδιά καλούνται να περάσουν στον δικό τους ερμηνευτικό κύκλο, στην ομάδα τους, να κουβεντιάσουν με αφορμή τις δραστηριότητες και να προχωρήσουν σε ελεύθερες δημιουργίες, αξιοποιώντας δραματικές τεχνικές.

Περνώντας στα επόμενα δίωρα (8^ο & 9^ο), εστιάζουμε σε πιο «γήινες» μεταμορφώσεις της Ελένης, αναζητώντας στο πρόσωπό της την «τρωτή» γυναίκα και παρακολουθούμε τις οπτικές πιο σύγχρονων ποιητριών και ποιητών για το πρόσωπό της (5^ο Φύλλο Εργασίας: Παράρτημα Α4ν). Δυστυχώς, από το ποίημα του Γ. Ρίτσου «Η Ελένη», λόγω της έκτασής του, μπορεί να μελετηθεί στην τάξη μόνο ένα απόσπασμα. Αναμένεται, ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης να υπάρξουν παιδιά που θα θελήσουν να το αναζητήσουν.

Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάσει στην τάξη ως αφορμή του νέου κύκλου συζητήσεων το ποίημα της Άντ. Φραντζί «Λαβύρινθος» και θέτει ερωτήματα: «Ποια μιλάει; Τι περιμένει; Γιατί αναφέρει τα συγκεκριμένα ονόματα; Τι μπορεί να σημαίνει ο τελευταίος στίχος που προέρχεται από τη δημοτική ποίηση; Γιατί περιμένει και δεν αυτενεργεί, δεν ψάχνει, δε φεύγει; Πώς εξηγείται αυτή η παθητικότητα;». Αφήνουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες να εκφραστούν ελεύθερα, καταγράφοντας τις σκέψεις τους στον πίνακα, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούμε να δούμε αν οι σκέψεις ενός/μιας ανταποκρίνονται στο σκεπτικό των άλλων και να ενεργοποιήσουμε ένα σχετικά ζωνρό διάλογο ανάμεσά τους.

Αφού δοθούν οι απαντήσεις, ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει και τα υπόλοιπα κείμενα, ζητώντας από τους μαθητές/τις μαθήτριες να παρουσιάσουν χωριστά την κάθε Ελένη. «Ποια είναι; Ποιες καταστάσεις ή ποιες αντιλήψεις απηχεί; Ταυτίζεται ή διαφοροποιείται από τη μυθική Ελένη; Ως τι χρησιμοποιείται/προβάλλεται από τους συγκεκριμένους/τις συγκεκριμένες δημιουργούς; Ποια θέματα τίγονται στα ποικίλα πρόσωπά της;». Για να υποστηριχτούν οι απαντήσεις, μπορούν οι ερωτήσεις να γίνουν πιο συγκεκριμένες: «Ποια γυναίκα περιγράφεται στο πρόσωπο της Ωραίας Ελένης του Ν. Βαλαωρίτη; Ποιες αντιλήψεις «περιγελά» η Ωραία Ελένη της Μ. Atwood; Ποια είναι η δική της σύγχρονη Ελένη; Ποιες σκέψεις και ποιοι φόβοι

απασχολούν την Ελένη του Γ. Ρίτσου; Οι όμορφες γυναίκες των συγκεκριμένων λογοτεχνών σας φαίνονται πραγματικά ωραίες;». Προσδοκάται να είναι πιο άμεση η έκφραση των μαθητών/μαθητριών και η συσχέτιση με τα βιώματά τους, αφού και οι οπτικές που εκφράζονται είναι πιο σύγχρονες. Κατόπιν, οι ομάδες περνούν στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του 5^{ου} Φύλλου Εργασίας.

Βεβαίως, είναι αυτονόητο ότι στο τέλος κάθε μικροδικτύου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των γραπτών εργασιών των παιδιών στην ολομέλεια, ώστε να επικοινωνήσουν όλοι/όλες την ερμηνευτική τους στάση στους υπόλοιπους/στις υπόλοιπες και να σχολιάσουν τις διαφορετικές οπτικές όλοι μαζί σαν αναγνωστική κοινότητα.

Γ' Φάση (±2 διδακτικές ώρες)

Μετά την ανάγνωση

Στο τελευταίο (10ο) δίωρο της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/μαθήτριες εργάζονται ατομικά. Καλούνται να γράψουν κι εκείνοι/εκείνες ένα ποίημα για την Ελένη (6^ο Φύλλο Εργασίας: Παράρτημα Α4vi). Έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν όσα έχουν συλλέξει στο αναγνωστικό τους «σακίδιο» ή να τα παραβλέψουν εντελώς, ακολουθώντας τους δικούς τους προσωπικούς δρόμους. Στο τελευταίο φύλλο εργασίας αφήνονται ελεύθεροι/ελεύθερες να ακολουθήσουν παραδοσιακούς ή μοντέρνους ποιητικούς «δρόμους», τους οποίους έχουν άλλωστε επεξεργαστεί εκτενώς την προηγούμενη σχολική χρονιά. Μόνο για την ενίσχυση της έμπνευσής τους θα προβάλλεται στον πίνακα ένα βίντεο με έργα ζωγραφικής με θέμα τον μύθο της Ελένης, επενδυμένο με ήρεμη μουσική, για να διασφαλίζεται η συγκέντρωσή τους στη συγγραφή.

Κριτική

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση είναι απαιτητική και προβληματίζει ως προς την επάρκεια του χρόνου για την ανάγνωση των κειμένων και την ολοκλήρωση της ερμηνείας και των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Προαπαιτείται εκπαιδευτικός και μαθητικό κοινό να έχουν εργαστεί μαζί επαρκή χρόνο, να έχουν εφαρμοστεί ωρίτερα κάποιες από τις μεθόδους προσέγγισης, ώστε να κυλήσει ευκολότερα η διαδικασία. Καλό είναι, επίσης, να υπάρχει άνεση χρόνου και να μην πιέζεται η εξέλιξη του μαθήματος από τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης.

Προεκτάσεις

Ευχής έργο θα ήταν να μπορούσε να συνεχιστεί το εγχείρημα και εκτός ωρολογίου προγράμματος, ίσως στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού προγράμματος ή ομίλου με τον σχηματισμό μιας «λέσχης αναγνωστών», μιας αναγνωστικής κοινότητας από τον/την εκπαιδευτικό και όσα παιδιά ανακαλύψουν στη λογοτεχνία ένα ειδικότερο ενδιαφέρον. Στο πλαίσιό της τα παιδιά θα συναντιούνται μία φορά την εβδομάδα, φυσικά με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, θα προχωρούν με δική τους πρωτοβουλία στη διεύρυνση των δικτύων, θα κάνουν τις προσωπικές τους

επιλογές, θα εκφράζουν αιτιολογημένα την αρέσκεια ή την απαρέσκειά τους για τα κείμενα, με αναμενόμενο στόχο τη διαμόρφωση της αναγνωστικής τους ταυτότητας.

2.1.5.2. Αναζητώντας στα κείμενα την Ωραία Ελένη

Η Ωραία Ελένη της Τροίας έχει αναδειχθεί σε μία από τις αγαπημένες ηρωίδες των λογοτεχνών και των καλλιτεχνών όλων των εποχών. Έχει συμβολοποιηθεί και το πρόσωπό της έχει αξιοποιηθεί ως σημείο αναφοράς σε ποικίλες καλλιτεχνικές εκδοχές. Τα κείμενα που είναι εμπνευσμένα από τον μύθο της μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους και για την επίτευξη πολλαπλών στόχων στη μαθησιακή διαδικασία μιας σχολικής τάξης. Ακολουθεί ένας –όχι εξαντλητικός– κατάλογος νεότερων και σύγχρονων κειμένων που θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς του Λυκείου να οργανώσουν μαθήματα με άξονα τις μεταμορφώσεις του προσώπου της και τους συμβολισμούς που της έχουν αποδοθεί, πάντοτε ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητικού τους κοινού.

ι. Ποίηση (Νεοελληνική)

- Βαλαωρίτης, Ν. (1996). *«Δειπνοσοφιστές». Ήλιος ο δήμιος μιας πράσινης σκέψης*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Δικταίος, Άρ. (1974). *«Ελένη». Τα ποιήματα (1934–1965)*. Αθήνα: Δωδώνη
- Ελύτης, Οδ. (2008). *«Η Ελένη». Μαρία Νεφέλη*. 10η έκδ. Αθήνα: Ίκαρος
- Κακουλίδης, Γ. (1975). *«Ανάρτησις». Περί την τηλοψίαν*. Αθήνα: Μπάυρον
- Καζαντζάκης, Ν. (1967). *Οδύσσεια*. 4η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη
- Κουτσούνης, Σ. (2004). *«Ελένη». Η τρομοκρατία της ομορφιάς*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κοφτερού, Ελ. (2018). *«Ωραία Ελένη». Μια Θλίψη Απρίλης*. Αθήνα: Κουκκίδα
- Λάγιος, Ηλ. (2002). *«Ο τελικός κύκλος». Φεβρουάριος 2001*. Αθήνα: Ερατώ
- Μανουσάκης, Γ. (2005). *«Ελένη». Σπασμένα αγάλματα και πικροβότανα*. Αθήνα: Γαβριηλίδης
- Παλαμάς, Κ. (1904). *«Ελένη». Η ασάλευτη ζωή*. Αθήνα: τυπ. Εστίας. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Κωστής Παλαμάς. 1963. *Άπαντα*. Τόμος Γ΄. Αθήνα: Μπίρης
- Παλαμάς, Κ. (1897). *«Μαριοβότανα». 14. Ταμβοι και ανάπαιστοι*. Αθήνα: τυπ. Εστίας. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Κωστής Παλαμάς. 1962. *Άπαντα*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Μπίρης-Γκοβόστης
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1949). *«Ελένη». Αποσπάσματα δ΄-ε΄. Αλκυόνη*. Αθήνα: Ίκαρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος. 1970. *Τα ποιήματα*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1952). *«Ελένη». Ο κύκλος των ζωδίων*. Αθήνα: Ίκαρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος. 1970. *Τα ποιήματα*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων
- Παππά, Λ. (1997). *«Ελένη». Τα ποιήματα*. Β΄ τόμος. Αθήνα: Αρμός
- Παππά, Λ. (2001). *«Ελένη». Τα ποιήματα*. Γ΄ τόμος. Αθήνα: Αρμός
- Παυλόπουλος, Γ. (2004). *«Ελένη». Πού είναι τα πουλιά;* Αθήνα: Κέδρος

- Πορφύρης, Τ. (1996). «Αναφιλητά για την Ελένη». *Τα λαβωμένα*. Αθήνα: Έρασμος
- Ρίτσος, Γ. (1972). *Η Ελένη*. Αθήνα: Κέδρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Γιάννης Ρίτσος. [1972] 2009. *Ποιήματα ΣΤ΄: Τέταρτη διάσταση* (1956–1972). 25η έκδ. Αθήνα: Κέδρος
- Σαραντάρης, Γ. (1987). «Σελήνη». *Ποιήματα* (ελληνική περίοδος 1931–1940). Τόμος Δ΄ (1936-1938). Παρουσίαση, εισαγωγή κ. ά.: Γιώργος Γ. Μαρινάκης. Αθήνα: Gutenberg
- Σεφέρης, Γ. (1955). «Ελένη». *Κύπρον, οὗ μ' ἐθέσπισεν*. Αθήνα: Ίκαρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Γιώργος Σεφέρης. [1972] 1985. *Ποιήματα*. 15η έκδ. Αθήνα: Ίκαρος
- Σικελιανός, Άγ. (1967). «Ο Ύμνος στην Ελένη». *Λυρικός Βίος*. Επιμ.: Γ. Π. Σαββίδης. Τόμ. Δ΄. Αθήνα: Ίκαρος
- Σινόπουλος, Τ. (1957). *Ελένη*. Αθήνα: Δίφρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Τάκης Σινόπουλος. 1976. *Συλλογή Ι* (1951–1964). Αθήνα: Ερμής
- Σινόπουλος, Τ. (1951). «Ελένη». *Μεταίχμιο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Τάκης Σινόπουλος. 1976. *Συλλογή Ι* (1951–1964). Αθήνα: Ερμής
- Σινόπουλος, Τ. (1951). «Ελένη II». *Μεταίχμιο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Τάκης Σινόπουλος. 1976. *Συλλογή Ι* (1951–1964). Αθήνα: Ερμής
- Σινόπουλος, Τ. (1980). «Η Ανάπαυση της Ελένης». *Συλλογή II* (1965–1980). Αθήνα: Ερμής
- Σινόπουλος, Τ. (1951). «Μέγιστη θύρα». *Μεταίχμιο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Τάκης Σινόπουλος. 1976. *Συλλογή Ι* (1951–1964). Αθήνα: Ερμής
- Σκίπης, Σ. (1948). «Ελένη». *Λυρικό ημερολόγιο*. Αθήνα. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Σωτήρης Σκίπης 1950. *Κασταλία Κρήνη*. Εκλογή (1900–1950). Τόμος Β΄. Αθήνα
- Σκίπης, Σ. (1928). «Ο γυρισμός της Ελένης». *Ανθεστήρια*. Παρίσι. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Σωτήρης Σκίπης 1950. *Κασταλία Κρήνη*. Εκλογή (1900–1950). Τόμος Β΄. Αθήνα
- Σκίπης, Σ. (1927). «Τραγούδι για την Ελένη». *Λουλούδια της μοναξιάς*. Παρίσι: Le Puy-en-Velay. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Σωτήρης Σκίπης 1950. *Κασταλία Κρήνη*. Εκλογή (1900–1950). Τόμος Β΄. Αθήνα
- Σωτήρης Σκίπης. 1927. «Τραγούδι της Ελένης». *Λουλούδια της μοναξιάς*. Παρίσι: Le Puy-en-Velay. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Σωτήρης Σκίπης 1950. *Κασταλία Κρήνη*. Εκλογή (1900–1950). Τόμος Β΄. Αθήνα
- Φιλύρας, Ρ. (2013). «Ελένη». *Ποιήματα. Άπαντα τα ευρεθέντα*. Τόμος Β΄. Φιλολογική επιμέλεια: Χ. Λ. Καραόγλου & Αμαλία Ξυνογαλά. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

- Φραντζή, Άντ. (1978). «*Λαβύρινθος*». *Μεταποίηση υλικών*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Άντεια Φραντζή. 2010. *Φεγγαλέα. Ποιήματα (1975-2010)*. Αθήνα: Ύψιλον
- Φραντζή, Άντ. (1978). «*Πιστή σύζυγος*». *Μεταποίηση υλικών*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Άντεια Φραντζή. 2010. *Φεγγαλέα. Ποιήματα (1975-2010)*. Αθήνα: Ύψιλον
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2000). «*Στο παλάτι του Πρωτέα*». *Δοκίμιν*. Αθήνα: Άγρα

ii. Ποίηση (Ξενόγλωσση μεταφρασμένη)

- Apollinaire, G. «*Ελένη*». Μετ. Δαλακούρα Βερνίκη. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984).
- Atwood, M. (2001). «*Η Ωραία Ελένη της Τροίας χορεύει*». Μετ.Στυλιανίδου Δώρα. *Οδός Πανός* 111:21–24.
- Banville de, Th. «*Ελένη*». Μετ. Μαρινάκη Κατερίνα. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Baudelaire, Ch. «*Ομορφιά*». Μετ. Σημηριώτης Γ. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Brooke, R. «*Μενέλαος και Ελένη*». Μετ. Σπάνιας Νίκος. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Jouve, P. J. «*Ελένη*». Μετ. Ελύτης Οδυσσέας. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Jouve, P. J. «*Χώρα της Ελένης*». Μετ. Ελύτης Οδυσσέας. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Merezhkovsky, D. «*Αήδα*». Μετ. Αλεξανδρόπουλος Μήτσος. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Rimbaud, Ar. «*Fairy*». Μετ. Σφακιανάκης Γ. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Ronsardde, Pierre. (1939). «*Από τα σονέτα της Ελένης*». Μετ. Μ. Δ. Στασινόπουλος. *Νέα Εστία* 310: 1536
- Samain, Al. «*Ελένη*». Μετ. Δροσίνης Γεώργιος. *Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Ανθολόγιο μεταφράσεων*. Β' Ενιαίου Λυκείου (επιλογής). Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Tsvetaeva, M. «*Δύο*». Μετ. Αλεξανδρόπουλος Μήτσος. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)

- Tsветаeva, M. «*Το Βλέμμα*». Μετ. Αλεξανδρόπουλος Μήτσος. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γίωση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Valéry, P. «*Ελένη, η λυπημένη βασίλισσα*». Μετ. Εμμανουήλ Καίσαρ. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γίωση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)
- Vielé-Griffin, Francis. «*Ελένη*». Μετ. Μαρινάκη Κατερίνα. Στο Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γίωση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984)

iii. Πεζογραφία– Θέατρο (Νεοελληνικά)

- Βάρναλης, Κ. (1947). *Το ημερολόγιο της Πηνελόπης. Σατιρική μυθιστορία*. Αθήνα: Κορυδαλλός. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Κώστας Βάρναλης. 1956. Πεζός λόγος. Αθήνα: Κέδρος
- Τσιφόρος, Ν. (1991). «*Περί της Ελενάρας της Κουκλάρας*» (Απόσπασμα). *Ελληνική μυθολογία*. Αθήνα: Ερμής
- Φαρούπος, Ν. (2004). *Η Ωραία Ελένη*. Αθήνα: Κέδρος
- Χωμενίδης, Χ. (2020). *Ο Βασιλιάς της*. Αθήνα: Πατάκης

iv. Πεζογραφία – Θέατρο (Ξενόγλωσσα μεταφρασμένα)

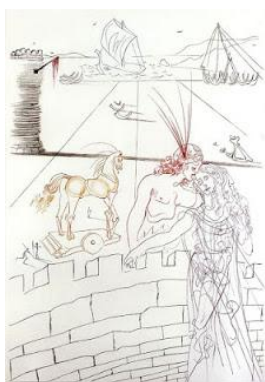
- Elyot, Amanda. (2007). *Οι αναμνήσεις της Ωραίας Ελένης*. Μετ. Αθηνά Χατζή. Αθήνα: Ψυχογιός
- George, M. (2012). *Ελένη της Τροίας*. Μετ. Τραϊκόγλου Μαρία-Ρόζα, Αθήνα: Λαγουδέρα
- Giraudoux, J. (1980). *Ο πόλεμος της Τροίας δε θα γίνει*. Μετ. Μαρία Λάζου. Αθήνα: Δωδώνη
- Goethe von, J. W. (1979). *Ελένη. Κλασικορομαντική φαντασμαγορία*. Μετ. Θρασύβουλος Σταύρου. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας
- Goudot, M. (2003). *Η ωραία Ελένη*. Μετ. Τριάδα Καραγιώργη. Αθήνα: Κέδρος
- Hofmannsthal von, Hugo & Strauss, Richard. (1993). *Η Αιγύπτια Ελένη*. Μετ. Αναστασία Αντωνοπούλου. Στο: *Κύκλος Ελένη*. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής Αθηνών σε συνεργασία με το MIET
- Verhaeren, Ém. (1916). *Η Ελένη της Σπάρτης*. Μετ. Κωστής Παλαμάς. Αθήνα: "Τα Έργα"

v. Ζωγραφική (Ξένα Έργα)

- Bussiere, Gaston. (1895). «*Η Ελένη της Τροίας*». Πηγή: Art Renewal Center



- Dalí, Salvador. (1972). «Ο Πάρις και η Ελένη της Τροίας». Πηγή: <https://www.artencounter.com/product/paris-helen-of-troy-by-salvador-dali/>



- Dalí, Salvador. (1977). “Helen of Troy from Homage à Homère”. Πηγή: <http://www.artnet.com/artists/salvador-dali/C3%AD/homage-%C3%A0-hom%C3%A8re-helen-of-troy-ONcy0L7DAv03xRk8jzHgEw2>



- David, Jacques Louis. (1788). «Οι έρωτες του Πάρις και της Ελένης». Paris: Musée du Louvre



- Guido, Reni. (1631). «Ελένης αρπαγή». Paris: Musée du Louvre



- Hamilton, Gavin. (1770). «Ελένης αρπαγή». Moscow: Pushkin State Museum



- Kauffmann, Angelica. (1790). «Η Αφροδίτη πείθει την Ελένη να αποδεχτεί τον έρωτα του Πάρι». St. Petersburg: The Hermitage



- Leighton, Frederic. (1865). «Η Ελένη στα τείχη της Τροίας». Πηγή: Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα



- Moreau, Gustave. (1880). «Η Ελένη στα τείχη της Τροίας». Paris: Musée Gustave Moreau



- Moreau, Gustave. (1880). «*Η Ελένη στις Σκαιές Πύλες*». Paris: Musée Gustave Moreau



- Moreau, Gustave. (1885). «*Η Ελένη στα τείχη της Τροίας*». Paris: Musée du Louvre.



- Moreau, Gustave. (1890). “Study of Helen”. Paris: Musée Gustave Moreau.



- Moreau, Gustave. (1887). *“Helen Glorified”*. Paris: Musée Gustave Moreau.



- Morgan, Evelyn de. (1898). «*H Ελένη της Τροίας*». Wightwick Manor.



- Poynter, Sir Edward John. (1881). «*Ελένη*». Sydney: Art Gallery of New South Wales



- Primaticcio, Francesco. (± 1530-39). «*Η αρπαγή της Ελένης*». Durham Bowes Museum Barnard Castle



- Riepenhausen, Johannes & Riepenhausen, Franz. (1811). «*Ο Έκτορας με τον Πάρι και την Ελένη*». Copenhagen: Thorvaldsensmuseum.



- Romanelli, Giovanni Francesco. (περίπου 1630-1632). «*Ελένης αρπαγή από τον Θησέα*». Plymouth City Council: Museum and Art Gallery



- Rossetti, Dante Gabriel. (1863). «*Η Ελένη της Τροίας*». Hamburg: Kunsthalle



- Sandys, Anthony Frederick Augustus. (1867). «*Η Ελένη της Τροίας*». Liverpool: Walker Art Gallery



- Tintoretto. (1578–1579). «*Ελένης αρπαγή*». Madrid: Museo del Prado.



- Tischbein, Johann Heinrich Wilhelm. (1816). «*Ελένης Ανάκτηση*». Eutin: Ostholstein-Museum.



- Vouet, Simon. (περίπου 1600-1625). «*Η Ελένη δίνει στον Μενέλαο το βότανο της Πολυδάμνειας*». Παρίσι: Musée Carnavalet



- Μπρανίτσα, Βίκυ. «*Η Ωραία Ελένη*». Πηγή: <https://www.likewoman.gr/oraia-eleni-i-aitia-tis-poreias-105-kallitexnon/>



- Φασιανός, Αλέκος. (1966). «*Η αρπαγή της Ελένης*». Πηγή: <https://www.alekossfassianos.gr/>



vi. Γλυπτική

- Bendl, Johann Ignaz. (1684). “Rape of Helena”. Wien: Kunsthistorisches Museum



- Canova, Antonio. (1812). “*Helen of Troy*”, London: Victoria and Albert Museum



- Clésinger, Jean Baptiste Auguste. (1870). *"Helen of Troy"*. Πηγή: <https://www.christies.com/en/lot/lot-jean-baptiste-called-auguste-clesinger-french-1814-1883-6169676/>



- Etex, Antoine. (1859). *"Helene"*. Paris: Musee du Louvre, Aile Lescot



- Stuck Von, Franz. (1925). *"Helena"*. München: Museum Villa Stuck



- Tsisaryk, Volodymyr. (2015). “*Helen of Troy*”. Πηγή: http://www.artnet.com/artists/volodymyr-tsisaryk/helen-of-troy-a-OvWoQFms_CUcmo3GaAQL-g2



vii. Κινηματογράφος

- Harrison, John Kent. (2003). “*Helen of Troy*”. Μίνι σειρά
- Petersen, Wolfgang. (2004). “*Troy*”. Ταινία
- Wise, Robert. (1956). “*Helen of Troy*”. Ταινία

viii. Μουσική – Μουσικό Θέατρο

- Ανδριόπουλος, Ηλ. & Σεφέρης, Γ. (1998). «*Ελένη*»
- Βήτα, Κ. (2012). «*Η Ωραία Ελένη*»
- Θεοδωράκης, Μ. & Καρτελιάς, Κ. (2007). «*Η Ωραία Ελένη*»
- Καλδάρης, Κ. (1988). «*Η Ωραία Ελένη*»
- Λεοντής, Χ. & Βερύκιος, Θ. (1994). «*Για μια Ελένη*»
- Offenbach, Jacques & Meilhac, Henri & Halévy, Ludovic. (1864). “*La Belle Helene*”. Οπερέτα
- Πασχαλίδης, Μ. & Σούσης Ισ. (1999). «*Κι αν με βγάλανε Ελένη*»
- Χατζηδάκης, Μ. & Μπουρμπούλης, Μ. (1978). «*Για την Ελένη*»

ix. Κόμικς – Graphic Novels

- Αναστασιάδης, Β. & Αντωνόπουλος, Γ. (2009). «*Ελένη του Ευριπίδη*». Αθήνα: Νεανική Σκηνή
- Ρώτας, Β. (1990). *Κλασικά Εικονογραφημένα: Ιλιάδα*. Αθήνα: Ατλαντίς
- Thomas, Roy & Sepulveda Miguel. (2013). *Marvel Illustrated: Ιλιάδα*. Αθήνα: Propaganda Channel. #1,2
- Thomas, Roy & Sepulveda Miguel. (2014). *Marvel Illustrated: Τρωικός Πόλεμος*. Αθήνα: Propaganda Channel. #1,2

2.1.6. Ανίχνευση αρχικών στάσεων και απόψεων συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Πριν την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στην τάξη, προηγήθηκε μία προσπάθεια ανίχνευσης των ήδη διαμορφωμένων στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών για τη λογοτεχνία, ώστε να υπάρχουν στοιχεία αναφοράς για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν γραπτώς ατομικά σε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α1) με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Περνώντας, λοιπόν, στη σχολική πραγματικότητα (03/11/2020), η ερευνήτρια αρχικά διάβασε το ερωτηματολόγιο στην τάξη και έδωσε τις απαιτούμενες διευκρινίσεις, γεγονός που επαναλήφθηκε προσωπικά με επιπλέον διευκρινίσεις για όποιον/όποια από τους μαθητές/τις μαθήτριες της το ζήτησε. Αναφέρεται ότι σχεδόν το σύνολο των αποριών που διατυπώθηκαν αφορούσε την ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου: «Θεωρείτε ότι υπάρχουν ή αναπτύσσονται σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα;», πράγμα που ήταν αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες δεν είχαν ξανασυναντήσει ή ξανασυζητήσει ποτέ παρόμοια ζητήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα παιδιά ξεκίνησαν με ενθουσιασμό την προσπάθεια, θεωρώντας ότι συμμετέχουν σε κάτι σημαντικό.

Μαθητής Α.Χ.: Κυρία, είναι πολύ ωραίο... πολύ ιδιαίτερο που θέλετε εμείς, ένα μικρό σχολείο, να συμμετέχουμε σε κάτι για το Πανεπιστήμιο.

2.1.7. Εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού Σεναρίου: «Η Ωραία Ελένη του μύθου ωριμάζει κι αλλάζει μέσα από τις ματιές των λογοτεχνών». Ανακαλύπτοντας το αρχέτυπο της γυναίκας μέσα από δίκτυα κειμένων.

2.1.7.1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Οι διδακτικές παρεμβάσεις αξιοποίησαν τις «μεταμορφώσεις» της Ωραίας Ελένης στα λογοτεχνικά κείμενα, για να επιτύχουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Ειδικότερα, υπήρχε η προσδοκία με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών οι μαθητές/μαθήτριες:

- να ανακαλύψουν τα διαχρονικά χαρακτηριστικά της γυναικείας ομορφιάς, σωματικής και ψυχικής, όπως αποδίδονται στο πρόσωπο της μυθικής Ελένης·
- να ανιχνεύσουν πώς εξελίσσονται οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την ομορφιά μέσα από τις αναπαραστάσεις της Ωραίας Ελένης στο πέρασμα του χρόνου·
- να ανακαλύψουν πώς τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους διαχρονικά·
- να δώσουν νέα δυναμική στη λογοτεχνική ανάγνωση, εκφράζοντας τις σκέψεις τους στην ολομέλεια και επικοινωνώντας με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους·
- να παραγάγουν δικά τους προσωπικά κείμενα·
- να αναπτύξουν λογοτεχνική κουλτούρα μέσα από την επαφή με τη διακειμενικότητα.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ακολουθήθηκαν δύο διδακτικές προσεγγίσεις: (α) ο ερμηνευτικός διάλογος, που διεξάγεται στην ολομέλεια της τάξης, με κεντρικό άξονα πυρηνικά ερωτήματα που είχε εξ αρχής θέσει η εκπαιδευτικός, με βάση τα κείμενα· (β) η εταιρική συνεργασία ανά θρανίο για την επεξεργασία και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας. Η σημασία και η αξία επιλογής του ερμηνευτικού διαλόγου ως τρόπου ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πραγματικότητα έχει αναλυθεί σε προηγούμενη ενότητα τούτου του πονήματος. Άλλωστε προτείνεται από το Ι.Ε.Π. στο Α.Π.Σ. ως καταλληλότερη μέθοδος και είναι εύλογο ότι είχε ενδιαφέρον να δοκιμαστεί η

αποτελεσματικότητά της. Η επιλογή της εταιρικής συνεργασίας, όμως, ήταν υποχρεωτική συνέπεια του υγειονομικού πρωτοκόλλου που εφαρμοζόταν στα σχολεία εκείνο το σχολικό έτος, το οποίο απαγόρευε την ανάμειξη μαθητών/μαθητριών, ώστε να είναι πιο εύκολη η ιχνηλάτηση πιθανών κρουσμάτων. Στο διδακτικό σενάριο, ωστόσο, προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ως καταλληλότερη και πιο αποδοτική, αφού προτρέπει τους μαθητές/τις μαθήτριες να λειτουργήσουν ως μια μικρή ερμηνευτική κοινότητα αναγνωστών, ανταλλάσσοντας σκέψεις, ιδέες και αντιμετωπίζοντας βιωματικά τα κείμενα στο πλαίσιο της ομάδας ομοτίμων.

Εξάλλου, τα οφέλη της ομαδοκεντρικής-ομαδοσυνεργατικής μεθόδου είναι ήδη γνωστά και τεκμηριωμένα πολλαπλώς. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποια από τα πλεονεκτήματά της. Συγκεκριμένα, εξασφαλίζονται πολύ σημαντικές μαθησιακές επιδόσεις για όλους τους μαθητές, όταν εφαρμόζονται συστηματικά ομαδοσυνεργατικά σχήματα. Αυτό συμβαίνει διότι μ' αυτό τον τρόπο: α) εμπλέκονται όλοι οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα· β) οικοδομείται η γνώση μέσα από ποικίλες συμμετοχικές διαδικασίες· γ) δημιουργείται ένα γενικότερο παρωθητικό κλίμα. Παράλληλα, εξασφαλίζονται μέσω της αλληλεπικοινωνίας στοιχεία κοινωνικής μάθησης (αξίες, στάσεις, δεξιότητες) που οδηγούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε καταστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, δημιουργούν ευκαιρίες γνωστικής σύγκρουσης και ενσυναίσθησης, αναγκάζονται να ερμηνεύσουν, αιτιολογήσουν, ταξινομήσουν ή αμφισβητήσουν στοιχεία της παρεχόμενης γνώσης. Επιπρόσθετα, έχει σημαντικά αποτελέσματα στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και υγεία των μαθητών, καθώς οδηγεί σε θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ενισχύοντας και τον αδύνατο μαθητή. Μια άλλη θετική πτυχή αυτής της μεθόδου είναι η ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (έκφραση και προσαρμοστικότητα), καθώς εμπλέκονται σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Τέλος, ένα από τα χαρακτηριστικά που προβάλλεται και προωθείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας σε ομάδες είναι η δημιουργικότητα, που ενισχύει ιδιότητες όπως η ευαισθησία, η πρωτοβουλία και η προσαρμοστικότητα (Ματσαγγούρας, 2008:53-60). Όλα τα παραπάνω είναι εξαιρετικά χρήσιμα στη διδακτική του μαθήματος της λογοτεχνίας.

2.1.7.2. Οι διδακτικές παρεμβάσεις

2.1.7.2.1. 1^η (Εισαγωγική) Διδακτική Παρέμβαση – 1^ο Φύλλο Εργασίας

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση (02 & 09/02/2021) διήρκεσε 3 1/2 διδακτικές ώρες (ένα συνεχές δίωρο και μιάμιση ώρα από το επόμενο), υπερβαίνοντας κατά πολύ τον αρχικό προγραμματισμό, γιατί προέκυψαν προβλήματα στην τάξη που απαιτούσαν διαχείριση και επίλυση, όπως θα φανεί παρακάτω. Ο χαρακτήρας ήταν καθαρά εισαγωγικός στο θέμα των προς μελέτη δικτύων. Ειδικότερα, ήταν μία απόπειρα να θυμηθούν οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης τον μύθο που αιτιολογεί την εκστρατεία των Αχαιών στην Τροία, δηλαδή την απαγωγή της Ωραίας Ελένης από τον Πάρι, καθώς και τον εναλλακτικό μύθο της αντικατάστασής της από ένα

«είδωλο» (ομοίωμα) που βρέθηκε στην Τροία, ενώ η πραγματική Ελένη ζούσε στην Αίγυπτο, στο παλάτι του Πρωτέα, περιμένοντας με πίστη τον Μενέλαο και την επιστροφή της στη Σπάρτη. Και οι δύο εκδοχές είναι γνώριμες στα παιδιά από το Γυμνάσιο, οπότε διδάσκονται αποσπάσματα από την «Οδύσσεια» και την «Ιλιάδα» του Ομήρου, αλλά και την τραγωδία «Ελένη» του Ευριπίδη. Επομένως, θεωρήθηκε ότι δε θα χρειαζόταν πολλή προσπάθεια για να θυμηθούν τα βασικά σημεία του μύθου.

Για τον λόγο αυτό η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με την απόπειρα να θυμηθούν τα παιδιά την ιστορία μέσα από ποικίλα «κείμενα». Ξεκινώντας, οι μαθητές/μαθήτριες ενημερώθηκαν ότι το κεντρικό πρόσωπο που θα μας απασχολούσε ήταν η Ωραία Ελένη και ρωτήθηκαν τι θυμούνται για εκείνη. Μη αναμενόμενα ζήτησαν τον λόγο δύο «αδύνατοι» μαθητές, οι οποίοι ανέφεραν κάποια βασικά σημεία του μύθου. Με αφορμή αυτά ζητήθηκε από την ολομέλεια να παρακολουθήσει προσεκτικά τους στίχους του τραγουδιού «Η Ωραία Ελένη» σε ερμηνεία της Μ. Φαραντούρη (Παράρτημα Α5i) και το συνοδευτικό βίντεο, το οποίο περιελάμβανε σκηνές από τη γνωστή χολυγουντιανή ταινία «Τροία» (“Troy”, 2004). Η πλειοψηφία των παιδιών παρακολούθησε με ενδιαφέρον, κάνοντας λίγο χιούμορ για κάποιες από τις σκηνές του βίντεο. Γενικά, επικρατούσε μάλλον αμηχανία και κάποια ανησυχία. Αφού το βίντεο τελείωσε, τα παιδιά ρωτήθηκαν αν οι στίχοι του τραγουδιού που μόλις είχαν ακούσει επιβεβαίωναν όσα είχαν προαναφερθεί και αν θυμήθηκαν περαιτέρω λεπτομέρειες. Παράλληλα, προβλήθηκε μέσω βιντεοπροβολέα ο πίνακας «Η αρπαγή της Ελένης» του Primaticcio ((± 1530-39) και αναζητήθηκαν οι αναλογίες ή οι διαφοροποιήσεις σε σχέση με όσα θυμόντουσαν ή είχαν ακούσει. Έπειτα, προβλήθηκε ο πίνακας του Νταβίντ «Οι έρωτες του Πάρη και της Ελένης» (1788), ακολούθησε περιγραφή του από τους μαθητές/τις μαθήτριες και διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αντιφατικές εκδοχές για το ποια ήταν η αλήθεια: απαγωγή της βασίλισσας της Σπάρτης ή ηθελημένη φυγή της ερωτευμένης Ελένης (Παράρτημα Α3i).

Αφού εξαντλήθηκε ο διάλογος γι’ αυτό το θέμα, η διδάσκουσα έθεσε το ερώτημα αν οι μαθητές/μαθήτριες θεωρούν πειστική αιτία πολέμου την απαγωγή μιας όμορφης γυναίκας. Εκφράστηκε η άποψη ότι προφανώς τα πραγματικά αίτια του πολέμου ήταν άλλα και η απαγωγή υπήρξε μόνο η αφορμή. Ρωτήθηκαν πώς φαντάζονταν το μέγεθος της ομορφιάς της Ελένης, για να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόσχημα. Με αφορμή τις απαντήσεις τους, η διαδικασία προχώρησε στην ανάγνωση του ομηρικού αποσπάσματος (Γ, 121-160) από την «Τειχοσκοπία», όπου περιγράφονται οι αντιδράσεις των γερόντων της Τροίας στην έλευσή της στα τείχη. Οι μαθητές/μαθήτριες παρατηρούν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη περιγραφή της παρά μόνο αναφορά στη δίκαιη διαμάχη Αχαιών και Τρώων για τη θεϊκή ομορφιά της και, με την ενίσχυση της διδάσκουσας, δίνεται προσοχή στην ομορφιά ως θεϊκό χάρισμα. Τίθεται έπειτα το ερώτημα αν το συγκεκριμένο θεϊκό στοιχείο είναι μόνο καλό και δίνονται ενδιαφέρουσες απαντήσεις, που δεν αφορούν μόνο στις συνέπειες του πολέμου ή τον ανταγωνισμό, αλλά και στις συνέπειες που μπορεί να είχε για την

ίδια την Ελένη, τη βούλησή της και την ενδεχόμενη στέρηση της παιδικής της ηλικίας λόγω των γαμήλιων προτάσεων, «προξενιών» που ενδεχομένως δέχτηκε. Στο σημείο αυτό μία μαθήτρια θυμάται την εκδοχή που μελέτησαν στην τραγωδία του Ευριπίδη και αναφέρει κάποια στοιχεία της μυθικής παραλλαγής.

Έτσι, η διδάσκουσα παίρνει το έναυσμα για να περάσει στη μεταγενέστερη του Ομήρου εκδοχή του Σησίχορου, από την οποία προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα ένα σωζόμενο απόσπασμα με τρεις διαφορετικές μεταφραστικές εκδοχές, στο οποίο αναγνωρίζεται ότι η Ελένη δε βρέθηκε ποτέ στην Τροία. Οι μαθητές/μαθήτριες θυμούνται επιπλέον στοιχεία από την τραγωδία, που αφορούσαν την Ελένη στην Αίγυπτο. Τους ζητείται να ακούσουν προσεκτικά το τραγούδι «Κι αν με βγάλανε Ελένη» σε ερμηνεία Ελ. Τσαλιγοπούλου, κατά τη διάρκεια του οποίου επικρατεί απόλυτη ησυχία στην τάξη, σε αντίθεση με το προηγούμενο που ακούστηκε. Κατόπιν, μιλούν για τα συναισθήματα που φαίνεται να ένιωθε η Ελένη και πώς ένιωσαν οι ίδιοι/ίδιες. Τα παιδιά παρατήρησαν την πίκρα, το αίσθημα της αδικίας και το γεγονός ότι η Ελένη του τραγουδιού τονίζει ότι δεν είναι αυτή που οι άλλοι/ άλλες νομίζουν.

Τότε τίθεται στην ολομέλεια το ερώτημα ποια αναγκαιότητα προκάλεσε αυτή τη μεταστροφή στον μύθο, λαμβάνοντας υπόψη τους και τα δεδομένα της εποχής. Ως ενισχυτικός, για να «πονηρευτούν», τέθηκε από τη διδάσκουσα ο προβληματισμός αν έβλεπαν κάτι το επικίνδυνο στην προηγούμενη παραλλαγή. Έγινε συζήτηση, αλλά χρειάστηκε κάποια ελάχιστη ώθηση στη σκέψη τους, γιατί δεν κατανόησαν αμέσως την έννοια της επικινδυνότητας. Η μαθήτρια Α.Β. απάντησε ότι δεν αποτελούσε σωστό πρότυπο μία γυναίκα που ακολουθούσε έναν ξένο άνδρα, ενώ η Α.Κ. εξέφρασε την άποψη ότι ήταν πολύ περισσότερο συμφέρουσα για την εποχή η ιδέα της γυναίκας-αντικειμένου, που περιμένει κάποιον να τη σώσει.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να συνεργαστούν στην επεξεργασία των υπόλοιπων δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, που αρχικά περιελάμβανε ανάγνωση των υπόλοιπων κειμένων: ενός χωρίου από το «Ελένης Εγκώμιον» (10.49-51) του Ισοκράτη, των στίχων 26-59 και 291-331 από την «Ελένη» του Ευριπίδη, καθώς και σχετικά αποσπάσματα από το χιουμοριστικό πεζογράφημα «Ελληνική μυθολογία» του Ν. Τσιφόρου. Έπειτα, οι μαθητές/μαθήτριες έπρεπε να διαλέξουν μία από τις δύο προτεινόμενες δραστηριότητες: να φανταστούν και να καταγράψουν μία συνέντευξη της Ελένης για ένα τηλεοπτικό περιοδικό και να υποδυθούν τους ρόλους των προσώπων στην τάξη· να ετοιμάσουν το δικό τους παραμύθι για την Ωραία Ελένη, αξιοποιώντας όποια στοιχεία του μύθου τους φαίνονταν ενδιαφέροντα ή κατάλληλα για τη δική τους εκδοχή.

Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας των παιδιών δημιουργήθηκαν διάφορες δυσκολίες που έπρεπε άμεσα να αντιμετωπιστούν. Συγκεκριμένα, κάποιοι/κάποιες θεώρησαν ότι μπορούσαν να κάνουν τις ασκήσεις άλλων μαθημάτων, γεγονός που αποκλείστηκε άμεσα από τη διδάσκουσα. Δυστυχώς, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά παλεύουμε με την αντίληψη της λογοτεχνίας ως δευτερεύοντος μαθήματος και άρα «ανάξιου» να ασχοληθεί κανείς.

Άλλοι δήλωσαν ότι βαριούνται να γράψουν, γεγονός που υποθέτω ότι είναι «παράλληλη απώλεια» της πολύμηνης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Κάποιοι προβληματίζονταν γιατί έπρεπε να παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Ήταν προφανές ότι απαιτούνταν παρώθηση και εμπύχωση. Ωστόσο, όσοι/όσες ξεκίνησαν να γράφουν συγκεντρωμένα εξ αρχής συνεργάζονταν άνετα και έμοιαζαν να απολαμβάνουν τη διαδικασία. Αναρωτιούνταν αν οι εργασίες αυτές θα ήταν αντικείμενο βαθμολόγησης, αν θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν χιούμορ, το οποίο τελικά οι περισσότεροι επέλεξαν ως μέσο έκφρασης. Ωστόσο, παρά τα παράπονα και τους αρχικούς προβληματισμούς, φάνηκε να απολαμβάνουν την εταιρική εργασία και να ενεργούν πιο ζωντανά. Σχεδόν όλοι/όλες προσπάθησαν, η τάξη κινήθηκε και «ζωντάνεψε», πράγμα που μου είχε λείψει στη συνθήκη της εξ αποστάσεως επικοινωνίας μαζί τους. Παρατηρήθηκε δυσκολία στη συμμετοχή και στη συνεργασία δύο παιδιών, γεγονός που κατέστησε αναγκαία την εύρεση κάποιας λύσης για την επόμενη φορά. Ένα ζεύγος μαθητών δεν παρέδωσε τίποτε, γεγονός που με προβλημάτισε για το πώς θα χειριστώ παρόμοια συμπεριφορά στα επόμενα μαθήματα. Τα υπόλοιπα παιδιά ολοκλήρωσαν και παρέδωσαν τις εργασίες τους, κάποια αξιοποιώντας και το διάλειμμα, εκτός από μία μαθήτριά, η οποία ήθελε να το ολοκληρώσει στο σπίτι. Δεν πρόλαβαν, όμως, να παρουσιάσουν τις παραγωγές λόγου (Παράρτημα Α6) στην ολομέλεια λόγω έλλειψης χρόνου, πράγμα που μεταφέρθηκε αναγκαστικά για το επόμενο διδακτικό δίωρο.

Έτσι, το πρώτο μέρος του επόμενου μαθήματος αφιερώθηκε στην παρουσίαση των εργασιών των παιδιών με την ανάγκη αρκετής εμπύχωσης από την πλευρά της διδάσκουσας. Οι μαθητές/μαθήτριες δεν είχαν στην πραγματικότητα συνειδητοποιήσει ότι οι εργασίες τους θα παρουσιάζονταν στην ολομέλεια της τάξης και δημιουργήθηκε ένα γενικότερο κλίμα συστολής και αμηχανίας. Ήταν απρόθυμοι/απρόθυμες να εκτεθούν στην ολομέλεια, παρουσιάζοντας τα γραπτά τους, αλλά τελικά υπερνίκησε η επιμονή της διδάσκουσας με την προσωρινή λύση να διαβάσει εκείνη ή κάποιος συμμαθητής/κάποια συμμαθήτριά, αν κάποιος/κάποια από το ζευγάρι ένιωθε εντελώς άβολα. Το σκεπτικό πίσω από αυτόν τον συμβιβασμό ήταν να παρακολουθήσουν κάποιες εργασίες, για να νιώσουν πιο άνετα στην τάξη και να «τολμήσουν» την επόμενη φορά. Ας μην ξεχνούμε ότι αυτά τα παιδιά ήταν «κρυμμένα» για μεγάλο χρονικό διάστημα πίσω από μια κλειστή κάμερα μπροστά σε μια οθόνη υπολογιστή. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι/κάποιες ήταν εξαιρετικά πρόθυμοι να διαβάσουν και τις δημιουργίες των άλλων, δίνοντας τον δικό τους ξεχωριστό τόνο στην παρουσίαση.

Λίγοι μαθητές/ λίγες μαθήτριες επέλεξαν από τις προτεινόμενες δραστηριότητες τη συγγραφή παραμυθιού για την Ελένη. Στην προσπάθειά τους, όμως, έδωσαν απρόσμενα στοιχεία, αναχρονισμούς και απροσδόκητο τέλος. Οι περισσότεροι μαθητές/περισσότερες μαθήτριες επέλεξαν τη συνέντευξη της Ελένης και αξιοποίησαν σύγχρονους δημοσιογράφους της τηλεόρασης ή πρόσωπα από την επικαιρότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και ενέπλεξαν σύγχρονα δεδομένα στον μύθο. Φάνηκε, επίσης, ότι επηρεάστηκαν από το κείμενο του Ν. Τσιφόρου και

έδειξαν έντονη χιουμοριστική διάθεση. Κατέστη προφανές πόσο λείπει το χιούμορ από το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων και πόσο το αγαπούν τα παιδιά. Ωστόσο, κάποιοι λίγοι χρησιμοποίησαν χιούμορ με σεξιστικό περιεχόμενο, που ξένισε κάποιους μαθητές/κάποιες μαθήτριες και προκάλεσε αντιδράσεις, οι οποίες δεν προσπεράστηκαν, αλλά συζητήθηκαν στην ολομέλεια, μόλις ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των εργασιών.

Γενικά, τα παιδιά παρακολούθησαν τις δραστηριότητες όχι ήρεμα, αλλά με ζωντανές αντιδράσεις, γέλια και σχόλια, όπως ήταν αναμενόμενο. Είναι σαφές πως δεν είναι εκπαιδευμένα στην ήσυχη παρατήρηση και θα χρειαζόταν δουλειά, για να το κατακτήσουν. Παρά το γεγονός ότι μία από τις συνεντεύξεις ήταν εξαιρετικά μακροσκελής και τους είχε κουράσει, έδειξαν σεβασμό και παρέμειναν ήρεμα. Ωστόσο, προκαλεί ευχαρίστηση το γεγονός ότι όλοι/όλες έδειξαν ενδιαφέρον και πρόσεξαν όσο μπορούσαν. Μόνο ένας μαθητής, ο οποίος και στα μαθήματα πριν την πειραματική παρέμβαση δε συμμετείχε καθόλου στην εξέλιξη του μαθήματος, εξακολούθησε να παραμένει απολύτως αμέτοχος, επηρεάζοντας – δυστυχώς - και τον εταίρο του. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εξέφρασαν την έκπληξή τους που αυτά που συνέβαιναν στην τάξη τους θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν μια πανεπιστημιακή έρευνα.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των παρουσιάσεων ακολούθησε συζήτηση για τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του πρώτου μέρους. Οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι: δεν κουράστηκαν, απόλαυσαν τη δραματοποίηση των δραστηριοτήτων, το «θεατρικό», όπως το αποκάλεσαν, το μάθημα δεν ήταν κλισέ, αλλά δημιουργικό· αν γινόταν έτσι το μάθημα, θα άρεσε ακόμη και σ' αυτούς που τώρα αδιαφορούν. Είπαν, ακόμη, ότι εκφράστηκαν και ότι έβγαλαν στοιχεία από τον εαυτό τους. Με αφορμή αυτό, η διδάσκουσα επεσήμανε ότι χάρηκε το γεγονός ότι ένιωσαν ελεύθεροι/ελεύθερες να εκφραστούν όπως ήθελαν, ακόμη κι αν αυτό δεν ήταν ακριβώς «λογοτεχνία», δίνοντας το έναυσμα να ειπωθούν όσα σημεία μπορεί να ενόχλησαν, όπως είχε ήδη διαφανεί.

Τότε, αρχικά μία μαθήτρια, εκφράζοντας και κάποιους άλλους συμμαθητές/κάποιες άλλες συμμαθήτριές της, τόνισε ότι εντόπισε σεξιστικό, φαλλοκρατικό και μισογύνικο λόγο σε κάποιες παραγωγές λόγου, στοιχείο που το θεώρησε ανάρμοστο για το πλαίσιο της τάξης. Πρόσθεσε ότι καλό θα ήταν να έχουν κάποια όρια, που να δείχνουν σεβασμό προς τον χώρο και ότι δεν μπορεί να γίνεται χιούμορ με όλα. Οι «υπεύθυνοι» μαθητές δικαιολογήθηκαν ότι έκαναν απλώς «πλάκα», χωρίς την πρόθεση να προσβάλουν κάποιον/κάποια. Όλοι/όλες συμμετείχαν στη συζήτηση, εκφράζοντας την άποψη ότι το χιούμορ είναι θέμα χαρακτήρα, αντίληψης, παρέας. Η ατμόσφαιρα ήταν τεταμένη, οπότε η διδάσκουσα έκρινε σκόπιμο να παρέμβει ήπια, τονίζοντας ότι η ελευθερία λόγου δεν πρέπει να προσβάλλει, ότι χρήσιμο είναι να βάζουμε οι ίδιοι όρια στον εαυτό μας και να αυτοπεριοριζόμαστε, αλλά ότι εκείνη δε σκόπευε να λογοκρίνει τον τρόπο έκφρασής τους, εκτός αν περιελάμβανε υβριστικό περιεχόμενο. Τα παιδιά συμφώνησαν από

κοινού ότι δεν υπήρχε πρόθεση προσβολής του γυναικείου φύλου, αλλά έπεσαν στην παγίδα της «χοντρής πλάκας», με την παρώθηση της διδάσκουσας να αποφεύγουν το «εύκολο και φτηνό» χιούμορ και τη δικαιολόγηση ότι δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι οι εργασίες τους θα παρουσιάζονταν στην ολομέλεια. Ακούγοντας, όμως, σε δεύτερο και τρίτο χρόνο τις ηχογραφήσεις της διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι από κάποια ζευγάρια υπήρχε πραγματική πρόθεση πρόκλησης αντίδρασης στην τάξη, σίγουρα όμως όχι προσβολής.

Ως επίλογος του πρώτου μέρους τέθηκε από την εκπαιδευτικό το ερώτημα αν βρήκαν ενδιαφέρον το πρόσωπο της Ελένης και η απάντηση που δόθηκε ομόφωνα ήταν καταφατική. Έτσι, με θετικό πρόσημο μπορούσε να ξεκινήσει πια η δεύτερη παρέμβαση.

2.1.7.2.2. 2^η Διδακτική Παρέμβαση – 2^ο Φύλλο Εργασίας

Η επόμενη παρέμβαση (09 & 22-23/02/2021, 01-02/03/2021 & 12/04/2021) διήρκεσε 8 περίπου διδακτικές ώρες, ενώ ήταν προγραμματισμένη για τις μισές. Όπως φαίνεται εύκολα, αν κάποιος παρατηρήσει τις ημερομηνίες εφαρμογής των διδασκαλιών, διακόπηκε δύο φορές από το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας και ήταν επιβεβλημένο οι μαθητές/μαθήτριες να ξαναθυμηθούν πολλά από όσα είχαν συζητήσει και επεξεργαστεί τις προηγούμενες φορές. Παράλληλα, προέκυψαν ζητήματα που σχετίζονταν με την επικαιρότητα και τα βιώματα των παιδιών και έπρεπε να συζητηθούν στην τάξη.

Κεντρικός άξονας της παρέμβασης, λοιπόν, ήταν ο τρόπος της λογοτεχνικής αναπαράστασης των χαρακτηριστικών που συνιστούν τη γυναικεία ομορφιά στο πρόσωπο της μυθικής Ελένης. Ως αφορμή για τα στοιχεία που ορίζουν τη γυναικεία ομορφιά διαχρονικά κατά την εξέλιξη της ιστορίας χρησιμοποιήθηκε μία παρουσίαση διαφανειών (Παράρτημα Α3ii), που είχε ετοιμάσει η διδάσκουσα. Είχε ζητηθεί στο προηγούμενο μάθημα από τα παιδιά να φέρουν εικόνες από γυναίκες – σύμβολα της ομορφιάς, αλλά – όπως ήταν αναμενόμενο για μαθητές/μαθήτριες της Β΄ Λυκείου και μάλιστα σε τέτοιες ειδικές συνθήκες – δεν ανταποκρίθηκαν τελικά. Η παρουσίαση της διδάσκουσας περιελάμβανε με ιστορική σειρά έργα τέχνης (πίνακες, γλυπτά, εικόνες από ταινίες και φωτογραφίες από θεατρικά) που αναπαριστούν την Ελένη από τα αρχαία χρόνια, τον Μεσαίωνα, την Αναγέννηση, τους Νεότερους Χρόνους ως σήμερα. Συμπεριέλαβε, επιπλέον, και φωτογραφίες - βίντεο σύγχρονων μοντέλων ομορφιάς από τη βιομηχανία της μόδας και του κινηματογράφου, αλλά και φωτογραφίες γυναικών από άλλους πολιτισμούς με ιδιάζοντα για τον δυτικό κόσμο χαρακτηριστικά, που αποτελούν πρότυπα ομορφιάς για τις χώρες-φυλές προέλευσής τους.

Οι μαθητές/μαθήτριες παρατήρησαν τα έργα τέχνης και τα μορφικά τους στοιχεία: τα χρώματα, την εμφάνιση των προσώπων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τονίζονταν κάθε φορά, τα μεγέθη, τον στολισμό, τη μόδα της εποχής, τις στάσεις και την τοποθέτηση του σώματος. Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι επεσήμαναν με ευστοχία πολλά χαρακτηριστικά των καλλιτεχνικών έργων, χωρίς να έχουν

διδασκεί στο παρελθόν κάτι αντίστοιχο, και πολλές φορές αξιοποίησαν τη φαντασία τους για να εξηγήσουν τις προθέσεις του/της δημιουργού. Εντόπισαν πώς αλλάζει η ιδέα του ωραίου από εποχή σε εποχή και πώς οι καλλιτέχνες βλέπουν και αποδίδουν με διαφορετική οπτική την ομορφιά στην εκάστοτε δική τους Ελένη. Επεσήμαναν πως στα αρχαιότερα έργα δε βλέπουν στοιχεία που σήμερα θα ονομάζονταν ωραία, ενώ εντόπισαν στοιχεία ομορφιάς - με σύγχρονους όρους - στις αναπαραστάσεις της Ελένης μετά τους νεότερους χρόνους. Οι μαθητές/μαθήτριες παρατήρησαν, επίσης, ότι σταδιακά με το πέρασμα των αιώνων αποκαλύπτεται το γυναικείο σώμα και απελευθερώνεται ο ερωτισμός του γυναικείου φύλου. Στην αποκάλυψη αυτή της γυναικείας σάρκας κάποιοι/κάποιες θεώρησαν ότι ο καλλιτέχνης ήθελε να αποδώσει ευθύνη στην Ελένη για την απαγωγή της. Στο σημείο αυτό ξεκίνησε μία εκτενής και ενδιαφέρουσα για πολλά παιδιά συζήτηση για το θέμα της σχέσης εμφάνισης και πρόκλησης, ενώ συνδέθηκε και με το σύγχρονο κίνημα “me too”, που είχε ξεσπάσει εκείνη την περίοδο.

Κατά την περιήγησή τους στην τέχνη, όμως, εκφραζόταν κυρίως η ίδια ομάδα μαθητών/μαθητριών, σαφώς μεγαλύτερη από ό,τι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά αρκετά μικρότερη από τις προσδοκίες της διδάσκουσας. Ευτυχώς, η όψη της τάξης άλλαξε, όταν περάσαμε στην παρατήρηση των εικόνων σύγχρονων γυναικών, που θεωρούνται πρότυπα ομορφιάς, καθώς και γυναικών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. Η τάξη τότε κινητοποιήθηκε, ενώ παρατηρήθηκε κάποιος «αναβρασμός» στην ομάδα των αγοριών, τα οποία αρχικά προτίμησαν να σχολιάζουν μεταξύ τους, παρά να εκφράζονται στην ολομέλεια. Ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν στην τάξη τις σκέψεις τους, οι οποίες δεν ήταν πάντα ευχάριστες στα κορίτσια. Υπήρχαν έντονες αντιδράσεις και άρχισε μία μακρά συζήτηση για τα κυρίαρχα στερεότυπα ως προς την ομορφιά των φύλων, στην οποία ήταν έντονη η συμμετοχή. Με την υποστήριξη της διδάσκουσας συζήτησαν για θέματα σχετικά με το σύγχρονο κυρίαρχο πρότυπο ομορφιάς: πώς και ποιος το ορίζει· αν έχει σχέση με τη βιομηχανία της μόδας· αν μπορεί να λειτουργήσει πειστικά για τους ανθρώπους και των δύο φύλων. Επειδή όλοι/όλες ήθελαν να εκφράσουν τη σκέψη και τα βιώματά τους, η διδάσκουσα επέλεξε να αφήσει τη συζήτηση να εξελιχθεί χωρίς να τη διακόψει για όση ώρα απαιτήθηκε, η οποία τελικά ήταν αρκετή, μέχρι που τα θέματα εξαντλήθηκαν και φάνηκε να κατανοούν σχεδόν όλοι/όλες τη θέση και τα συναισθήματα του άλλου φύλου.

Αφού φάνηκε η εξέλιξη των προτύπων ομορφιάς και συζητήθηκε πώς αυτά καθορίζονται ιστορικά από την κοινωνία, την τέχνη, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας, καθώς και πώς αντιμετωπίστηκε στην τέχνη η Ωραία Ελένη, μπορούσαμε πια να περάσουμε στο 2^ο φύλλο εργασίας (Παράρτημα Α4ii), που περιελάμβανε δραστηριότητες γύρω από ένα μικρο-δίκτυο λογοτεχνικών κειμένων από τη νεοελληνική, αλλά και την ευρωπαϊκή γραμματεία με άξονα την αξεπέραστη ομορφιά του μυθικού προσώπου της Ελένης. Ως κεντρικό κείμενο χρησιμοποιήθηκε το ποίημα του Μπωντλαίρ «Ομορφιά», το οποίο η διδάσκουσα διάβασε στην τάξη και ζήτησε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να μοιραστούν τις εντυπώσεις και τα

συναισθήματα που τους δημιούργησε με συγκεκριμένες αναφορές στο κείμενο, ενώ η ίδια τα κατέγραφε στον πίνακα. Τα παιδιά κατάλαβαν εξ αρχής ότι άκουγαν τη φωνή της Ελένης, αρχικά μάλλον επειδή αυτό ανέμεναν, αλλά έπειτα παρακινήθηκαν να εντοπίσουν σχετικά σημεία στο κείμενο: «ποιητές, εραστές». Οι εντυπώσεις που τους δημιουργήθηκαν ήταν ποικίλες και εξελισσόμενες στην πορεία της συζήτησης. Στην αρχή βρήκαν τα λόγια της προκλητικά και αλαζονικά, της απέδωσαν εγωισμό που ξεπερνά τα αποδεκτά όρια, σκληρότητα χαρακτήρα, αδιαφορία για τους άλλους, αίσθημα ανωτερότητας και απουσία συναισθημάτων και οποιασδήποτε συγκίνησης. Στην πορεία της συζήτησης, όμως, αναφέρθηκε ότι μοιάζει έτσι να την έκανε ο θεός, να μην μπορεί να έχει συναισθήματα, να μην μπορεί να κάνει αλλιώς. Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι ίσως η αδυναμία της να νιώσει να είναι η τιμωρία της από τους θεούς για όσα είχε προκαλέσει. Στο μεταξύ, εκφράστηκε η άποψη ότι στην πραγματικότητα μπορεί να μην είναι αλαζονική, αλλά απλώς να έχει επίγνωση της αξίας της, ενώ αναρωτήθηκαν αν μιλάει ειρωνικά κι αν αισθάνεται ως τιμωρία το γεγονός ότι δε νιώθει. Πάντως, υπερίσχυσε η άποψη ότι είναι αλαζονική και ωραιοπαθής και ότι αντιμετωπίζει τους άλλους ως κατώτερους.

Στη συνέχεια της διδακτικής παρέμβασης έγινε ανάγνωση από τη διδάσκουσα στην ολομέλεια των υπόλοιπων κειμένων: «Τραγούδι για την Ελένη» του Σ. Σκίπη, αποσπάσματα από «Το ημερολόγιο της Πηνελόπης» του Κ. Βάρναλη, «Μαγιοβότανα» του Κ. Παλαμά. Προηγουμένως είχε ήδη ζητηθεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες να προσέξουν αν τα νέα κείμενα παρέπεμπαν με κάποιον τρόπο στο ποίημα του Μπωντλαίρ. Ωστόσο, δόθηκε και λίγος επιπλέον χρόνος τριών λεπτών, για να δουν ανά ζεύγη από κοινού τα κείμενα. Από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στη διδάσκουσα ήταν προφανές ότι δεν κατανοούσαν όλα τα στοιχεία, κυρίως αυτά που σχετίζονταν με τις λεπτομέρειες του μύθου καταγωγής της Ελένης, αλλά παρέχονταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Τελικά, εντοπίστηκαν σημεία στα οποία τα κείμενα «συνομιλούν»: Φαίνεται ότι υπάρχει ιδιαίτερη σχέση της Ελένης με τους ποιητές, οι οποίοι την αγαπούν (Μπωντλαίρ) και την αντιμετωπίζουν ως αξιέραστη μούσα (Σκίπης) που τους εμπνέει. Παρατηρείται ότι η Ελένη χρωστάει τη δόξα της, τη φήμη της σ' αυτούς και σ' όλους τους καλλιτέχνες, όπως είχαμε δει σε προηγούμενα μαθήματα. Η Ελένη παρουσιάζεται θεϊκή από την Πηνελόπη (Βάρναλη), όπως συμβαίνει και στα κείμενα του Μπωντλαίρ και του Σκίπη. Ο Παλαμάς έχει να μας προσφέρει κάτι καινούργιο στον μύθο, που αφορά τη σχέση της με τον Μενέλαο, αλλά η αναφορά στο μαγικό βότανο παραπέμπει στη μαγεία που ασκεί στους ποιητές (Μπωντλαίρ). Τα διαχρονικά στοιχεία της γυναικείας ομορφιάς, που χαρακτηρίζουν το φύλο της (μαλλιά, καμπύλες, επιδερμίδα) διαπερνούν όλα τα κείμενα, χωρίς να υπάρχει σε κανένα συγκεκριμένη περιγραφή. Αυτό θεωρείται πλεονέκτημα, γιατί αφήνεται στη φαντασία του κάθε αναγνώστη ο σχηματισμός της τέλει εικόνας της ανάλογα με τα πρότυπα ομορφιάς κάθε εποχής.

Στη συνέχεια, για το υπόλοιπο της ώρας, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να δουλέψουν πάλι εταιρικά, για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας: μία μικρή περιγραφική παράγραφο που να αποδίδει την Ελένη, όπως τη

φαντάζονται, και έναν διάλογο προς δραματοποίηση στην ολομέλεια με θέμα τη συνάντηση της Ελένης και του Μενέλαου μετά την κατάκτηση της Τροίας, στον οποίο παρακινήθηκαν να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή. Η ατμόσφαιρα ζωντάνεψε πάλι και τα παιδιά έδειχναν να χαίρονται με αυτό τον τρόπο εργασίας. Παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ πιο εύκολη η συγκέντρωση για τα κορίτσια της τάξης παρά για τα αγόρια, τα οποία ζητούσαν πλήθος διευκρινίσεων. Στο τέλος της διδακτικής ώρας δεν είχαν ολοκληρωθεί όλες οι εργασίες και δεν παραδόθηκαν όλες με τη λογική ότι θα συνεχιστούν την επόμενη φορά.

Δυστυχώς, όμως, τα σχολεία έκλεισαν και πάλι λόγω της πανδημίας και η τάξη ξανασυναντήθηκε ενάμιση μήνα μετά, έχοντας ξεχάσει σε μεγάλο βαθμό τι είχε γίνει την προηγούμενη φορά και μην έχοντας τη διάθεση τόσο να ολοκληρώσει τις εργασίες όσο και να τις παρουσιάσει. Ήταν προφανής η κούραση των παιδιών και η δυσκολία προσαρμογής στην πραγματικότητα του «διά ζώσης σχολείου». Η διδάσκουσα προσπάθησε να αντιμετωπίσει με σεβασμό τις επιθυμίες των παιδιών, δεν τα πίεσε περισσότερο και αποφάσισε να διαβάσει εκείνη τις δραστηριότητες, παίζοντας μαζί τους ένα παιχνίδι: Θα έπρεπε να ακούσουν προσεκτικά και να μαντέψουν ποιο ζεύγος έγραψε το κείμενο. Η διαδικασία τους φάνηκε ευχάριστη και συμμετείχαν σχεδόν όλοι/όλες. Στις προσπάθειες των παιδιών παρατηρείται η έντονη επίδραση των διαχρονικών στοιχείων ομορφιάς αλλά και των σύγχρονων προτύπων. Επίσης, η Ελένη παρουσιάζεται αγέρωχη, έξοχη και άφθαρτη από τον χρόνο σε αντίθεση με τον ταλαιπωρημένο από τον πόλεμο Μενέλαο. Μόλις ολοκληρώθηκε η παρουσίαση και συζητήθηκαν οι διαφορές στις περιγραφές και στους διαλόγους, η τάξη προχώρησε στην επόμενη φάση.

2.1.7.2.3. 3^η Διδακτική Παρέμβαση – 3^ο Φύλλο Εργασίας

Η 3^η φάση της πειραματικής διδασκαλίας (12-13/04/2021 & 16/04/2021) είχε διάρκεια 4 περίπου διδακτικών ωρών, όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν είχαν ως κοινό θεματικό άξονα τη μοιραιότητα της ομορφιάς της τρωικής Ελένης και τον τρόπο που προβλήθηκε από τους/τις δημιουργούς. Αρχικά, η διδάσκουσα διάβασε στην ολομέλεια το ποίημα του Σαμαίν «Ελένη» και ζήτησε από τα παιδιά να μιλήσουν αιτιολογημένα με αναφορές στο κείμενο για τα συναισθήματα που ένιωσαν κατά τη διάρκεια ή με το πέρας της ανάγνωσης, ενώ η ίδια κατέγραφε τις σκέψεις τους στον πίνακα. Τα παιδιά δήλωσαν ότι ένιωσαν στενοχώρια και απογοήτευση για όσους χάθηκαν για έναν όχι τόσο σημαντικό λόγο, λύπη για την κατάντια των μισοπεθαμένων πολεμιστών που περιμένουν ένα άγγιγμα της Ελένης χωρίς ανταπόκριση. Θεώρησαν άδικο και χωρίς λογική να πεθαίνουν τόσοι άνθρωποι παρασυρμένοι από τα συναισθήματά τους, ενώ έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και τη λογική τους. Σ' αυτό κάποιοι/κάποιες δήλωσαν ότι ο έρωτας δεν ελέγχεται και μπορεί να παρασύρει, ξεκινώντας μια συζήτηση με βάση τα δικά τους βιώματα για το αν ελέγχουν και πώς διαχειρίζονται τα αισθήματά τους. Είπαν πάντως ότι ενοχλούνται από το γεγονός ότι η Ελένη είναι αμετανόητη και θυμίζει γυναίκες που εκμεταλλεύονται τους άντρες, αναφέροντας σχετικά παραδείγματα. Τότε κάποιοι/κάποιες ανταπάντησαν ότι οι ίδιοι, αδιάφορο αν είναι άντρες ή γυναίκες,

δίνουν το δικαίωμα της εκμετάλλευσης, ενώ μίλησαν και για στερεότυπα που κρύβονται πίσω από τέτοιες ιστορίες. Αναφέρθηκε, για παράδειγμα, ότι ακόμη και στα παιδικά παραμύθια η ιδιότητα της ομορφιάς (Χιονάτη, Σταχτοπούτα...) ήταν κάτι κακό για τις γυναίκες που την κατείχαν, αλλά και απειλητικό για τις άλλες γύρω τους.

Οι παρατηρήσεις των παιδιών στηρίχτηκαν σε στίχους που τους έκαναν περισσότερη εντύπωση και κινητοποίησαν τα συναισθήματα που είχαν εκφράσει. Πρώτα-πρώτα, οι μαθητές/μαθήτριες διαπίστωσαν ότι η ηρωίδα βρισκόταν στο πεδίο της μάχης και ότι κάποιοι θυσιάστηκαν για την ομορφιά της, ενώ η ίδια με φρίκη περπατούσε ανάμεσα στα σώματα των πολεμιστών, ανιχνεύοντας στο σημείο αυτό κάποια ένδειξη ενοχής. Αναφέρθηκε, όμως, από άλλους ότι μοιάζει αδιάφορη απέναντι σ' όλη αυτή τη θυσία, ότι πιστεύει πως της αξίζει να θυσιάζονται για εκείνη, αν και μία μαθήτρια διατύπωσε την άποψη ότι οι πολεμιστές έβλεπαν την Ελένη σαν τρόπαιο. Εντόπισαν την επανάληψη κάποιων στοιχείων που ορίζουν τη γυναικεία ομορφιά στην τέχνη, όπως η επιδερμίδα ή το χρώμα των μαλλιών, αναγνωρίζοντας χαρακτηριστικά που είχαν συζητηθεί στα προηγούμενα φύλλα εργασίας. Έπειτα, προχώρησαν περισσότερο στην ψηλάφηση του εσωτερικού κόσμου της βασίλισσας της Σπάρτης: «νιώθει ωραία που οι πληγωμένοι θέλουν μόνο να την αγγίξουν», «αντιλαμβάνεται τη δύναμή της», «θέλει να φύγει», «απολαμβάνει τη φρίκη που δημιουργήσε», «δε νιώθει ότι βρίσκεται εκεί». Μία μαθήτρια παρατηρεί ότι είναι κολακευμένη, όπως κάθε «φυσιολογική» γυναίκα που θα προκαλούσε διαμάχη για χάρη της. Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η αντίθεση νεκρών – ζωντανής που δημιουργείται στο ποίημα και η αίσθηση που προκαλεί.

Στη συνέχεια, στο 3^ο φύλλο εργασίας (Παράρτημα A4iii), που είχαν μπροστά τους ήδη, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να διαβάσουν σε ζεύγη ανά θρανίο τα ποιήματα «Λήδα» του D. Merezhkovsky, «Ελένη» του Στ. Κουτσούνη και «Ελένη» της Λ. Παππά και να αναζητήσουν ομοιότητες με όσα είχαν επισημάνει στο κείμενο του Σαμαίν. Οι μαθητές/μαθήτριες εντόπισαν ότι οι θυσίες, τις οποίες με παραστατικό τρόπο μέσω των περιγραφών παρουσιάζει ο Σαμαίν, δεν είναι αρκετές για την Ελένη του Κουτσούνη, αλλά θα επιθυμούσε κι άλλες. Αναγνώρισαν τις διαφορετικές τεχνικές ανάμεσα στα κείμενα και τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν την Ελένη. Είδαν το απελπισμένο άγγιγμα της Ελένης ως κοινό σημείο ανάμεσα στα ποιήματα του Σαμαίν και του Κουτσούνη και τη σημασία του για τους θαυμαστές της. Παρατήρησαν ότι της αποδίδεται μια παράξενη δύναμη που παρουσιάζεται ως δόλος στον Merezhkovsky, ως αχόρταγη επιθυμία για θυσίες στον Κουτσούνη και ως αιώνια διάρκεια στην Παππά. Όταν ερωτήθηκαν πώς πιστεύουν ότι νιώθει η Ελένη των δημιουργών αυτών απάντησαν ότι είναι απαθής, χωρίς συναισθήματα και μάλλον της αρέσει που σκοτώνονται για εκείνη. Θεώρησαν ότι μπαίνει στον πειρασμό να σκεφτεί ότι θα μπορούσε να γίνει πάλι καταστροφή για χάρη της, ότι στενοχωριέται που δεν έγιναν άλλες θυσίες για εκείνη, ότι θα ήθελε να καταστρέψει κι άλλους. Μία μαθήτρια υπέθεσε ότι είναι κάπως θυμωμένη, ενώ μία άλλη συμπλήρωσε ότι είναι θυμωμένη με την ηλικία της, με το γεγονός ότι δεν είναι πια νέα και ποθητή, ενώ ένας άλλος παρατήρησε ότι αναπολεί την εποχή της θυσίας

για εκείνη. Στο σημείο αυτό, αναφέρθηκε ότι η θυσία δεν αφορούσε μόνο άνδρες αλλά και γυναίκες όπως η Ιφιγένεια. Παρατήρησαν, πάντως, ότι και στα ποιήματα αυτά η Ελένη προκαλεί ακαθόριστα αρνητικά συναισθήματα, που είναι κάπως δύσκολο να συγκεκριμενοποιηθούν.

Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό στην ανάγνωση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη με εξαίρεση μία μικρή ομάδα μαθητών, η οποία δεν μπορούσε να αποδεχτεί ότι επέστρεψε στο τυπικό σχολείο με τους όρους και τους κανόνες του και προκάλεσε αρκετά προβλήματα διατάραξης της συνολικής διαδικασίας. Έτσι, για λόγους παρακίνησης του ενδιαφέροντος του συνόλου των παιδιών και οικονομίας χρόνου η διδάσκουσα επέλεξε να προηγηθεί η δραστηριότητα της ανακριτικής καρέκλας (“hot seat”) με έναν από τους «ζωηρούς» μαθητές να επιλέγεται στη θέση της μυθικής Ελένης, ο οποίος δέχτηκε καταιγισμό ερωτήσεων από τους συμμαθητές/συμμαθήτριές του. Το γεγονός ότι θέλησε αγόρι να υποδυθεί την ηρωίδα αποτέλεσε κωμικό στοιχείο και προξένησε μεγάλο ενδιαφέρον στην τάξη, αλλά καθόλου δεν επηρέασε την εξέλιξη της δραστηριότητας. Ο ίδιος είχε πάρει τον ρόλο του στα σοβαρά, απαντούσε ως σύγχρονη Ελένη με βάση τα σημερινά πρότυπα ομορφιάς και συμπεριφοράς. Πολύ ενδιαφέρον και με φανερές τις επιδράσεις από τα κείμενα των φύλλων εργασίας έχουν απαντήσεις όπως:

Μαθητής Ν.Θ.: Εγώ δε σκότωσα κανέναν, αυτοί πέθαναν για μένα. Εγώ φταίω;

Στενοχωριέμαι, αλλά έπρεπε να γίνει αυτό, να ξεφορτωθούμε κάποιους.

Φυσικά έκλαψα, όταν έσπασε το νυχάκι μου.

Άμα γεράσω, θα κάνω μπότοξ.

Δεν ξέρω, θ’ ανοίξω νέους ορίζοντες.

Τα παιδιά υπέβαλαν τόσο χιουμοριστικές όσο και σοβαρές ερωτήσεις και πήραν ετοιμόλογες απαντήσεις. Φάνηκαν όλοι να απολαμβάνουν τη διαδικασία και συμμετείχε πια η ολομέλεια.

Την επόμενη φορά πέρασαν στην επεξεργασία των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, καθώς έπρεπε να συζητήσουν ανά ζεύγη τον χαρακτήρα της Ελένης και να προσπαθήσουν να την ηθογραφήσουν, κρατώντας σημειώσεις. Κατόπιν, αναμενόταν να γράψουν μία σελίδα στο ημερολόγιό της, στην οποία η Ελένη θα εξέφραζε τα συναισθήματά της για τις επιδράσεις που είχε η παρουσία της στον κόσμο. Έπρεπε, όμως, να γράφει ως προσωπικότητα με βάση τα χαρακτηριστικά που της είχαν αποδοθεί από κάθε ζεύγος. Η διαδικασία της γραπτής παραγωγής λόγου, όπως ήταν αναμενόμενο, προκάλεσε κάποια δυσφορία, «δεν είχε την ίδια πλάκα» με την ανακριτική καρέκλα. Κάποια παιδιά, κυρίως κορίτσια, συγκεντρώθηκαν αμέσως στο έργο, κάποιοι άλλοι δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν και να εστιάσουν στις ανάγκες της άσκησης. Τελικά, οι παραγωγές λόγου ολοκληρώθηκαν συντομότερα από το αναμενόμενο και έπρεπε να παρουσιαστούν στην ολομέλεια. Πάλι αρνήθηκαν να παρουσιάσουν οι ίδιοι/ίδιες και ζήτησαν να το κάνει η διδάσκουσα, δίνοντάς τους την ευκαιρία να μαντέψουν το δημιουργικό

ζευγάρι. Πράγματι, έτσι προχώρησε η διαδικασία χωρίς άλλα προβλήματα και με την έκπληξη ότι οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώριζαν με ευκολία τους/τις δημιουργούς κάθε ημερολογιακής σελίδας. Διαβάζοντας τις ημερολογιακές σελίδες που έγραψαν τα παιδιά, διαπιστώνει κανείς ότι επηρεάστηκαν από τα κείμενα του φύλλου εργασίας και αποτύπωσαν με αρκετό ρεαλισμό τα συναισθήματα της Ελένης ως μοιραίας, ψυχρής και εγωίστριας γυναίκας, που αντιμετωπίζει τους άλλους ως «θύματα» της ομορφιάς της.

2.1.7.2.4. 4^η Διδακτική Παρέμβαση – 4^ο Φύλλο Εργασίας

Η 4^η διδακτική παρέμβαση (19/04/2021, 21/04/2021 & 10/05/2021) διεξήχθη τις εβδομάδες πριν και αμέσως μετά τις πασχάλινες διακοπές και διήρκεσε 5 περίπου διδακτικές ώρες, αρκετά κοντά στον αρχικό προγραμματισμό. Η διακοπή των μαθημάτων αυτή τη φορά επηρέασε περισσότερο τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών, που ήταν πιο νωθρή λόγω των - επικείμενων ή πρόσφατων, αναλόγως - διακοπών. Ωστόσο, δε φάνηκε να επηρεάζει τη διεξαγωγή της ερμηνευτικής διαδικασίας, διότι είχαν ήδη εξοικειωθεί με τον νέο τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Για τη διατήρηση της συγκέντρωσης, όμως, η διδάσκουσα αναγκάστηκε να παρακάμψει τον αρχικό σχεδιασμό και να προχωρήσει στην προσέγγιση κάθε κειμένου ξεχωριστά. Το θέμα αυτής της ομάδας κειμένων ήταν η αθώα Ελένη της μυθικής εκδοχής του Στησίχορου και του Ευριπίδη, η οποία δε βρέθηκε ποτέ στην Τροία η ίδια, αλλά ένα είδωλό της. Οι μαθητές/μαθήτριες γνώριζαν αυτή την εκδοχή του μύθου, διότι είχαν διδαχθεί την τραγωδία στη Γ' Γυμνασίου και ήταν πολύ πιο εύκολο με μικρή ενίσχυση να αναγνωρίσουν τα πρόσωπα, τους τόπους ή τις καταστάσεις στις οποίες αναφέρονταν οι ποιητές.

Η διδάσκουσα, λοιπόν, αρχικά κάλεσε πάλι τα παιδιά να θυμηθούν την παραλλαγή που είχαν διδαχθεί στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, γεγονός που έγινε σχετικά εύκολα και με αρκετές λεπτομέρειες, καθώς ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο. Στην ερώτηση γιατί πίστευαν ότι υπήρξε ανάγκη μιας τέτοιας αλλαγής, μία μαθήτρια απάντησε ότι έδωσαν δύναμη στις γυναίκες και «αυτό έπρεπε να αλλάξει», κάτι που είχε γενικόλογα αναφερθεί ξανά κάποια στιγμή στην επεξεργασία του 1^{ου} φύλλου εργασίας. Τότε η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να προσέξουν πώς οι σύγχρονοι ποιητές αξιοποιούν αυτή την παραλλαγή στο έργο τους και διάβασε το κεντρικό ποίημα του μικρο-δικτύου «Ελένη» του Γ. Σεφέρη. Τα παιδιά θυμήθηκαν την ανάγνωσή του στο Γυμνάσιο, και έτσι διευκολύνθηκε περισσότερο η αναγνωστική τους ανταπόκριση. Μετά την πρώτη ανάγνωση η καθηγήτρια ρώτησε τα παιδιά τι τους θύμιζε το όνομα Τεύκρος και μία μαθήτρια θυμήθηκε τόσο την ιδιότητά του στον πόλεμο της Τροίας όσο και τον ρόλο του στην τραγωδία του Ευριπίδη. Αφού είχε διευκρινιστεί αυτή η καίρια λεπτομέρεια για την περαιτέρω συζήτηση, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν στην ολομέλεια τον πιο δυνατό, κατά τη γνώμη τους στίχο, και να δικαιολογήσουν την επιλογή τους. Η πρώτη επιλογή με την οποία συμφώνησαν πολλοί μαθητές/πολλές μαθήτριες είναι το κλείσιμο του ποιήματος «για ένα πουκάμισο αδειανό, για μια Ελένη». Εξήγησαν ότι «είναι το συμπέρασμα, ότι ο πόλεμος δεν είχε νόημα».

Μία μαθήτρια, όμως, πρότεινε ως ισχυρότερο τον στίχο «Δεν είν' αλήθεια, δεν είν' αλήθεια» και συμπλήρωσε ότι με την επανάληψη δείχνει τη λύπη της Ελένης, την ένταση, ότι θέλει να την πιστέψουν. Έπειτα, άλλος μαθητής ανέφερε τον στίχο «Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες» και υποστήριξε ότι ο στίχος φανερώνει το κλίμα έντασης που δημιουργεί ο πόλεμος. Με αφορμή αυτό μία μαθήτρια επανήλθε στο γεγονός ότι ο ποιητής θέλει να απαξιώσει τη σκοπιμότητα του πολέμου και τη σκέψη της συμπλήρωσε άλλη, προσθέτοντας τον στίχο «Κι ο Πάρης, μ' έναν ίσκιο πλάγιαζε σα να ήταν πλάσμα ατόφιο· κι εμείς σφαζόμασταν για την Ελένη δέκα χρόνια», λέγοντας πως δεν άξιζε τον κόπο να πολεμήσουν για κάτι που δεν υπήρχε στην πραγματικότητα. Τότε μία μαθήτρια διείδε τον ρόλο της εξουσίας σ' αυτό τον πόλεμο και ανέφερε τον στίχο «τ' είναι θεός; τι μη θεός; και τι τ' ανάμεσό τους;», για να δείξει ότι η ζωή εξουσιάζεται από άλλους, ενώ δύο παιδιά συμπλήρωσαν στο σκεπτικό της τους στίχους «Καινούριες τρέλες των ανθρώπων ή των θεών» και «Έτσι το θέλαν οι θεοί».

Αφού εξαντλήθηκαν οι απαντήσεις, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να εντοπίσουν ομοιότητες ή διαφορές με τα κείμενα των προηγούμενων φύλλων εργασίας. Με ευκολία είδαν άμεσα ότι επανέρχεται το θέμα της ομορφιάς με την αδρή περιγραφή των χαρακτηριστικών της και επεσήμαναν ότι στα προηγούμενα ποιήματα φαινόταν αναίσθητη, ενώ εδώ παρουσιάζόταν στενοχωρημένη και μετανιωμένη, να μοιρολογεί, να νιώθει άσχημα για τον πόλεμο που προκάλεσε άθελά της, να αισθάνεται ενοχές, παρόλο που δε φταίει και να επικρατεί ένα διάχυτο αίσθημα αδικίας. Παρατήρησαν ότι η Ελένη ήταν ένα παιχνίδι, ένα πιόνι στα χέρια των θεών.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε η ανταλλαγή σκέψεων σχετικά με το πρώτο ποίημα και την επίρριψη της ευθύνης για τον Τρωικό Πόλεμο, η διδάσκουσα προχώρησε στην ανάγνωση του ποιήματος του Κ. Παλαμά «Ελένη» και ζήτησε από τα παιδιά να βρουν σημεία σύγκλισης ή διαφοροποίησης από το ποίημα του Γ. Σεφέρη. Ένας μαθητής δήλωσε ότι η Ελένη μοιάζει να καυχείται για την ομορφιά της, κάτι που δεν είχε δει πριν. Μάλιστα, μία μαθήτρια συμπλήρωσε ότι αυτοπροβάλλεται με τα επίθετα «ανέγγιχτη και αχάλαστη και άφταστη», σα να υπερέχει από τους κοινούς θνητούς, γεγονός που επίσης δεν υπήρχε στο προηγούμενο κείμενο. Οι διαφορές συμπληρώνονται με την παρατήρηση ότι εκτός από τη σύνδεσή της με τον Ήλιο δεν υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά στην εξωτερική της εμφάνιση. Συζητείται τι μπορεί να σημαίνει αυτό και γίνεται μία γενικότερη αναφορά στη σημασιοδότηση του μεταφορικού λόγου και των συμβόλων στη λογοτεχνική γλώσσα. Τέλος, παρατηρείται ως ομοιότητα η αναφορά στο «είδωλο»-«ίσκιος» και στην εξαπάτηση του συντρόφου της Πάρη.

Προχωρώντας, έγινε ανάγνωση του κειμένου «Στο παλάτι του Πρωτέα» του Κ. Χαραλαμπίδη, όπου οι μαθητές/μαθήτριες αναγνώρισαν τον τόπο και τα πρόσωπα χάρη σε όσα ήδη είχαν επισημάνει στα προηγούμενα κείμενα και συζήτησαν, παρατηρώντας και τον αναχρονισμό του τρένου, την τύχη του ομοιώματος της Ελένης, την εκδικητικότητα με την οποία αντιμετωπίστηκε, καθώς και το γεγονός ότι

κανείς δεν το προστάτευσε. Κάποιες μαθήτριες είπαν ότι η Ελένη μάλλον πληγώθηκε πολύ, γιατί παρατήρησαν ότι η βία απέναντί της δεν ήταν τόσο σημαντική και ότι τελικά έτσι κατάλαβε ότι δεν ενδιαφέρονταν πραγματικά για εκείνη, ότι ήταν απλά ένα τρόπαιο, «ένα παιχνίδι που ήθελαν πίσω». Με αυτές τις παρατηρήσεις η τάξη πέρασε και στην ανάγνωση του τελευταίου ποιήματος του φύλλου εργασίας «Αναφιλητά για την Ελένη» του Τ. Πορφύρη, όπου τέθηκε το αρχικό ερώτημα σε ποιους ανήκουν οι φωνές που ακούγονται. Οι μαθητές/μαθήτριες παρατήρησαν ότι πρόκειται για έναν διάλογο ανάμεσα στον ποιητή και στην Ελένη, όπου εκφράζεται η αδυναμία του πρώτου να γράψει για εκείνη, γιατί έχει ήδη γίνει «βορά» για τους ομοτέχνους του. Και τότε κάποια μαθήτρια υποστήριξε ότι όλα αυτά που έχουν γραφτεί την πληγώνουν, με μία άλλη να συμπληρώνει ότι όλα μεταφέρονται τελικά σ' εκείνη. Με αφορμή την άποψη αυτή, η εκπαιδευτικός έθεσε το ερώτημα γιατί δεν αντέδρασε, για να πάρει την απάντηση:

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Πρέπει να τα σπάσει όλα. Εγώ, κυρία, αυτό θα έκανα.

Μαθήτρια Α.Β.: Αφού είπαμε, δεν μπορεί, δεν της επιτρέπεται, είναι πιόνι.

Μαθήτρια Λ.Κ.: Γιατί κανείς δεν κάνει κάτι; Γιατί δεν αντιδρά ο Δίας-πατέρας της;

Η στιγμή ήταν κατάλληλη για να ξεκινήσει μία σημαντική συζήτηση για το τι θεωρούνταν ηθικό και επιτρεπτό για το γυναικείο φύλο και πώς οι αντιλήψεις αυτές και η εξέλιξή τους αναπαριστώνται στα έργα των λογοτεχνών και των καλλιτεχνών κάθε εποχής.

Μετά την εξάντληση των παραπάνω σκέψεων, η τάξη προχώρησε στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας: τη συγγραφή ενός διαλόγου ανάμεσα στον Μενέλαο και στην Ελένη στο παλάτι του Πρωτέα· την επιλογή δύο παιδιών για τη δημιουργία της παγωμένης εικόνας των δύο πρωταγωνιστών· τη δραματοποίηση του διαλόγου στην τάξη. Σημειώνεται ότι μία δραστηριότητα προσπεράστηκε, γιατί είχε ήδη συζητηθεί εκτενώς στο πλαίσιο της ερμηνείας. Οι μαθητές/μαθήτριες αντιμετώπισαν θετικά και με ενδιαφέρον τις εργασίες τους, εκδηλώνοντας κάποια αμηχανία και πολλές απορίες για την «παγωμένη εικόνα», επειδή δεν είχαν ξανακάνει κάτι παρόμοιο. Όταν, όμως, κλήθηκαν να τις διαμορφώσουν, τις βρήκαν διασκεδαστικές, αλλά και πολύ ενδιαφέρουσες (Φωτογραφίες: Παράρτημα Α7). Επιτυχημένη ήταν, κατά τη γνώμη μου πάντοτε, και η δραματοποίηση των μονολόγων, αφού είχε απήχηση και φάνηκε ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και εκφράστηκαν, απηχώντας βιωματικά την ερμηνευτική προσέγγιση που είχε προηγηθεί. Η Ελένη τους αυτή τη φορά ήταν περισσότερο πληγωμένη, πικραμένη και τα παιδιά της έδωσαν ένα βήμα να εκφράσει τα παράπονά της, δημιουργώντας μονολόγους. Ενδιαφέρον, πάντως, είχε και το γεγονός ότι μέσω των δραματικών ασκήσεων φάνηκαν οι κρυμμένοι ανταγωνισμοί, η ύπαρξη ή η απουσία διαπροσωπικών σχέσεων και οι δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ κάποιων.

2.1.7.2.5. 5^η Διδακτική Παρέμβαση – 5^ο Φύλλο Εργασίας

Η 5^η φάση των διδακτικών παρεμβάσεων (11/05/2021, 21/05/2021, 24-25/05/2021) διήρκεσε 6 περίπου διδακτικές ώρες, υπερβαίνοντας κάπως τον αρχικό προγραμματισμό (4 ώρες) του διδακτικού σεναρίου. Θέμα του συγκεκριμένου μικρο-δικτύου κειμένων ήταν οι αναπαραστάσεις της ευάλωτης και τρωτής Ελένης από ποιητές και ποιήτριες της σύγχρονης εποχής. Οι μαθητές/μαθήτριες συνάντησαν δημιουργούς που δεν είχαν ξανακούσει, με εξαίρεση φυσικά τον Γ. Ρίτσο, και εξεπλάγησαν με τις εκφραστικές επιλογές τους σε αρκετά σημεία. Εντύπωσή μου είναι, επίσης, ότι πραγματικά ενδιαφέρθηκαν περισσότερο γι' αυτά τα κείμενα, ενώ δύο μαθήτριες ζήτησαν να κρατήσουν τα φύλλα εργασίας, για να ξαναδιαβάσουν τα ποιήματα.

Κατ' αρχάς, αφού η διδάσκουσα κάλεσε τους μαθητές/τις μαθήτριες να θυμηθούν και να αναφέρουν στην ολομέλεια τις αναπαραστάσεις της μυθικής Ελένης στα κείμενα των προηγούμενων δικτυώσεων, έθεσε το ερώτημα τι, κατά τη γνώμη τους υποδείκνυε η ύπαρξη αυτής της διαφοροποίησης των οπτικών. Μετά από κάποια σκέψη και ανταλλαγή απόψεων διατυπώθηκαν κάποια συμπεράσματα που αφορούσαν τον τρόπο έκφρασης κάθε δημιουργού, την προβολή του χαρακτήρα και των αντιλήψεών του, την συνειδητή ή υποσυνείδητη προσπάθεια να περάσει στο κοινό κάποιες από τις απόψεις του, τον ρόλο της εποχής. Στη συνέχεια, ενημέρωσε τα παιδιά για το περιεχόμενο του φύλλου εργασίας και για το γεγονός ότι θα έβλεπαν πιο σύγχρονες οπτικές.

Έπειτα, διάβασε στην τάξη το ποίημα «Λαβύρινθος» της Άντ. Φραντζί και ζήτησε από τους μαθητές/τις μαθήτριες να αναφέρουν ποιες σκέψεις τους προκαλεί ο τίτλος. Αναφέρθηκε η Κρήτη, ο Μινώταυρος, ο μίτος της Αριάδνης, ο Θησέας και κάποιες λεπτομέρειες του σχετικού μύθου. Τότε τέθηκε το ερώτημα ποια μιλάει, πράγμα που δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά. Έτσι, σταμάτησαν στη λέξη «αδερφές μου», στα ονόματα Αριάδνη, Ελένη, Πασιφάη, Ραάβ και στη θέση τους στη μυθολογία, καθώς και στον λαβύρινθο ως σύμβολο αδιεξόδου ή εγκλωβισμού. Ήταν φανερό πως ήξεραν πια πού να «κοιτάζουν», για να μπορέσουν να «πιστοποιήσουν» βάσει του κειμένου την εντύπωση που ασυναίσθητα τους είχε δημιουργηθεί. Κατόπιν, πρόσεξαν τα ανδρικά ονόματα μυθικών προσώπων, πώς μπορούσαν να σχετίζονται με τους μύθους και τι μπορεί να συμβόλιζαν, ενώ προβληματίστηκαν για τον ρόλο των «οιονοσκόπων», καθώς και των ανθρώπων που απευθύνονται σ' αυτούς. Κι έτσι σιγά-σιγά κατέληξαν ότι μάλλον πρόκειται για τη φωνή μιας γυναίκας, που περιμένει τη σωτηρία της από κάποιον άνδρα, για να βγει από τον εγκλεισμό του λαβυρίνθου και της καταπίεσης, περιμένοντας άβουλη τη μοίρα της. Στην ερώτηση γιατί δεν προσπαθεί η ίδια μόνη της να δραπετεύσει, γιατί δεν ενεργεί, αρχικά κάποια παιδιά έκριναν αυστηρά την επιλογή της αυτή και τόνισαν ότι ο καθένας μπορεί να ξεφύγει από τον προσωπικό του λαβύρινθο, αν το προσπαθήσει. Ωστόσο, μία μαθήτρια επεσήμανε ότι δεν είχε πάντα η γυναίκα αυτή την επιλογή, αφού μέχρι σχετικά πρόσφατα για ένα κορίτσι ο γάμος ήταν υποχρεωτικός και ένας σύζυγος

«απαραίτητος» ή σωτήρας, για να ξεκινήσει ένας νέος κύκλος συζήτησης για το θέμα της βούλησης και της επιλογής.

Μετά την εξάντληση του θέματος η εκπαιδευτικός διάβασε και τα υπόλοιπα κείμενα του φύλλου εργασίας (Παράρτημα Α4νι) στην ολομέλεια, ζητώντας πριν την ανάγνωσή τους να δοθεί προσοχή στις διαφορετικές εκδοχές της Ελένης, για να μπορέσουν να παρουσιαστούν έπειτα. Στην Ελένη του Ν. Βαλαωρίτη («Δειπνοσοφιστές») τα παιδιά είδαν μία σύγχρονη, επιθυμητή και μοντέρνα γυναίκα στο πλαίσιο της παρέας, η οποία δε φοβάται το φλερτ με το άλλο φύλο, νιώθει ελεύθερη και γίνεται αντικείμενο κατάκτησης. Παρατήρησαν, επίσης, ότι δεν πρόκειται πια για μια θεά, έναν μύθο, αλλά για μια θνητή και ανθρώπινη παρουσία. Το ενδιαφέρον, ωστόσο, έμεινε περισσότερο στην Ελένη της Μ. Atwood («Η Ωραία Ελένη της Τροίας χορεύει») με την προκλητικότητα της ευθύτητάς της. Πρώτα οι μαθητές/μαθήτριες είδαν ότι δεν πρόκειται πια για μια μυθική βασίλισσα, αλλά για μια αισθησιακή χορεύτρια, που αντιμετωπίζει με τόλμη και κυνισμό τον κόσμο, νιώθοντας, εντούτοις, θεά. Εξέφρασαν τη γνώμη ότι παρά την αυτοπεποίθηση, σχεδόν αλαζονεία, με την οποία αντιμετωπίζει τους γύρω της, νιώθει θυμό και ίσως μίσος για τις γυναίκες που την κρίνουν για την επιλογή της να εκφράζει τη σεξουαλικότητά της και γι' αυτό τις φέρνει αντιμέτωπες με τη μίζερη, σύμφωνα με την ίδια, ζωή τους. Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν βιωματικά αν τα στερεότυπα κάθε εποχής μπορεί να είναι τόσο δεσμευτικά, ώστε πέρα από εγκλωβισμό να δημιουργήσουν ζήλεις και ανταγωνισμούς. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αξιοποίησαν φράσεις του κειμένου, όπως «φλεβίτιδες όρθιες», «μεθύστακες θαυμαστές», «γλώσσα γεμάτη βραχνούς λαρυγγισμούς, επιδεικτική σαν ένα κομμάτι χοιρινό», για να δείξουν τον χλευασμό της Ελένης για τις γυναίκες και τους άνδρες του περιβάλλοντος και της εποχής της, αλλά και για το κατεστημένο. Τέλος, η Ελένη του Γ. Ρίτσου, από τους μαθητές/τις μαθήτριες χαρακτηρίστηκε ως μία γερασμένη «ντίβα», μόνη και ανασφαλής, χωρίς πραγματικούς φίλους με μόνη ανθρώπινη παρουσία τις δούλες της, που την κοροϊδεύουν και την εκμεταλλεύονται. Στάθηκαν στην περιγραφή της εικόνας της και στην αδιαφορία της να τη βελτιώσει, εντοπίζοντας μοναξιά, απελπισία, απουσία νοήματος στη ζωή. Σε κάποιους/κάποιες έδωσε την εντύπωση ότι «χάνοντας την ομορφιά της έχασε τη δύναμή της». Κάποιος μαθητής δήλωσε έκπληκτος από αυτή την εκδοχή, την οποία δεν περίμενε και δεν ήθελε να δει, ενώ σε απάντησή του μία μαθήτρια παρατήρησε ότι «ο ποιητής θέλει να σπάσει τα στερεότυπα και να δείξει ότι ο άνθρωπος υπάρχει πέραν της ομορφιάς», ανοίγοντας έναν νέο κύκλο συζητήσεων.

Αφού ολοκληρώθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Συγκεκριμένα, συζήτησαν ανά θρανίο, κρατώντας απλές σημειώσεις, για τα πρόσωπα που μιλούν ή σιωπούν στα κείμενα. Επέλεξαν, επίσης, ποια Ελένη προτιμούν ή συμπαθούν και σκέφτηκαν τι θα της έλεγαν, αν τη συναντούσαν. Οι δράσεις αυτές ήταν προκαταρκτικές, για να είναι προετοιμασμένοι/προετοιμασμένες για τον διάδρομο της συνείδησης («τούνελ της σκέψης»), που θα ακολουθούσε ως

άσκηση στην ολομέλεια. Επρόκειτο για ένα είδος δράσης με το οποίο τα παιδιά δεν είχαν ασχοληθεί ξανά στο παρελθόν και χρειάστηκαν αρκετές εξηγήσεις, ώστε να πραγματοποιηθεί. Πάντως, μετά την πρώτη δοκιμαστική φορά, η ατμόσφαιρα «ζεστάθηκε» και κάθε Ελένη, περνώντας από τον διάδρομο, δέχτηκε πολύ σημαντική ώθηση και ενίσχυση με φράσεις όπως οι παρακάτω που αναφέρονται ενδεικτικά:

Να 'σαι δυνατή!

Είσαι ανεξάρτητη.

Δεν υπάρχει κανείς που να μπορεί να σε κρίνει, δεν υπάρχει τίποτε λάθος με το να εκφράζεις τη σεξουαλικότητά σου.

Είναι πολύ θαρραλέο εκ μέρους σου ότι ζεις με τους δικούς σου όρους και ότι προτιμάς την ελευθερία από την καταπίεση.

Δεν είναι αργά... να συνάψεις σχέσεις με τους ανθρώπους που είσαι χρόνια μαζί. Η ομορφιά δεν κρατάει για πάντα.

Το παρελθόν ανήκει στο παρελθόν και το μέλλον έπεται.

Είναι ωραίο που βλέπουμε κι άλλη πλευρά σου.

Ακόμη και γριά, είσαι πολύ όμορφη!

Μπορεί η ομορφιά να σταματήσει να υπάρχει, αλλά η αρχοντιά μένει για πάντα.

Τα παιδιά που πέρασαν μέσα από το τούνελ μίλησαν για μία θετική εμπειρία υποστήριξης, ενθάρρυνσης και σεβασμού (Φωτογραφίες: Παράρτημα Α7).

2.1.7.2.6. 6^η Διδακτική Παρέμβαση – 6^ο Φύλλο Εργασίας

Το 6^ο στάδιο των διδακτικών παρεμβάσεων (28/05/2021) έλαβε χώρα μετά την ανάγνωση των κειμένων των δικτύων και αποτέλεσε την ολοκλήρωση της πειραματικής διδασκαλίας. Διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες και ο κεντρικός στόχος ήταν οι μαθητές/μαθήτριες να εκφραστούν οι ίδιοι/ίδιες ελεύθερα μέσα από την ποιητική δημιουργία. Κλήθηκαν με απόλυτη ελευθερία να γράψουν ένα δικό τους ποίημα για την Ελένη, ακολουθώντας οποιαδήποτε τεχνοτροπία – παραδοσιακή ή μοντέρνα - έβρισκαν πιο ταιριαστή και ευχερή για εκείνους.

Ευχάριστη έκπληξη επεφύλασσε στην τάξη μία μαθήτρια, η οποία είχε εκφράσει στη διδάσκουσα την πρόθεσή της σε προηγούμενο μάθημα να διασκεδάσει τους στίχους από το τραγούδι της Χ. Αλεξίου «Τανγκό της Νεφέλης», αποδίδοντας την ιστορία της Ωραίας Ελένης και το τραγούδησε στην αρχή του μαθήματος με την κιθάρα της. Οι στίχοι βρίσκονται στο Παράρτημα τούτου του πονήματος (Παράρτημα Α6). Οι συμμαθητές/συμμαθήτριές της άκουσαν το τραγούδι της με μεγάλη προσοχή και χειροκρότησαν θερμά την προσπάθειά της. Ήταν μάλλον απροσδόκητη για όλους/όλες μας η πρωτοβουλία της μαθήτριας, που θέλησε να εκφράσει μουσικά τη δική της ματιά για την Ελένη.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός μοίρασε το φύλλο εργασίας (Παράρτημα Α4vi) στα παιδιά και τους ζήτησε να γράψουν ελεύθερα ένα ποίημα για την Ωραία Ελένη.

Υπήρξε μεγάλος προβληματισμός στην αρχή και έντονες αντιδράσεις για το θέμα, τη μορφή, το αποτέλεσμα... Ήταν φανερό πως τους ήταν δύσκολο να διαχειριστούν την απόλυτη ελευθερία. Ήταν συνηθισμένα να γράφουν σε αυστηρά οριοθετημένο μη λογοτεχνικό πλαίσιο. Για να βοηθηθούν στη συγκέντρωσή τους, ακούγονταν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή τραγούδια εμπνευσμένα από τον μύθο. Στην αρχή η μουσική υπόκρουση τα ξένισε κάπως, ίσως και λόγω του έντεχνου ύφους της, κάτι στο οποίο δεν ήταν συνηθισμένα. Πάντως, τελικά οι περισσότεροι/περισσότερες συγκεντρώθηκαν και άρχισαν να γράφουν. Η εικόνα τους να προσπαθούν να γράψουν κάτι «όμορφο» έδωσε πραγματικά ένα ελπιδοφόρο μήνυμα στη διδάσκουσα, όπως και κάποιες από τις δημιουργίες τους. Δεν μπόρεσαν όλοι, δυστυχώς, να γράψουν ποιητικό κείμενο. Έκαναν, όμως, κάποια προσπάθεια καταγράφοντας τις εντυπώσεις τους σε πεζό λόγο για την Ελένη της Τροίας. Τα αποτελέσματα ήταν ανάλογα της συμμετοχής κάθε μαθητή/μαθήτριας στον ερμηνευτικό διάλογο και – εύλογα - του γενικότερου υπόβαθρου που έφερε.

2.1.7.3. Επιλογικές Παρατηρήσεις

Η πειραματική διδασκαλία που περιγράφηκε παραπάνω είχε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα: τη ζημία που είχε προκαλέσει στην ψυχολογία, αλλά και στις προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών το απότομο κλείσιμο των σχολείων την άνοιξη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (2019-2020) λόγω της πανδημίας Covid-19· τις συνεχείς διακοπές στη λειτουργία των σχολείων· την εύλογη δυσκολία επανασύνδεσης των μαθητών/μαθητριών με το σχολικό περιβάλλον και ανταπόκρισης στα δεδομένα και στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης· τις συχνές απουσίες παιδιών από τα μαθήματα είτε για λόγους πρόληψης είτε για λόγους ασθένειας· τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για το μάθημα της λογοτεχνίας.

Ένα επιπλέον ζήτημα ήταν ένας από τους μαθητές, ο οποίος εκδήλωνε ξεκάθαρα και επανειλημμένα από την προηγούμενη χρονιά την αποστροφή του για το μάθημα και την απροθυμία του να κάνει οτιδήποτε σχετικό, γεγονός που δεν άλλαξε ούτε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Ταυτόχρονα, επηρέασε και την απόδοση του διπλανού του, ενώ πιστεύω πως θα είχε διαφορετική εξέλιξη, αν μπορούσαμε να έχουμε τη δυνατότητα ομαδικής εργασίας.

Ταυτόχρονα, διεξαγόταν ένας συνεχής αγώνας με τον χρόνο, αφού ήταν δύσκολο να διατηρηθεί η επαφή μεταξύ των διδακτικών παρεμβάσεων από τις διακοπές, να εξαντληθούν τα θέματα που έθεταν προς συζήτηση τα παιδιά και να ολοκληρωθεί η ερμηνευτική προσέγγιση. Αποτέλεσμα ήταν η τελευταία παρέμβαση να ολοκληρωθεί ακριβώς στο τέλος του Μαΐου και η ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου να αποτελέσει πραγματικό «άθλο».

Ωστόσο, πέρα από αυτά, από την πλευρά μου, η εμπειρία μου ως διδάσκουσας ήταν θετική, γιατί μου έδωσε τη δυνατότητα να δω πλευρές των παιδιών που δε γνώριζα, να ακούσω τις ανάγκες της τάξης μου με μεγαλύτερη προσοχή και να την παρατηρήσω επισταμένα και με επιμέλεια. Οι απόψεις των παιδιών, από την άλλη, θα παρατεθούν στις επόμενες ενότητες.

2.1.8. Διερεύνηση των πιθανών μεταβολών των στάσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών

Μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο που τους είχε αρχικά διανεμηθεί, ώστε να διερευνηθεί αν υπήρξε κάποια μεταβολή στις αρχικές τους τοποθετήσεις. Παρατηρήθηκε ότι κάποιοι/κάποιες – λίγοι/λίγες ευτυχώς - από την τάξη απέφυγαν να απαντήσουν αυτή τη φορά στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γεγονός που εξηγείται όχι μόνο από την παραδοχή της ερευνήτριας ότι δεν μπόρεσαν να δουν με υπευθυνότητα την όλη διαδικασία, αλλά και από το γεγονός ότι διανύαμε ήδη την τελευταία εβδομάδα της σχολικής χρονιάς και τα παιδιά είχαν πια εισαχθεί σε καλοκαιρινή διάθεση διακοπών.

Συνεπικουρικά, στην προσπάθεια για μια σφαιρική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας διεξήχθη ημικατευθυνόμενη συζήτηση στο πλαίσιο δύο ομάδων εστίασης (focus group), στην οποία συμμετείχαν όσοι/όσες από την τάξη ήταν παρόντες τη συγκεκριμένη ημέρα (01/06/2021), καθώς όντας ήδη κοντά στη λήξη του σχολικού έτους πολλοί γονείς/κηδεμόνες προτίμησαν να κρατήσουν τα παιδιά εκτός σχολείου λόγω των ειδικών υγειονομικών συνθηκών.

2.2. Αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας

2.2.1. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η καταγραφή, παραγωγή και επεξεργασία των δεδομένων υπήρξε βασική μέριμνα του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας, καθώς αποτελεί καίριο παράγοντα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Ειδικότερα, από τη στιγμή που η ερευνήτρια είχε ταυτόχρονα και τους ρόλους της διδασκαλίας και της παρατήρησης, ήταν κομβική αναγκαιότητα η ποικιλία και διαφοροποίηση των ερευνητικών εργαλείων, ώστε να διασφαλιστεί η σφαιρική εικόνα των φαινομένων, η λεπτομερής αποτύπωση της διαδικασίας και φυσικά η τριγωνοποίηση.

Με αυτό το δεδομένο, προκρίθηκαν ως καταλληλότερα τα εξής ερευνητικά εργαλεία: α) ερωτηματολόγιο (αρχικό και τελικό) με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Παράρτημα Α1)· β) συμμετοχική παρατήρηση· γ) ηχογράφηση των πειραματικών διδασκαλιών· δ) σημειώσεις πεδίου· ε) ημερολόγιο ερευνήτριας· στ) σημειώσεις αναστοχασμού· ζ) ημικατευθυνόμενη συζήτηση σε ομάδες εστίασης (Παράρτημα Α2)· η) παραγωγές λόγου στα πλαίσια των διδασκαλιών. Σκοπός της επιλογής τους, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η εξασφάλιση της, κατά το δυνατόν, μεγαλύτερης παραγωγής δεδομένων και η σφαιρικότερη προσέγγισή τους κατά την επεξεργασία. Με αυτή την πολυμεθοδική προσέγγιση θεωρήθηκε ότι διασφαλίζεται η τριγωνοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία βοηθά την ερευνήτρια να ερμηνεύσει χωρίς να παρανοήσει τα δεδομένα της πραγματικότητας της τάξης της, να ενισχύσει τη βεβαιότητά της για τη διατύπωση των αποτελεσμάτων και να ξεπεράσει το πρόβλημα του «μεθοδολογικού περιορισμού» (Cohen & Manion, 1994:321-324).

Το αρχικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α1) λειτούργησε ως τρόπος ανίχνευσης των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών για το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των προγενέστερων και μεταγενέστερων αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών. Περιείχαν μία σειρά ερωτήσεων κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι οποίες διατυπώθηκαν θεμελιωμένες θεωρητικά με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, όπως παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος τούτου του εγχειρήματος.

Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να πληρούν τις προϋποθέσεις της πληρότητας, σαφήνειας, νοηματικής συνοχής, θεματικής δομής και συντομίας, ώστε να απαντιούνται εύκολα και να μην κουράζουν τον μαθητή/τη μαθήτρια. Ταυτόχρονα, δόθηκε μια παιγνιώδης μορφή στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου, με σκοπό η εξωτερική του μορφή να προδιαθέτει θετικά τα παιδιά. Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχτηκε ως καταλληλότερη η τεχνική της διαβαθμισμένης κλίμακας. Υπήρξε, επίσης, μέριμνα οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου να ζητούν διευκρινίσεις για τις απαντήσεις που δόθηκαν στις προηγούμενες ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να εξασφαλίζεται, όσο γίνεται περισσότερο, η συγκεκριμενοποίηση και η αλήθεια της απάντησης, αφού οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μπορούσαν σ' αυτό το πεδίο του ερωτηματολογίου να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με τον δικό τους προσωπικό λόγο (Cohen & Manion, 1994:134-141). Η τεχνική της θεματικής ανάλυσης επιλέχτηκε ως καταλληλότερη τεχνική επεξεργασίας των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σημειώνεται ότι η επεξεργασία των ερωτήσεων κλειστού τύπου των ερωτηματολογίων έγιναν με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 19, ενώ η θεματική ανάλυση των ερωτήσεων ανοικτού τύπου και των συζητήσεων των ομάδων εστίασης με το πρόγραμμα ATLAS.ti7.

Κατά την εφαρμογή του προσχεδιασμένου διδακτικού σεναρίου, η ερευνήτρια ηχογραφούσε τις διδασκαλίες, έχοντας φυσικά λάβει εκ των προτέρων τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/μαθητριών. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι αρκετοί μαθητές/αρκετές μαθήτριες θέλησαν να διευκολύνουν τη διαδικασία, προσφέροντας τα κινητά τους για καλύτερη καταγραφή των συζητήσεων.

Παράλληλα, η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις πεδίου για εκείνα τα σημεία της διδασκαλίας που της φαίνονταν ιδιάζοντα ή σημαντικά. Στην πραγματικότητα, ήταν πολύ δύσκολο έργο να υπάρξει λεπτομερής καταγραφή την ώρα του μαθήματος λόγω του διπλού της ρόλου. Για τον λόγο αυτό, το υλικό των ηχογραφήσεων υπήρξε αντικείμενο νέων επανειλημμένων ακροάσεων κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων και αφορμή διεξοδικών συμπληρωματικών σημειώσεων αναστοχασμού από την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, στο τέλος της διδακτικής ημέρας η ερευνήτρια κατέγραφε σύντομα στο προσωπικό της ημερολόγιο τις εντυπώσεις και τον τρόπο με τον οποίο βίωσε τη διδασκαλία, καθώς και τους προβληματισμούς που ανέκυψαν.

Σημαντικότατη, επίσης, πηγή συλλογής δεδομένων υπήρξε η ημικατευθυνόμενη συζήτηση στο πλαίσιο δύο ομάδων εστίασης, που ακολούθησε την ολοκλήρωση των

πειραματικών διδακτικών παρεμβάσεων (Παράρτημα Α2). Η συνέντευξη της ομάδας εστίασης «αποτελεί έναν ιδιαίτερα οικονομικό τρόπο να συλλέξει κανείς μία σχετικά μεγάλη ποσότητα ποιοτικών δεδομένων» (Dörnyei, 2007:144). Άλλωστε, οι ομάδες εστίασης προτείνονται στον χώρο της εκπαίδευσης για να γίνει κατανοητό τι δουλεύει ή όχι και γιατί. Οι άνθρωποι δεν έχουν συνήθως πρόβλημα να συμμετάσχουν σε ομάδες εστίασης – στην πραγματικότητα, τείνουν να βρίσκουν τις συναντήσεις απολαυστικές και ενδιαφέρουσες – και οι συνεντεύξεις τυπικά αποδίδουν πλούσια δεδομένα. Αυτά τα πλεονεκτήματα, συνδυαζόμενα με τις γρήγορες αλλαγές, κάνουν τη μέθοδο δημοφιλή (Dörnyei, 2007:146).

Ακολουθώντας το παραπάνω σκεπτικό, επιλέχθηκε και η συγκεκριμένη τεχνική παραγωγής δεδομένων στην παρούσα προσπάθεια, ώστε να διερευνηθούν πιο εμπεριστατωμένα πιθανές μετατοπίσεις στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών, καθώς και αν έχει γίνει κατανοητό πώς τα κείμενα αλληλεπιδρούν και σχηματίζουν εν τέλει μια παγκόσμια λογοτεχνική κουλτούρα. Οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες 11 και 10 παιδιών αντίστοιχα, ώστε να μπορέσει η συζήτηση να διεξαχθεί ομαλά και να δοθεί χρόνος συμμετοχής και ανταπόκρισης σε όλους τους συμμετέχοντες/όλες τις συμμετέχουσες. Θεωρώ ότι τα παιδιά μίλησαν χωρίς αναστολές, με ειλικρίνεια και ενισχύθηκαν να εξηγήσουν τις σκέψεις τους όσο το δυνατόν πιο καθαρά. Οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αποτέλεσαν υλικό επεξεργασίας μέσω θεματικής ανάλυσης, με τη βοήθεια του προγράμματος ATLAS.ti7.

Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ως ευχερέστερος τρόπος επεξεργασίας των παραχθέντων δεδομένων αρχικά λόγω της απειρίας της, καθώς παρέχει μία σειρά διευκολύνσεων στον νέο ερευνητή/στη νέα ερευνήτρια, όπως ο εντοπισμός, η περιγραφή, η αναφορά και η θεματοποίηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων. Ακόμη, μοιάζει να αφήνει περιθώρια ελευθερίας και ευελιξίας στον ερευνητή/στην ερευνήτρια, καθώς τον/την απελευθερώνει από τη δέσμευση σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα οντολογίας και επιστημολογίας. Ίσα-ίσα ως κεντρική «πυξίδα» στην ανάλυση των δεδομένων λειτουργούν τα τεθέντα ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015:116-117).

Αξιοποιήθηκαν, τέλος, ως εργαλεία παραγωγής δεδομένων οι προφορικές ανταποκρίσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, οι παραγωγές λόγου (Παράρτημα Α6) που κλήθηκαν να γράψουν, η συμμετοχή τους στις ασκήσεις δραματοποίησης που αποτυπώθηκε στον φωτογραφικό φακό (Παράρτημα Α7), για να εξεταστεί η πρόοδος στην κατανόηση και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων και – κατ' επέκταση – να αξιολογηθεί συνολικά η αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.

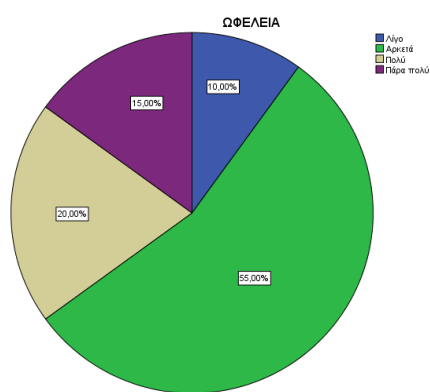
2.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

2.2.2.1. Ανάλυση αρχικού ερωτηματολογίου

Το αρχικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α1) περιελάμβανε ερωτήσεις που στόχο είχαν την ανίχνευση των στάσεων των μαθητών/μαθητριών για το αντικείμενο

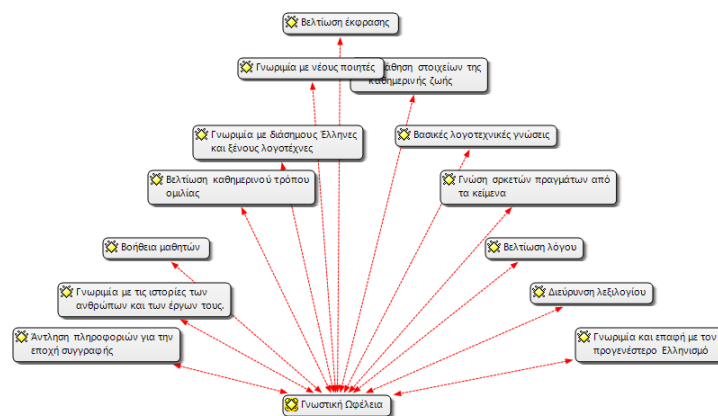
της λογοτεχνίας, όπως διδάσκεται στο Λύκειο. Συγκεκριμένα, εξέταζε τις σκέψεις τους για τη θέση και τη σημασία του μαθήματος με κριτήριο την ωφέλεια που προσφέρει τα συναισθήματα που τους προκαλεί τις προτάσεις τους για πιθανή βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης τις αντιλήψεις τους για τις πιθανές σχέσεις μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων τις εκτιμήσεις τους για την αναγκαιότητα μιας μεταβολής στη διδασκαλία. Συμπληρώθηκαν 20 ερωτηματολόγια λόγω απουσίας ενός μαθητή (11 αγόρια και 9 κορίτσια). Σημειώνεται ότι στα διαγράμματα που ακολουθούν οπτικοποιούνται στρογγυλοποιημένα τα ποσοστά των απαντήσεων.

Η πρώτη ερώτηση (κλειστού τύπου) αφορούσε τον βαθμό ωφελιμότητας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Κανείς από τους μαθητές/τις μαθήτριες δεν απάντησε ότι δεν υπάρχει καθόλου ωφέλεια· δύο απάντησαν ότι ωφελεί λίγο, έντεκα αρκετά, τέσσερις πολύ και τρεις πάρα πολύ.



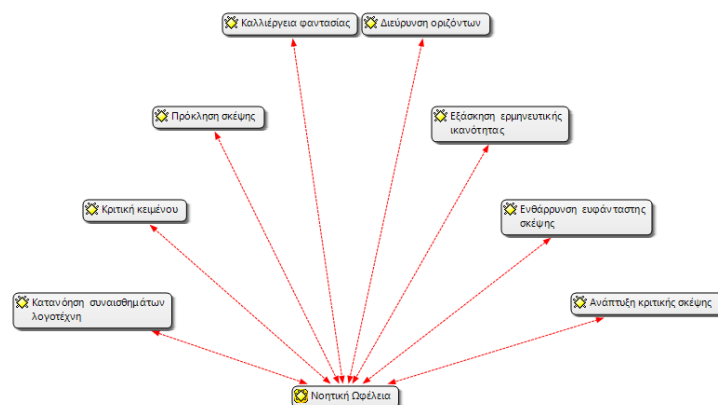
Εικόνα 1: Ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η δεύτερη ερώτηση (ανοικτού τύπου) ζητούσε τη δικαιολόγηση της προηγούμενης απάντησής τους σε ελεύθερο κείμενο. Οι μαθητές έκριναν ότι η ωφέλεια της διδασκαλίας στο Λύκειο είναι από περιορισμένη και λιγότερο ωφέλιμη από τα άλλα μαθήματα μέχρι χρήσιμη και πολύ σημαντική. Οι απόψεις τους σχετικά με αυτό στην ουσία μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες: γνωστική ωφέλεια, νοητική ωφέλεια, συναισθηματική ωφέλεια. Ειδικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες θεωρούν ότι μπορούν να αντλήσουν από τα κείμενα πληροφορίες για την εποχή της συγγραφής τους, να γνωρίσουν τις ιστορίες και τα έργα των ανθρώπων της, καθώς και τον προγενέστερο Ελληνισμό, μαθαίνοντας βασικά πράγματα για την καθημερινότητά τους· να έρθουν σε επαφή με σημαντικούς Έλληνες και ξένους λογοτέχνες, όπως και νεότερους/νεότερες δημιουργούς· να αποκτήσουν βασικές λογοτεχνικές γνώσεις· να βελτιώσουν τον τρόπο της καθημερινής τους ομιλίας και γενικότερα τον λόγο τους, βελτιώνοντας την έκφραση και διευρύνοντας το λεξιλόγιό τους.



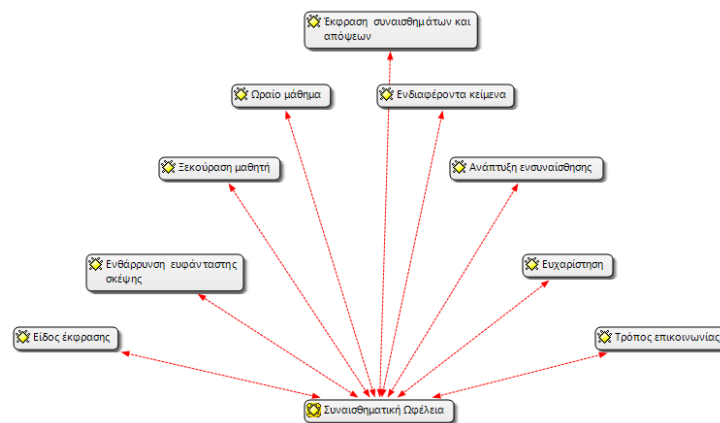
Εικόνα 2: Γνωστική Ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Όσον αφορά το νοητικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εξέφρασαν ενδιαφέρουσες σκέψεις για την πρόκληση της σκέψης του αναγνώστη, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με την ερμηνευτική ικανότητα και την ικανότητα άσκησης κριτικής σε κείμενα, καθώς και γενικότερα τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων. Παράλληλα, πιστεύουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να ενθαρρύνει την ευφάνταστη σκέψη και να καλλιεργήσει τη φαντασία. Περιορίσαν, ωστόσο, τη δυνατότητα κατανόησης που δημιουργεί το μάθημα στον εκάστοτε καλλιτέχνη και στα συναισθήματά του.



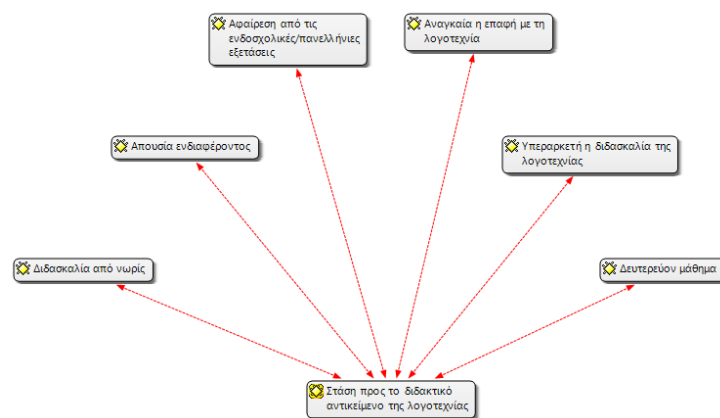
Εικόνα 3: Νοητική Ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Τέλος, αναγνώρισαν την ωφελιμότητα της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, καθώς παρατήρησαν ότι κάποια κείμενα προκαλούν το ενδιαφέρον, καλλιεργούν τη φαντασία και την ενσυναίσθηση, ενώ με την καλαισθησία τους προκαλούν ευχαρίστηση και δίνουν τη δυνατότητα ξεκούρασης στους μαθητές/στις μαθήτριες. Ταυτόχρονα, παρατήρησαν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα και να επικοινωνήσουν μέσα από το μάθημα.



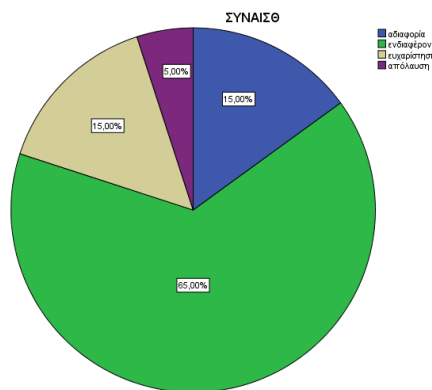
Εικόνα 4: Συναισθηματική Ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Παράλληλα, στις απαντήσεις της ίδιας ερώτησης ανιχνεύονται οι ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες στάσεις των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, εκφράζεται η άποψη ότι είναι ένα μάθημα που θα έπρεπε να διδάσκεται μόνο σε μία λυκειακή τάξη ή σε μία ομάδα προσανατολισμού. Για κάποια παιδιά δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον και είναι υπεραρκετή η διδασκαλία της. Επίσης, τονίζεται ότι πρέπει να αφαιρεθεί η εξέτασή της από τις ενδοσχολικές και τις πανελλήνιες εξετάσεις. Ωστόσο, κάποιοι άλλοι μαθητές/κάποιες άλλες μαθήτριες διατύπωσαν την άποψη ότι η διδασκαλία της είναι αναγκαία και ότι πρέπει να ξεκινά από πολύ νωρίς.



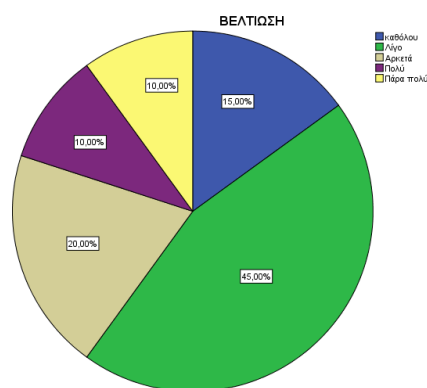
Εικόνα 5: Στάσεις προς το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας

Η 3^η ερώτηση (κλειστού τύπου) του ερωτηματολογίου αφορούσε τα συναισθήματα που τους δημιουργεί η διδασκαλία του μαθήματος δίνοντάς τους συγκεκριμένες και κλιμακούμενες επιλογές: δυσαρέσκεια, αδιαφορία, ενδιαφέρον, ευχαρίστηση, απόλαυση. Κανείς από τους μαθητές/τις μαθήτριες δε δήλωσε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας του προκαλεί δυσαρέσκεια. Τρεις μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι τους είναι αδιάφορο, δεκατρείς ότι τους κινεί το ενδιαφέρον, τρεις ότι τους προκαλεί ευχαρίστηση και μόνο ένας/μία ότι νιώθει απόλαυση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



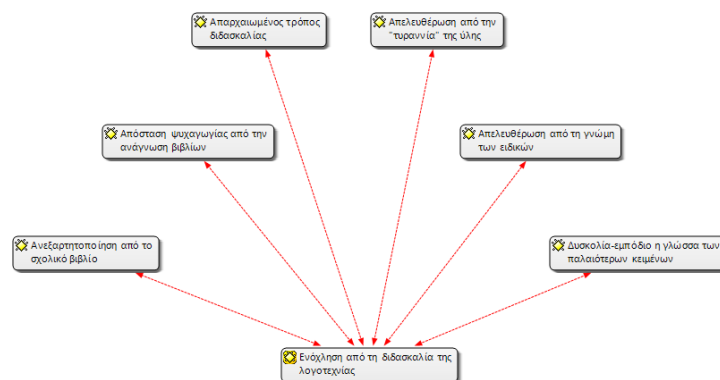
Εικόνα 6: Συναισθήματα κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Η 4^η ερώτηση (κλειστού τύπου) διερευνούσε τις εκτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών για το αν το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο επιδέχεται βελτίωση, δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής από συγκεκριμένες απαντήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας. Τρεις μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι πιστεύουν ότι δεν επιδέχεται καθόλου βελτίωση· εννέα ότι επιδέχεται λίγο· τέσσερις αρκετά· δύο πολύ και δύο πάρα πολύ.



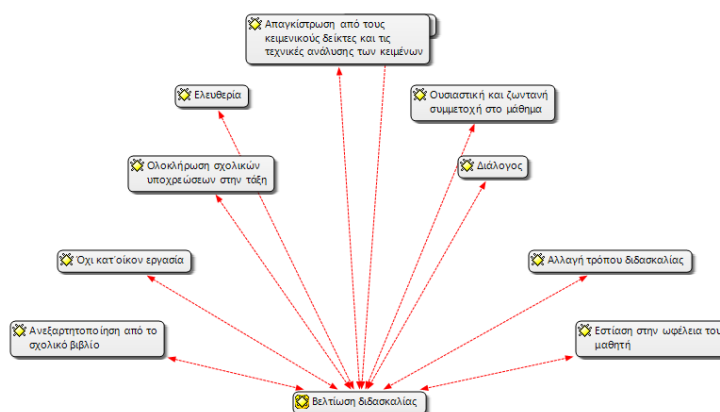
Εικόνα 7: Εκτίμηση δυνατότητας βελτίωσης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Στην επόμενη ερώτηση (5^η – ανοικτού τύπου) ζητούνταν από τους μαθητές/τις μαθήτριες να κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, με κύριο στόχο το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεών τους διακρίνεται κατ' αρχήν η ενόχλησή τους από συγκεκριμένες πτυχές του διδακτικού αντικειμένου, η οποία εκφράζεται με συγκεκριμένες παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας είναι απαρχαιωμένος, και τους εγκλωβίζει στη σκέψη και την κρίση των ειδικών. Επιθυμούν να απαγκιστρωθεί η διδασκαλία από το σχολικό βιβλίο, το οποίο περιέχει πολλά παλιά κείμενα, που τους δυσκολεύουν γλωσσικά, ενώ δηλώνουν ότι η κάλυψη της ύλης είναι πολύ πιεστική. Επίσης, ενδιαφέρον έχει η επισήμανση ότι η σύγχρονη ψυχαγωγία έχει μεγάλη απόσταση από την παραδοσιακή ανάγνωση βιβλίων.



Εικόνα 8: Σημεία ενόχλησης από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

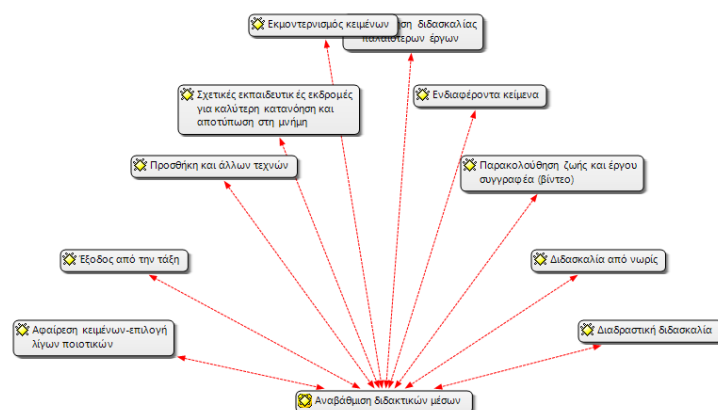
Οι προτάσεις πάντως των μαθητών/μαθητριών μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, την αναβάθμιση των διδακτικών μέσων και την προώθηση του ρόλου του μαθητή ως ενεργού και ισότιμου υποκειμένου. Αρχικά, οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο σχετίζονται με τη γενικότερη αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, ο οποίος, κατά τη γνώμη τους, πρέπει να ανεξαρτητοποιηθεί από το σχολικό βιβλίο, να είναι πιο ελεύθερος, χωρίς προσκόλληση στις τεχνικές και στους κειμενικούς δείκτες. Δίνουν έμφαση στον διάλογο, που προϋποθέτει την ουσιαστική και ζωντανή συμμετοχή του μαθητή/της μαθήτριας, ενώ επιθυμούν την εστίαση στην ωφέλειά του/της. Ένα ζήτημα που φαίνεται να τους απασχολεί ποικιλοτρόπως είναι οι εργασίες, καθώς παρουσιάζεται ως επαναλαμβανόμενο μοτίβο: δεν επιθυμούν κατ' οίκον εργασίες, αλλά να ολοκληρώνονται οι υποχρεώσεις τους την ώρα του μαθήματος και οι ασκήσεις να είναι λίγες.



Εικόνα 9: Βελτίωση τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας

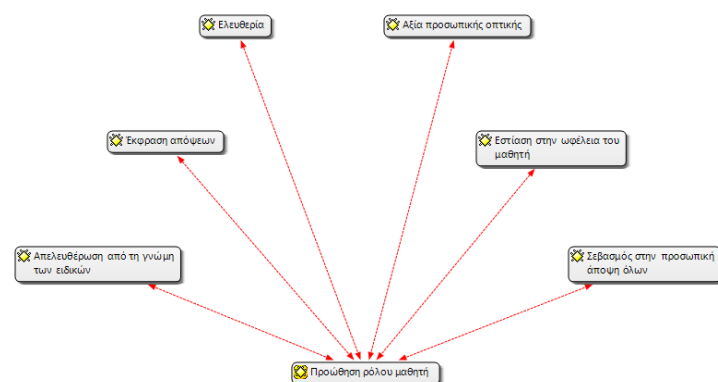
Επιπλέον, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν μία σειρά προτάσεων αναβάθμισης των μέσων διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αρχικά, προτείνουν την αφαίρεση κάποιων – δεν ορίζουν ποιων – κειμένων από το σχολικό βιβλίο, ενώ θα ήθελαν κάποια πιο ποιοτικά, χωρίς να αναφέρουν τι ακριβώς εννοούν. Σε άλλο σημείο, ωστόσο, υπάρχει η πρόταση για εκμοντερνισμό της διδασκαλίας και ενδιαφέροντα έργα, οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε εύλογα ότι μάλλον επιθυμούν την επαφή με πιο σύγχρονα ποιήματα και πεζά. Εντούτοις, τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία των

κειμένων του λογοτεχνικού κανόνα, διότι πρότειναν τη διατήρηση κάποιων παλιότερων κειμένων, ενώ πρόσθεσαν και την αξία της πληροφόρησης για τη ζωή και το ευρύτερο έργο των λογοτεχνών με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας. Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας επανέρχεται στη γενικότερη πρότασή τους για διαδραστικά μαθήματα και συνδυασμό με τις άλλες τέχνες. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να αποζητούν το «άνοιγμα» του μαθήματος, αφού ανάμεσα στις προτάσεις τους βρίσκονται η έξοδος από την τάξη και η οργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών για καλύτερη κατανόηση και «αποτύπωση στη μνήμη τους».



Εικόνα 10: Αναβάθμιση διδακτικών μέσων

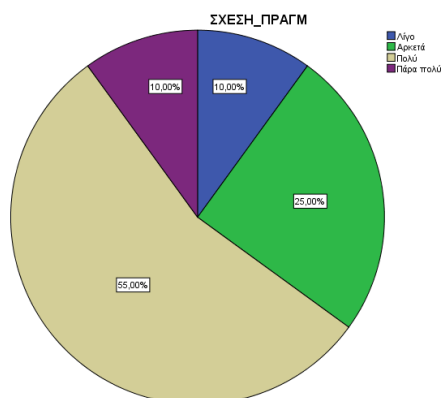
Τέλος, στις απαντήσεις της ερώτησης 5 του ερωτηματολογίου αναδείχθηκε και μία κατηγορία απαντήσεων που σχετίζονταν με την ανάγκη έμφασης στον μαθητή/στη μαθήτρια και προώθησης του ρόλου του/της. Συγκεκριμένα, τα παιδιά πρότειναν να απελευθερωθεί το μάθημα από τις απόψεις των ειδικών και να δοθεί περισσότερη προσοχή στις δικές τους απόψεις και ερμηνείες. Μάλιστα, παράλληλα με τις προτάσεις τους για ελευθερία και έκφραση των απόψεών τους, τοποθέτησαν και την ανάγκη σεβασμού κάθε εκφρασμένης άποψης. Τέθηκε, ακόμη, ως ζήτημα και η ανάγκη εστίασης στην ωφέλεια των μαθητών/μαθητριών.



Εικόνα 11: Προώθηση ρόλου μαθητών/μαθητριών

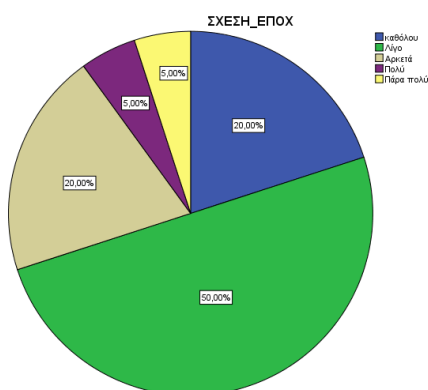
Η επόμενη ερώτηση (6^η –κλειστού τύπου) ζητούσε από τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες να σκεφτούν αν τα λογοτεχνικά κείμενα σχετίζονται με την κοινωνική ή συναισθηματική πραγματικότητα των αναγνωστών/αναγνουστριών γενικά και όχι

μόνο όσον αφορά στον μαθητικό πληθυσμό. Δύο παιδιά απάντησαν ότι σχετίζονται λίγο, πέντε αρκετά, έντεκα πολύ και δύο πάρα πολύ.



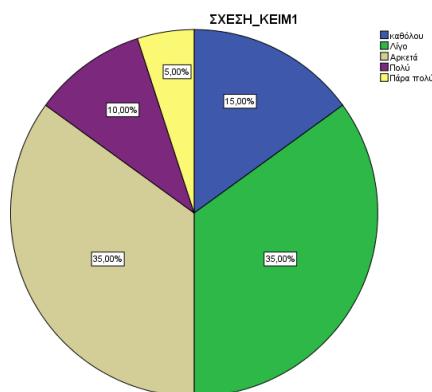
Εικόνα 12: Σχέση λογοτεχνίας-πραγματικότητας αναγνώστη

Στην 7^η ερώτηση (κλειστού τύπου), σε στενή νοηματική σχέση με την προηγούμενη, τέθηκε το ερώτημα αν τα λογοτεχνικά είναι ξεκομμένα από την εποχή τους. Τέσσερις μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ξεκομμένα, δέκα ότι είναι λίγο, τέσσερις αρκετά, ένας/μία πολύ και ένας/μία πάρα πολύ.



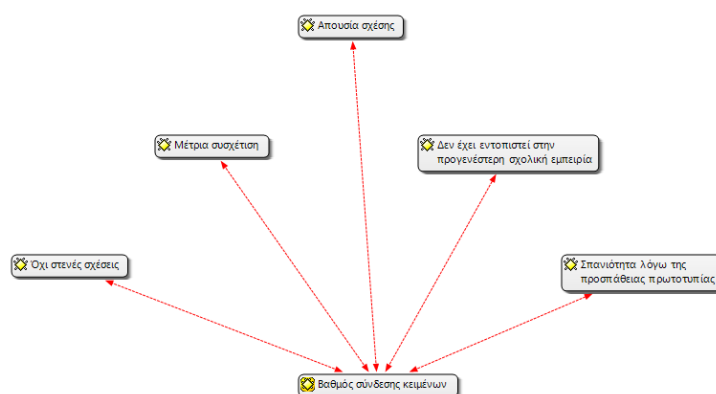
Εικόνα 13: Σχέση λογοτεχνίας-εποχής

Η επόμενη ερώτηση (8^η-κλειστού τύπου) αφορούσε στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα και είναι εκείνη που χρειάστηκε τις περισσότερες διευκρινίσεις πριν τη συμπλήρωσή της από τα παιδιά. Τους ζητήθηκε να σκεφτούν αν υπάρχουν ή αναπτύσσονται σχέσεις ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα. Τρεις μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι δεν υπάρχουν/αναπτύσσονται καθόλου σχέσεις ανάμεσά τους, επτά λίγο, επτά αρκετά, δύο πολύ και ένας/μία πάρα πολύ.



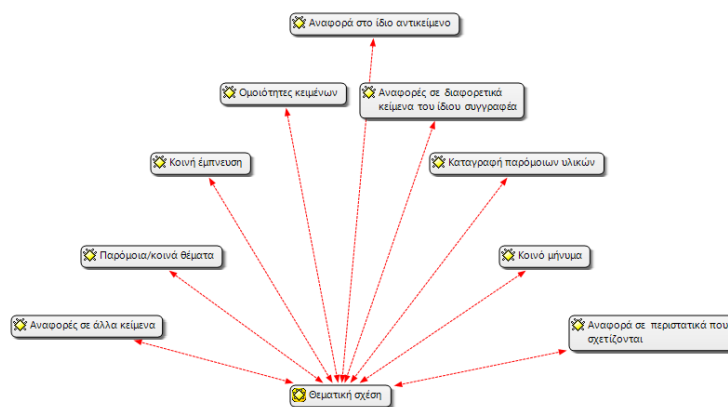
Εικόνα 14: Ύπαρξη/ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στα κείμενα

Στην 9^η ερώτηση (ανοικτού τύπου) οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να εξηγήσουν την απάντησή τους στην προηγούμενη ερώτηση, αναφέροντας ακόμη και παραδείγματα. Κατά την εξήγησή τους αρχικά αναφέρθηκαν στον βαθμό σύνδεσης των κειμένων μεταξύ τους. Κάποιοι/κάποιες έγραψαν ότι δεν υπάρχει σχέση ή ότι δεν έχουν εντοπίσει κάτι ανάλογο με βάση τη σχολική τους εμπειρία. Άλλοι/άλλες θεωρούσαν ότι υπάρχουν σχέσεις αλλά όχι στενές, κυρίως λόγω της προσπάθειας των λογοτεχνών για πρωτοτυπία. Τέλος, μία άλλη ομάδα μαθητών/μαθητριών παρατήρησε ότι υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ των λογοτεχνικών κειμένων.



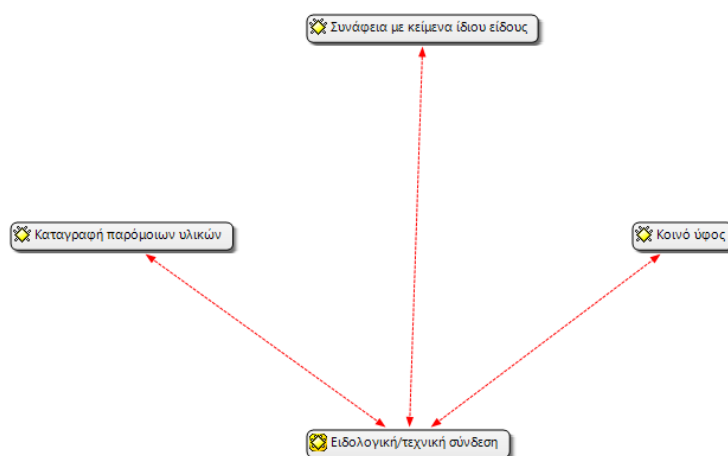
Εικόνα 15: Βαθμός σύνδεσης λογοτεχνικών κειμένων

Όσον, εξάλλου, αφορά στην εξήγηση της διασύνδεσης των λογοτεχνικών κειμένων στις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκαν τέσσερις διαφορετικές παράμετροι: το θέμα/μήνυμα, το είδος/η τεχνική, ο συγγραφέας και η εποχή. Εξηγώντας τη θεματική σχέση των κειμένων οι μαθητές/μαθήτριες ανέφεραν ότι τα κείμενα παρουσιάζουν ομοιότητες, διότι αναφέρονται σε παρόμοια ή κοινά θέματα ή έχουν κοινά μηνύματα. Παρατηρήθηκε, επίσης, η πιθανότητα να αναφέρονται σε κοινά περιστατικά ή αντικείμενα ή να αντλούν την έμπνευσή τους από το ίδιο θέμα. Η παρατήρηση ότι «καταγράφουν παρόμοια υλικά» προβληματίζει ως προς τη σημασία της, αλλά έχοντας γνώση της τάξης θεωρώ ότι αναφέρεται είτε στο γεγονός που προκάλεσε την έμπνευση είτε στις τεχνικές του λογοτέχνη. Τέλος, τα παιδιά εντόπισαν και τη σχέση ανάμεσα σε κείμενα του ίδιου συγγραφέα/ποιητή ή την περίπτωση να περιέχουν αναφορές σε άλλα κείμενα.



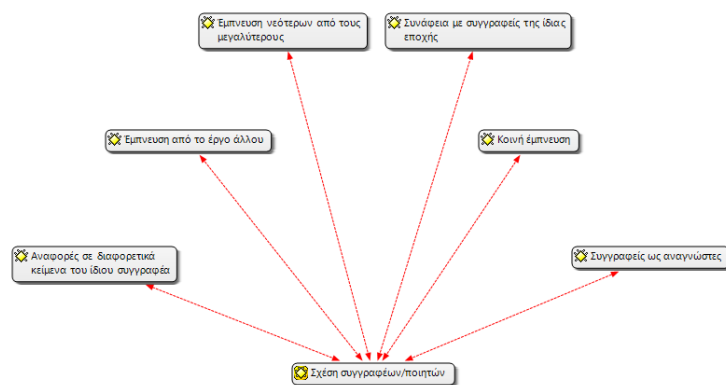
Εικόνα16: Θεματική συσχέτιση λογοτεχνικών κειμένων

Όσον αφορά στο λογοτεχνικό γένος/είδος και τις τεχνικές που αξιοποιεί η λογοτεχνική γλώσσα οι μαθητές/μαθήτριες εντόπισαν τις παρακάτω σχέσεις: την καταγραφή παρόμοιων υλικών, για την οποία μπορούμε μόνο να υποθέσουμε ότι αναφέρεται στη χρήση κοινών τεχνικών και εκφραστικών μέσων, όπως ειπώθηκε και παραπάνω· το κοινό ύφος με το οποίο μπορεί να είναι γραμμένα τα λογοτεχνικά κείμενα· και τη συνάφεια που παρουσιάζουν με κείμενα του ίδιου είδους.



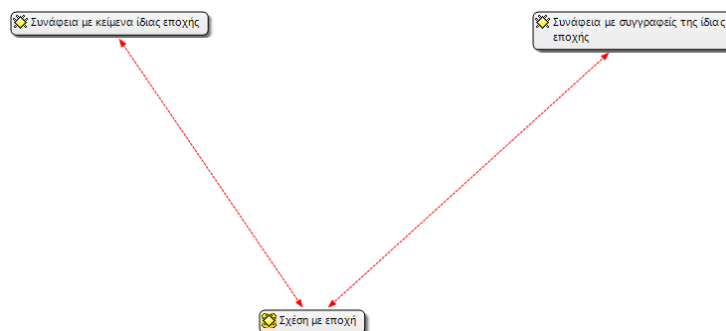
Εικόνα 17: Ειδολογική/τεχνική σύνδεση λογοτεχνικών κειμένων

Οι μαθητές/μαθήτριες διείδαν την ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα με βάση τον/τη δημιουργό τους. Ειδικότερα, εξήγησαν ότι υπάρχουν αναφορές σε άλλα κείμενα του ίδιου/της ίδιας δημιουργού· μπορεί κανείς να εμπνέεται από το έργο κάποιου άλλου/κάποιας άλλης ή να παρατηρείται κοινή έμπνευση από την ίδια αφορμή· πιθανώς ένας νεότερος/μία νεότερη λογοτέχνης να αναφέρεται σε έναν παλαιότερο/μία παλαιότερη ή να υπάρχει συνάφεια με συγγραφείς της ίδιας εποχής σε ποικίλους τομείς. Στην ερώτηση αυτή δόθηκε και η απάντηση ότι ο συγγραφέας είναι και αναγνώστης, αλλά δεν υπάρχει κάποια περαιτέρω επεξήγηση στο πώς αυτό μπορεί να δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα στα κείμενα. Υποθέτω ότι ο μαθητής/η μαθήτρια αναφέρεται στις αναγνωστικές εμπειρίες του/της δημιουργού που μπορεί να υπεισέρχονται συνειδητά ή ασυνείδητα στο έργο του/της, αλλά αυτό δεν παύει να είναι μόνο μια υπόθεση.



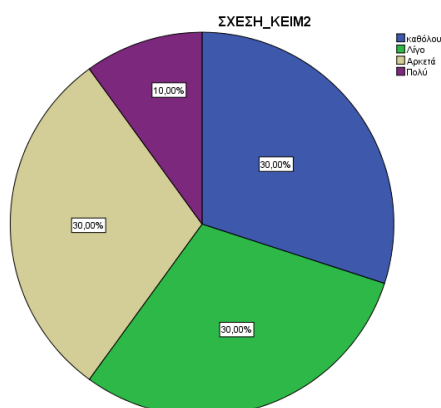
Εικόνα 18: Σχέσεις κειμένων με παράμετρο τον/τη δημιουργό

Τέλος, οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα κείμενα μεταξύ τους σύμφωνα με τους μαθητές/τις μαθήτριες μπορούν να απηχούν την εποχή δημιουργίας τους. Έτσι, παρατηρούν ότι μπορεί να υπάρχει κάποια συνάφεια με κείμενα που δημιουργήθηκαν την ίδια εποχή ή ανάμεσα σε κείμενα δημιουργών που ανήκουν στην ίδια εποχή ή περίοδο.



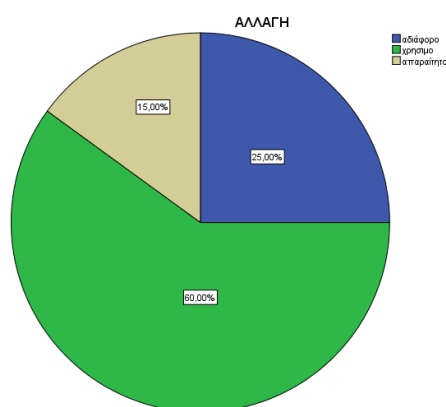
Εικόνα 19: Σχέσεις κειμένων με παράμετρο την εποχή

Η 10^η ερώτηση (κλειστού τύπου) ελέγχει στην πραγματικότητα τις προηγούμενες απαντήσεις και ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να κρίνουν αν τα λογοτεχνικά κείμενα λειτουργούν αυτόνομα χωρίς αναφορές σε άλλα προηγούμενα ή σύγχρονά τους κείμενα. Έξι παιδιά απάντησαν ότι δε λειτουργούν καθόλου αυτόνομα, έξι λίγο, έξι αρκετά και δύο πολύ.



Εικόνα 20: Αυτονομία λογοτεχνικών κειμένων

Στην τελική (11^η–κλειστού τύπου) ερώτηση διερευνάται η επιθυμία των μαθητών να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Τους δίνεται η δυνατότητα τριών απαντήσεων: «Μου είναι αδιάφορο», «νομίζω ότι είναι χρήσιμο», «το θεωρώ απαραίτητο». Πέντε μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι τους ήταν αδιάφορο· δώδεκα ότι νομίζουν ότι είναι χρήσιμο· και τρεις ότι το θεωρούν απαραίτητο. Για να μιλήσω με ειλικρίνεια ένας μαθητής μου επεσήμανε ότι δεν τον εξέφραζε κάτι από τα προηγούμενα και ότι δεν ήθελε να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος, γεγονός που μου υπέδειξε ένα κενό στον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λόγω της απειρίας μου ως ερευνήτριας. Του ζήτησα, λοιπόν, να καταχωρίσει ως δική του απάντηση την επιλογή «Μου είναι αδιάφορο».



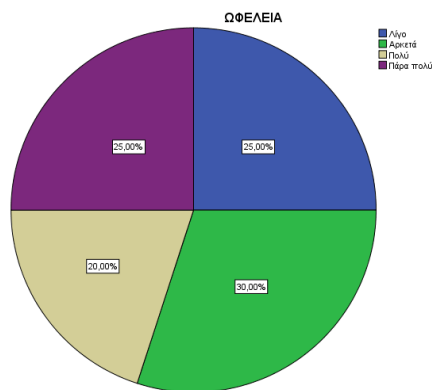
Εικόνα 21: Επιθυμία για αλλαγή

Η συνολική εικόνα, πάντως, των απόψεων της τάξης είναι μάλλον αναμενόμενη και φαίνεται ότι απηχεί γενικότερα τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών του Λυκείου για τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

2.2.2.2. Ανάλυση τελικού ερωτηματολογίου

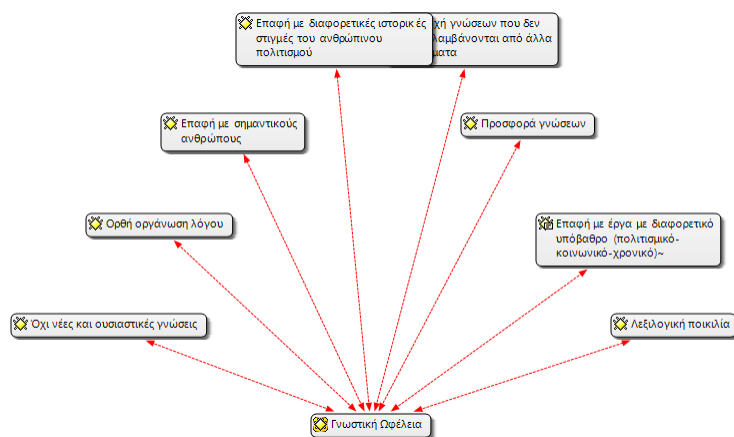
Το τελικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α1) περιλαμβάνει ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις με το αρχικό. Διανεμήθηκαν 21 ερωτηματολόγια στο σύνολο των μαθητών/μαθητριών της τάξης (11 αγόρια και 10 κορίτσια). Ένα ερωτηματολόγιο παραδόθηκε πίσω εντελώς αναπάντητο. Είναι σκόπιμο να αναφερθεί και σ' αυτό το σημείο της αποτύπωσης των αποτελεσμάτων ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από μια μερίδα μαθητών/μαθητριών με αρκετή επιπολαιότητα στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και αρνητικότητα απάντησης των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, καθώς οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκονταν πια λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και ήταν ήδη σε διάθεση θερινής ραστώνης. Έχει, όμως, αξία να μελετηθούν τουλάχιστον οι απαντήσεις όσων απάντησαν με υπευθυνότητα και σοβαρότητα. Όπως και προηγουμένως, στα διαγράμματα που ακολουθούν οπτικοποιούνται στρογγυλοποιημένα τα ποσοστά των απαντήσεων.

Με τον βαθμό ωφέλειας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο ασχολείται η 1^η ερώτηση (κλειστού τύπου). Κανείς από τους μαθητές/τις μαθήτριες δεν απάντησε ότι δεν υπάρχει καθόλου ωφέλεια· πέντε απάντησαν ότι ωφελεί λίγο, έξι αρκετά, τέσσερις πολύ και πέντε πάρα πολύ.



Εικόνα 22: Ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας II

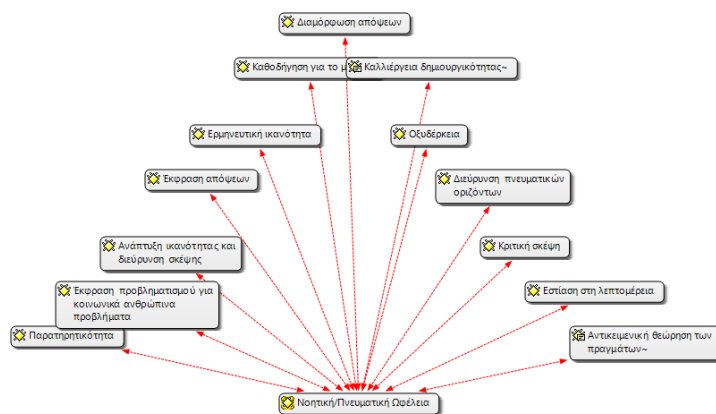
Με την επόμενη ερώτηση (2^η-ανοικτού τύπου) η ερευνήτρια ζήτησε την ελεύθερη δικαιολόγηση της προηγούμενης απάντησης. Οι μαθητές/μαθήτριες αυτή τη φορά ασχολήθηκαν ελάχιστα με τον βαθμό ωφέλειας και εστίασαν στα συγκεκριμένα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι απόψεις τους κατατάσσονται και πάλι σε τρεις κατηγορίες: γνωστική ωφέλεια, νοητική/πνευματική ωφέλεια, συναισθηματική ωφέλεια. Ειδικότερα, όσον αφορά στο γνωστικό επίπεδο, ανέφεραν γενικότερα την απόκτηση γνώσεων, ενώ παρατήρησαν ότι κάποιες από αυτές δεν υπάρχει η δυνατότητα να προσλαμβάνονται από άλλα αντικείμενα. Σε αντίθεση με την παραπάνω δήλωση, ένας μαθητής θεωρεί ότι οι γνώσεις που παρέχονται δεν είναι ουσιαστικές, χωρίς, ωστόσο, να εξηγήσει ακριβώς εννοεί. Σε άλλες απαντήσεις, όμως, διαβάζουμε ότι πέρα από τη λεξιλογική ποικιλία και την ορθή οργάνωση του λόγου, οι μαθητές/μαθήτριες κερδίζουν από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τη γνωριμία με σημαντικούς ανθρώπους, την επαφή με έργα από διαφορετικό πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό υπόβαθρο, καθώς και τη συνάντηση με διαφορετικές ιστορικές στιγμές του ανθρώπινου πολιτισμού.



Εικόνα 23: Γνωστική Ωφέλεια από τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας II

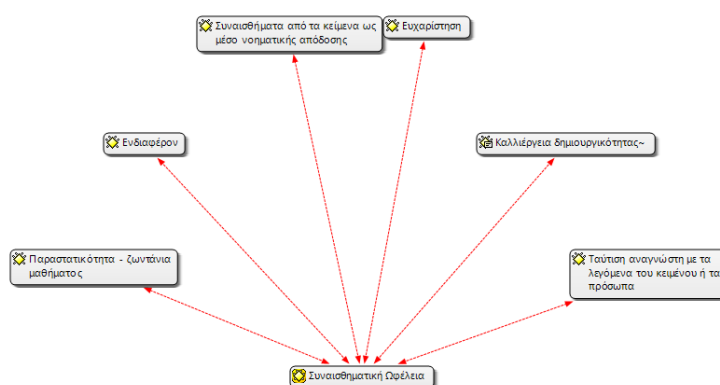
Στο πλαίσιο της νοητικής και πνευματικής ωφέλειας από το λογοτεχνικό διδακτικό αντικείμενο, όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο, οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, διαμορφώνουν και εκφράζουν απόψεις, καλλιεργούν τη δημιουργικότητά τους και επεκτείνουν την ικανότητα της σκέψης. Ωστόσο, αυτή τη φορά πρόσθεσαν

ενδιαφέροντα στοιχεία, αφού δήλωσαν ότι με τη λογοτεχνία μαθαίνουν να εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τα κοινωνικά-ανθρώπινα προβλήματα· να βλέπουν με αντικειμενικότητα τα πράγματα· να είναι οξυδερκείς και παρατηρητικοί/παρατηρητικές και να εστιάζουν στη λεπτομέρεια, αποκτώντας ερμηνευτικές δεξιότητες. Μάλιστα, σε ένα σημείο αναφέρεται ότι η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο καθοδήγησης για το μέλλον.



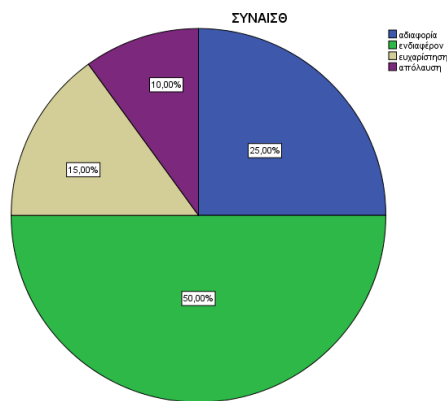
Εικόνα 24: Νοητική/πνευματική Ωφέλεια από τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας II

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, μιας και μιλούμε για ένα μάθημα τέχνης, οι μαθητές/μαθήτριες και πάλι αναφέρθηκαν μόνο θετικά στα συναισθήματα που νιώθουν ως ωφέλεια από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Επανελάβαν το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση και τη δημιουργικότητα, αλλά προσέθεσαν και τη ζωντάνια και την παραστατικότητα του μαθήματος ως ευχάριστα σημεία. Ιδιαίτερα, εξάλλου, σημαντική κρίνεται η δήλωση ότι ταυτίζονται με τα λόγια και τους ήρωες των κειμένων, ενώ αξιοποιούν τα συναισθήματά τους για να αποδώσουν νόημα στο κείμενο.



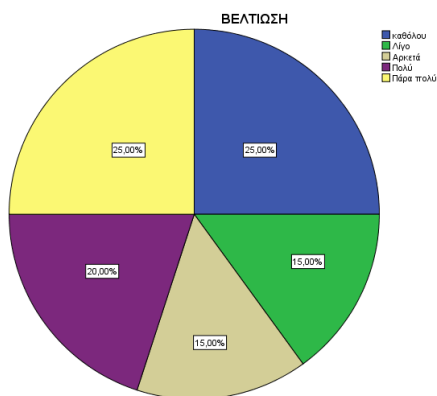
Εικόνα 25: Συναισθηματική Ωφέλεια από τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας II

Τα συναισθήματα που δημιουργεί στο μαθητικό κοινό η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας διερευνώνται στην 3^η ερώτηση (κλειστού τύπου) του ερωτηματολογίου. Κανείς από τους μαθητές/τις μαθήτριες δε δήλωσε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας του προκαλεί δυσαρέσκεια. Πέντε μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι τους είναι αδιάφορο, δέκα ότι είναι ενδιαφέρον, τρεις ότι τους προκαλεί ευχαρίστηση και δύο ότι νιώθουν απόλαυση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



Εικόνα 26: Συναισθήματα κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας II

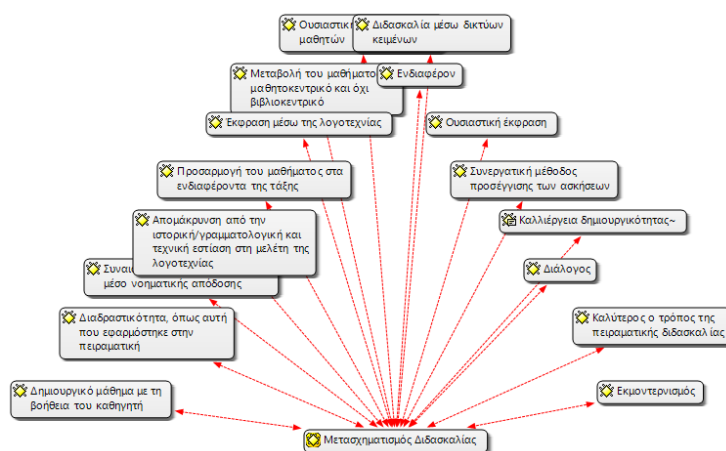
Οι εκτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών (4^η ερώτηση - κλειστού τύπου) για την πιθανή βελτίωση του μαθήματος περιγράφονται ως εξής: Πέντε μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι πιστεύουν ότι δεν επιδέχεται καθόλου βελτίωση· τρεις ότι επιδέχεται λίγο· τρεις αρκετά· τέσσερις πολύ και πέντε πάρα πολύ.



Εικόνα 27: Εκτίμηση δυνατότητας βελτίωσης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας II

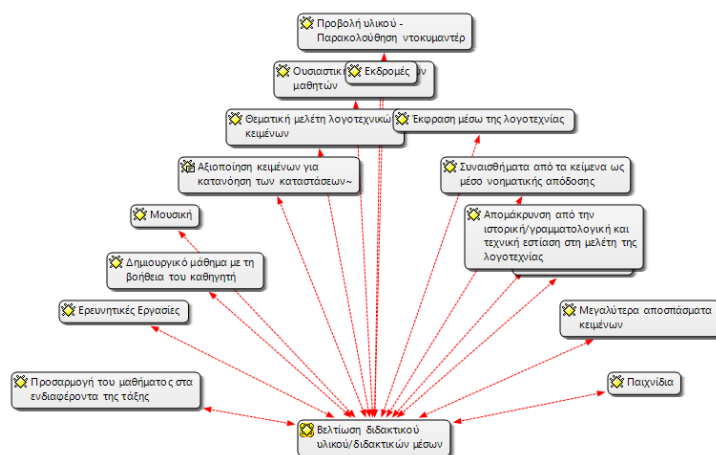
Στην 5^η ερώτηση (ανοικτού τύπου) κλήθηκαν οι μαθητές/μαθήτριες να προτείνουν συγκεκριμένους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αυτή τη φορά δεν αναφέρεται καμία ενόχληση από τη διδακτική διαδικασία, ενώ οι προτάσεις εστιάζονται στο ίδιο το αντικείμενο και όχι σε άλλους συστημικούς παράγοντες. Έτσι, οι προτάσεις που διατυπώθηκαν μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο ομάδες: αυτές που αφορούν τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και αυτές που σχετίζονται με τη βελτίωση των διδακτικών μέσων και υλικών. Οι μαθητές/μαθήτριες, λοιπόν, επιζητούν έναν πιο μοντέρνο τρόπο διδασκαλίας, που θα προκαλεί το ενδιαφέρον τους, με το να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντά τους. Βασική προϋπόθεση είναι να εγκαταλειφθεί, κατά το δυνατόν, η ιστορική-γραμματολογική-τεχνική εστίαση στην προσέγγιση των κειμένων και το μάθημα να γίνει μαθητοκεντρικό. Επικουρικά, προτείνεται ο διάλογος ως μέθοδος ερμηνείας, η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών και η διαδραστικότητα. Μάλιστα, αναφέρθηκε ως παράδειγμα για τα παραπάνω η δικτύωση των κειμένων και η πειραματική διδασκαλία στην οποία είχαν συμμετάσχει. Τονίστηκε, ακόμη, η ανάγκη δημιουργικής έκφρασης με την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού μέσω της

λογοτεχνίας και η αξιοποίηση των συναισθημάτων τους για τη νοηματική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων. Τέλος, προτάθηκε και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την επίλυση και ολοκλήρωση των ασκήσεων του μαθήματος.



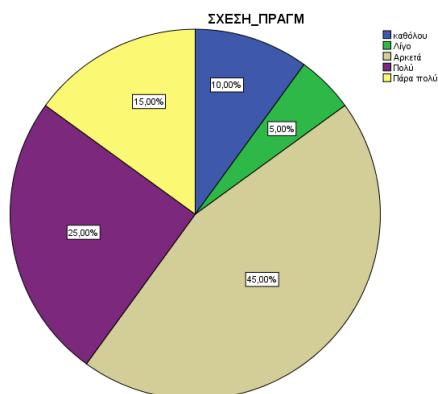
Εικόνα 28: Μετασχηματισμός της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Όσον αφορά στη βελτίωση των μέσων και του υλικού της διδασκαλίας, οι μαθητές/μαθήτριες γίνονται πιο συγκεκριμένοι στις προτάσεις-επιθυμίες τους. Ειδικότερα, πέρα από τα θεωρητικά περί αλλαγής της εστίασης του μαθήματος, που εντάσσονται και στην προηγούμενη κατηγορία, τα παιδιά πρότειναν τη θεματική μελέτη σύγχρονων λογοτεχνικών κειμένων και μάλιστα μεγαλύτερων αποσπασμάτων, ώστε να είναι πιο προσιτά στην κατανόηση. Επιπλέον, εξέφρασαν την ιδέα να αξιοποιούνται τα λογοτεχνικά κείμενα για την κατανόηση των καταστάσεων της ζωής, με την υποστήριξη των συναισθημάτων που εκφράζονται και «μοιράζονται» διαλογικά στην τάξη. Η δημιουργικότητα που προτάθηκε λογικά συνάπτεται με την αναφορά στην έκφραση μέσω της λογοτεχνίας, ώστε να προκύπτει η εύλογη εικασία ότι αναφέρονται στη δημιουργική γραφή. Τέλος, όλα τα παραπάνω εμπλουτίζονται από προτάσεις για άνοιγμα στον κόσμο (ερευνητικές εργασίες, εκδρομές), επαφή με άλλες τέχνες (μουσική, ντοκιμαντέρ) και παιχνίδια.



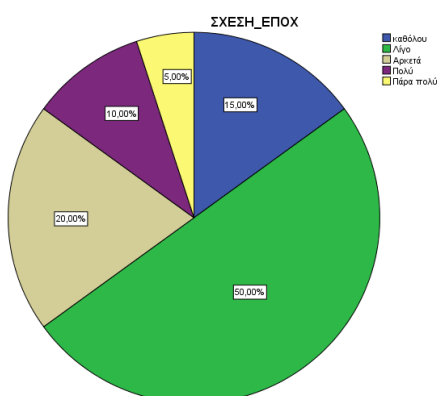
Εικόνα 29: Βελτίωση διδακτικών μέσων και διδακτικού υλικού

Η επόμενη ερώτηση (6^η-κλειστού τύπου) διερευνούσε τη συσχέτιση των λογοτεχνικών κειμένων με την πραγματικότητα των αναγνωστών/αναγνώστριών κοινωνική ή συναισθηματική. Δύο παιδιά απάντησαν ότι δε σχετίζονται καθόλου, ένα ότι σχετίζεται λίγο, εννέα αρκετά, πέντε πολύ και τρεις πάρα πολύ.



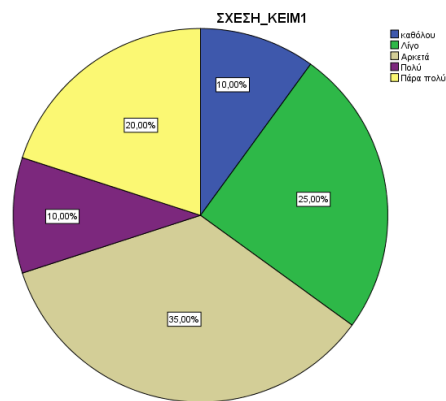
Εικόνα 30: Σχέση λογοτεχνίας - πραγματικότητας αναγνώστη II

Στο ερώτημα αν τα λογοτεχνικά είναι ξεκομμένα από την εποχή τους (7^η ερώτηση-κλειστού τύπου), τρεις μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι δεν είναι καθόλου ξεκομμένα, δέκα ότι είναι λίγο, τέσσερις αρκετά, δύο πολύ και ένας/μία πάρα πολύ.



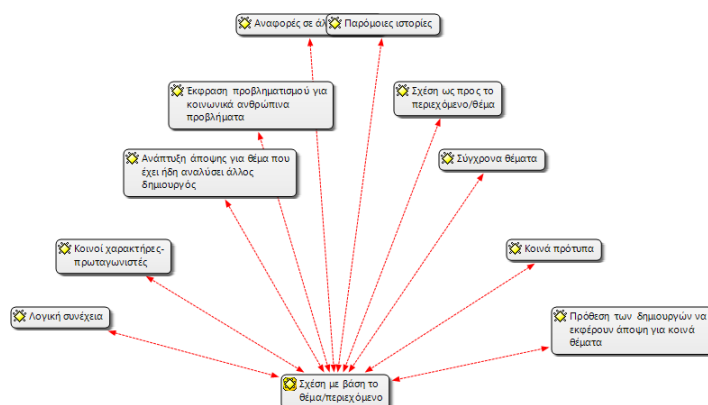
Εικόνα 31: Σχέση λογοτεχνίας – εποχής II

Η επόμενη (8^η) ερώτηση (κλειστού τύπου) για τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα απαντήθηκε ως εξής: Δύο μαθητές/μαθήτριες απάντησαν ότι δεν υπάρχουν/αναπτύσσονται καθόλου σχέσεις ανάμεσά τους, πέντε λίγο, επτά αρκετά, δύο πολύ και τέσσερις πάρα πολύ.



Εικόνα 32: Ύπαρξη/ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στα κείμενα II

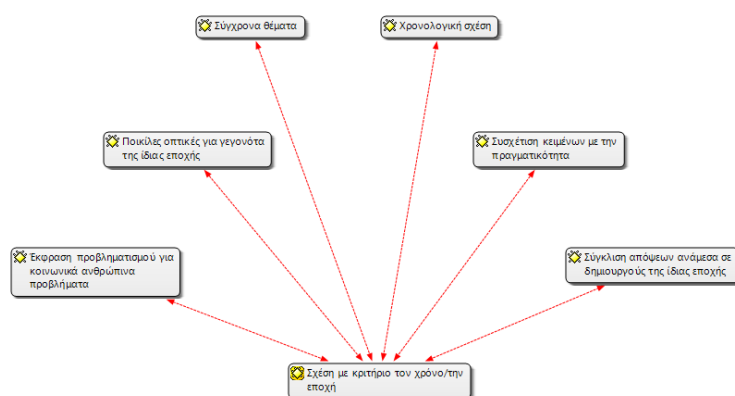
Στην αμέσως επόμενη ερώτηση (9^η-ανοικτού τύπου) ζητήθηκε η εξήγηση της προηγούμενης απάντησής τους, αναφέροντας και παραδείγματα, αν το κρίνουν σκόπιμο. Αυτή τη φορά δεν αναφέρθηκαν καθόλου στις απαντήσεις τους στον βαθμό σύνδεσης των κειμένων, γιατί μάλλον αυτή θεωρείται δεδομένη. Η ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα φαίνεται να κατηγοριοποιείται με βάση τρία κριτήρια: το θέμα/περιεχόμενο, τον χρόνο/την εποχή και την οπτική γωνία που απηχούν. Έτσι, κατ' αρχήν οι μαθητές/μαθήτριες εντόπισαν θεματικές σχέσεις περιεχομένου ανάμεσα στα λογοτεχνικά έργα ως εξής: κάποια αναφέρονται σε κάποια άλλα κείμενα της παγκόσμιας γραμματείας· οι συγγραφείς/ποιητές εκφράζουν απόψεις για θέματα που έχει προσεγγίσει και κάποιος άλλος/κάποια άλλη δημιουργός· έχουν την πρόθεση να εκφράσουν απόψεις ή προβληματισμό για κοινά και πανανθρώπινα προβλήματα· ασχολούνται με σύγχρονά τους θέματα/προβλήματα· εντάσσουν στο έργο τους κοινά πρότυπα, κοινούς χαρακτήρες ή παρόμοιες ιστορίες για να εκφραστούν. Μάλιστα, υπήρξε μία παρατήρηση για «λογική συνέχεια» ανάμεσα στα κείμενα χωρίς, εντούτοις, περισσότερες εξηγήσεις.



Εικόνα 33: Σχέση/Σύνδεση λογοτεχνικών Κειμένων με βάση το Θέμα/Περιεχόμενο

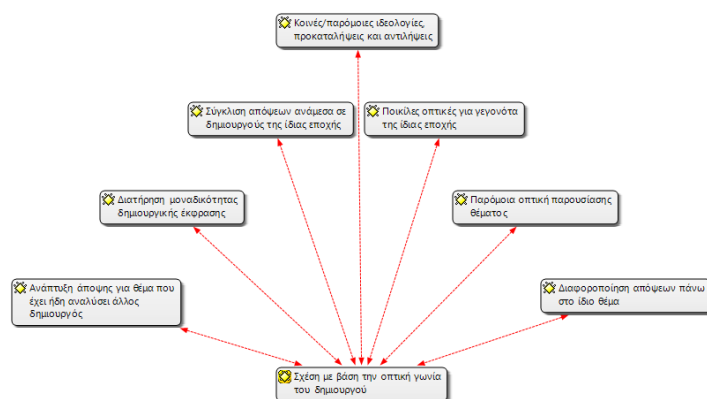
Αναφορικά με την ύπαρξη συνδέσεων ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα με κριτήριο τον χρόνο, οι μαθητές/μαθήτριες παρατήρησαν τη γενικότερη χρονολογική τους σχέση είτε με διαχρονικά ζητήματα που απασχολούν τον άνθρωπο είτε με προβλήματα της σύγχρονης με τους/τις δημιουργούς εποχής. Εντόπισαν ότι οι απόψεις που εκφράζουν οι τελευταίοι/τελευταίες σχετίζονται με την πραγματικότητα

που βιώνουν και είδαν ότι πραγματεύονται σύγχρονά τους θέματα, παρουσιάζοντάς τα από ποικίλες οπτικές. Τέλος, επεσήμαναν ότι συγγραφείς και ποιητές/ποιήτριες της ίδιας εποχής τείνουν να συγκλίνουν στις απόψεις τους.



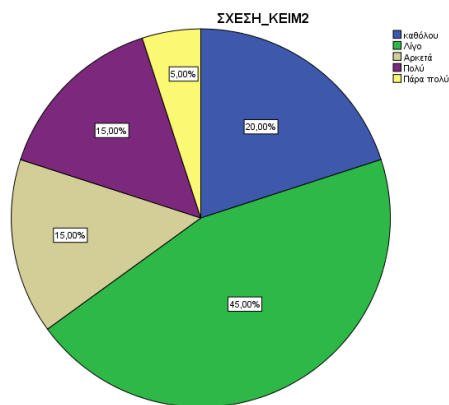
Εικόνα 34: Σχέση/Σύνδεση λογοτεχνικών Κειμένων με βάση τον Χρόνο

Η οπτική γωνία του/της δημιουργού είναι μία άλλη συνιστώσα στην ανάπτυξη συνδέσεων ανάμεσα στα κείμενα, όπως τις αντιλήφθηκαν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Οι δημιουργοί, κατά τη γνώμη τους, μπορεί να αναφέρονται από τη δική τους πλευρά σε θέματα που ήδη έχουν αναλυθεί από κάποιον άλλο/κάποια άλλη, εκφράζοντας παρόμοιες ή διαφορετικές απόψεις ή αποτυπώνοντας τις δικές τους – κοινές, παρόμοιες ή διαφορετικές - ιδεολογικές τοποθετήσεις, αντιλήψεις ή προκαταλήψεις. Άλλοτε οι απόψεις αυτές συγκλίνουν, άλλοτε αποκλίνουν και διαφοροποιούνται, αλλά τα παιδιά θεώρησαν ότι διατηρείται πάντα η μοναδικότητα της δημιουργικής έκφρασης κάθε λογοτέχνη.



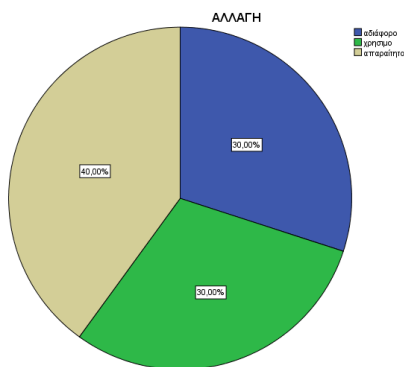
Εικόνα 35: Σχέση/Σύνδεση λογοτεχνικών Κειμένων με βάση την οπτική Γωνία

Η αυτονομία των λογοτεχνικών κειμένων από τα άλλα – σύγχρονα ή προηγούμενα – ελέγχθηκε στη 10^η ερώτηση (κλειστού τύπου), η οποία απαντήθηκε ως εξής από τους μαθητές/τις μαθήτριες: Τέσσερα παιδιά απάντησαν ότι δε λειτουργούν καθόλου αυτόνομα, εννέα λίγο, τρεις αρκετά, τρεις πολύ και ένας/μία πάρα πολύ.



Εικόνα 36: Αυτονομία λογοτεχνικών κειμένων II

Στην τελική (11^η–κλειστού τύπου) ερώτηση που αναφέρεται στην επιθυμία των μαθητών να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας έξι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι τους ήταν αδιάφορο· έξι ότι νομίζουν ότι είναι χρήσιμο· και οκτώ ότι το θεωρούν απαραίτητο.



Εικόνα 37: Επιθυμία για αλλαγή II

Στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αχνοφαίνεται εκ πρώτης όψεως μια μικρή αλλαγή στην τοποθέτηση των μαθητών/μαθητριών, που θα ερμηνευθεί και θα αξιολογηθεί στις επόμενες ενότητες.

2.2.2.3. Ανάλυση γραπτών εργασιών

Από τη στιγμή που μιλούμε για διδακτικό αντικείμενο που σχετίζεται με τον λόγο, σημαντική πηγή πληροφόρησης και συλλογής δεδομένων αποτελούν οι γραπτές εργασίες των μαθητών/μαθητριών. Μετά την ολοκλήρωση της ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων που περιλαμβάνονταν σε κάθε φύλλο εργασίας, οι μαθητές/μαθήτριες προχωρούσαν στην εταιρική επεξεργασία γραπτών ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλοι/όλες σε κάποιο βαθμό. Δε συλλέχθηκε, βέβαια, ο ίδιος αριθμός παραγωγών λόγου για κάθε φύλλο εργασίας λόγω των συχνών απουσιών των μαθητών/μαθητριών, που συνδέονταν με την υγειονομική κρίση. Ωστόσο, υπάρχει επαρκές υλικό για επεξεργασία και συναγωγή συμπερασμάτων.

Συγκεκριμένα, στο 1^ο φύλλο εργασίας, που λειτουργούσε ως ερέθισμα κινητοποίησης των παιδιών, ζητούνταν η συγγραφή και δραματοποίηση μιας

τηλεοπτικής συνέντευξης της Ωραίας Ελένης. Τα παιδιά μπορούσαν να αξιοποιήσουν στοιχεία του μύθου, όπως τα είδαν και τα θυμήθηκαν στα αποσπάσματα των αρχαίων ελληνικών κειμένων (Όμηρος, Ισοκράτης, Ευριπίδης), καθώς και σε απόσπασμα από την «Ελληνική Μυθολογία» του Ν. Τσιφόρου, που περιλαμβάνονταν στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας. Εναλλακτικά, είχαν την επιλογή να γράψουν και να παρουσιάσουν το δικό τους παραμύθι για εκείνη, προσαρμόζοντας τον μύθο και οτιδήποτε από τα κείμενα τους είχε κινήσει το ενδιαφέρον στη δική τους εκδοχή. Όπως αποδείχτηκε τελικά, από τους περισσότερους/τις περισσότερες (οκτώ συνολικά ζεύγη) επιλέχτηκε η συγγραφή συνέντευξης, ενώ λιγότεροι (δύο ζεύγη) ακολούθησαν την επιλογή του παραμυθιού, γεγονός που υποθέτω ότι ερμηνεύεται με βάση την ηλικία, τις προτιμήσεις και τις αναπαραστάσεις τους.

Μελετώντας τις εργασίες, παρατηρεί κανείς ότι τα παιδιά επιλέγουν βασικά σημεία του μύθου, τα οποία και ακολουθούν σε γενικές γραμμές, ενώ τη στιγμή που νομίζει κανείς ότι διαβάζει μια αναπαραγωγή των ήδη γνωστών, τον επεκτείνουν προσθέτοντας στοιχεία ή τον ανατρέπουν, αμφισβητώντας την εκδοχή των κειμένων αναφοράς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα που ακολουθεί.

Ελένη: Όπως ξέρεις εγώ ήμουν στη Σπάρτη μαζί με τον Μενέλαο και περιμέναμε τη διπλωματική επίσκεψη από την Τροία. Τότε ήταν που εμφανίστηκε ο Πάρης. Όσο έμεινε στη Σπάρτη λύσσαζε να με δει. Εγώ φυσικά δεν ήθελα.

Δημοσιογράφος: Γιατί αγαπούσες πολύ τον άντρα σου.

Ελένη: Όχι, γιατί με είχε ήδη ενημερώσει μια φίλη μούσα κολλητή ότι ο Πάρης δωροδοκήθηκε στον διαγωνισμό ομορφιάς των θεών από την Αφροδίτη.

((Απόσπασμα από τη συνέντευξη της Ε.Ρ.))

Παρατηρείται ότι στις δικές τους συγγραφικές παραγωγές προτίμησαν να χρησιμοποιήσουν κυρίως την ομηρική εκδοχή και ελάχιστα την εκδοχή του Ευριπίδη. Επέλεξαν ως τόπο εξέλιξης και της δικής τους εκδοχής την Τροία, τη Σπάρτη ή την Αίγυπτο. Επίσης, όλοι/όλες χρησιμοποίησαν τα τρία βασικά πρόσωπα του μύθου, την Ελένη, τον Μενέλαο και τον Πάρη, χωρίς να παρέμβουν ιδιαίτερα στα βασικά χαρακτηριστικά της εικόνας ή της προσωπικότητάς τους: Η Ελένη διακρίνεται για την εξαιρετική της ομορφιά· ο Μενέλαος είναι διεκδικητικός και γενναίος· ο Πάρης είναι όμορφος, αλλά φέρεται ύπουλα και δειλά. Ωστόσο, όταν η δική τους παραλλαγή το απαιτεί, τα χαρακτηριστικά των κεντρικών ηρώων εμπλουτίζονται και με νέα στοιχεία, τα οποία αναδεικνύουν άλλες πλευρές του χαρακτήρα τους. Έτσι, η ομορφιά και η γοητεία της Ελένης παρουσιάστηκε συνδεδεμένη άλλοτε με την αφέλεια, άλλοτε με την έντονη σεξουαλικότητα και άλλοτε με την εκμετάλλευση του άλλου φύλου, όπως μπορούμε να δούμε στο απόσπασμα που ακολουθεί:

Δημοσιογράφος: Για πες ο Μενέλαος ήταν καλό παιδί ή τζαναμπέτης;

Ελένη: Καλός, καλός, αλλά δεν μπορείς να τους συγκρίνεις, ήταν ένας ξενέρωτος οικογενειάρχης, δεν ήταν του τύπου μου, πολύ σοβαρός για εμένα. Εγώ ήθελα έναν άντρα σεισμός. Ο Μενέλαος ήταν και λίγο γέρος ενώ τώρα με το τεκνό ζω «ζωή χαρισάμενη».

((Απόσπασμα από τη συνέντευξη του Χ.Κ.))

Και οι άντρες πρωταγωνιστές αποκτούν νέα - αρνητικά κυρίως - χαρακτηριστικά, γίνονται βαρετοί, αδιάφοροι, τσιγκούνηδες ή σκληροί, όπως επιβεβαιώνεται από το παρακάτω απόσπασμα που αφορά στον Μενέλαο:

Δημοσιογράφος: Ωραία, πες μου όμως καλή μου πώς πάει το διαζύγιο με τον Μένιο;

Ελένη: Πού να στα λέω, ο τιποτένιος, όχι μυαλό δεν έχει αλλά έχει και τρύπια τσέπη! Να φανταστείς ξέχναγε την επέτειό μας, δεν γιορτάζαμε του Αγίου Βαλεντίνου... Είχε χαθεί η σπίθα του έρωτά μας πλέον αλλά ήταν αυτό που βρήκα στον Πάρη.

((Απόσπασμα από τη συνέντευξη των Ε.Τ. και Ζ.Κ.))

Ταυτόχρονα, κάποιοι/κάποιες τοποθέτησαν και τους μνηστήρες της Ελένης ως δευτερεύοντες χαρακτήρες στα κείμενά τους.

Αντ. Σρόιτερ: Μάθαμε πρόσφατα πως άρχισαν να μαζεύονται γαμπροί για να σου ζητήσουν το χέρι. Θεες να μας πεις πιο αναλυτικά τι συνέβη, για να καταλάβουμε εμείς και οι τηλεθεατές;

Ελένη: Ναι, βέβαια! Αρχικά οι γαμπροί ήταν 29, αγόρια του θεού Άρη, του Ασκληπιού, ο Οδυσσέας, ο Μενέλαος, ο Πάτροκλος... ήταν πολλοί.

((Απόσπασμα από τη συνέντευξη των Α.Κ. και Κ.Ζ.))

Ένα από τα μαθητικά ζεύγη χρησιμοποίησε το μοτίβο της εξαπάτησης του Πάρη, όχι αυτή τη φορά από την Ήρα, σύμφωνα με την εκδοχή του Ευριπίδη, αλλά από την ίδια την Ελένη, για να μπορέσει να φύγει από τη Σπάρτη, όπως φαίνεται παρακάτω:

Η Ελένη ενθουσιασμένη επιβιβάζεται στο πλοίο του Πάρη, αλλά η εξίσου πειστική συμπεριφορά του Πάρη της προκαλεί δεύτερες σκέψεις. Έτσι, χρησιμοποιώντας το μυαλό και τη γοητεία της πείθει το πλήρωμα να φύγει δίχως τον Πάρη. *((Απόσπασμα από το παραμύθι των Α.Κ. και Β.Ρ.))*

Άλλοι/άλλες πρόσθεσαν, επίσης, και εντελώς νέα στοιχεία στον μύθο:

Εντέλει ο Πάρης ήρθε να ζητήσει το χέρι της φρέσκιας σα μπουμπούκι Ερμιόνης. Η Ελένη ήταν εντελώς αντίθετη σε αυτή την πρόταση καθώς ήθελε το γκομενάκι για πάρτη της η μανδάμ. [...] η Ελένη άρχισε να βαδίζει προς τις πάνω κάμαρες. Βρίσκει την Ερμιόνη να κεντάει μια προσωπογραφία του Πάρη και της γυρνάν τα μυαλά και την σκοτώνει μπήγοντάς της το βελόνι.

((Απόσπασμα από το παραμύθι των Χ.Ν. και Α.Β.))

Τέλος, το πιο ενδιαφέρον και εντυπωσιακό χαρακτηριστικό των γραπτών εργασιών των μαθητών/μαθητριών είναι η αμφισβήτηση και ρήξη με τα σημεία του μύθου που φέρουν στερεότυπες εικόνες και ξεπερασμένες ιδέες για την Ελένη/τη γυναίκα και η προσπάθειά τους να μεταφέρουν τις αντιλήψεις και τις επιλογές των σύγχρονων γυναικών στο πρόσωπό της. Σ' αυτό – υποθέτω – ενισχύθηκαν από τον έτοιμο αναχρονισμό που τους πρόσφερε η γραπτή εργασία της συνέντευξης, αλλά δεν εμφανίστηκε μόνο σ' αυτές τις παραγωγές λόγου. Επέλεξαν να έρθουν σε ρήξη με

την ομηρική εκδοχή, να δώσουν προκλητική συνέχεια στον μύθο, να προχωρήσουν σε παρωδία των προσώπων, παρουσιάζοντας με εντελώς ανατρεπτικό τρόπο τόσο τις επιλογές όσο και τα κίνητρά τους ή να σπάσουν εντελώς τις συμβάσεις, σχολιάζοντας τις αναπαραστάσεις της Ελένης διαχρονικά. Μια γεύση παίρνουμε από τα παρακάτω χωρία:

Το πλοίο καταφθάνει στην Αίγυπτο λίγο καιρό μετά όπου την υποδέχεται η πανέμορφη Κασσιόπη, πριγκιποπούλα του βασιλείου. Μόλις οι δυο γυναίκες αντικρίσουν η μία την άλλη, ερωτεύονται κεραυνοβόλα και τελικά διοικούν το βασίλειο χωρίς άντρες για πολλά, ειρηνικά και ευτυχισμένα χρόνια.

((Απόσπασμα από το παραμύθι των Α.Κ. και Β.Ρ.))

Ελένη: [...] που μου δίνεται επιτέλους μετά από τόσα χρόνια η ευκαιρία να πω και εγώ τη γνώμη μου να πάρω θέση και να ξεκαθαρίσω την κατάσταση.

Δημοσιογράφος: Η αλήθεια... πήρε καιρό να σου δοθούν και σένα δικαιώματα. Πιο γρήγορα πήγαμε στο φεγγάρι από το να κάνουμε το αυτονόητο.

Ελένη: Λοιπόν, τόσο καιρό ο κάθε πικραμένος έβγαζε και μια εκδοχή για την ιστορία μου, λες και δεν έχουν ζωή να ασχοληθούν.

((Απόσπασμα από τη συνέντευξη της Ε.Ρ.))

Περνώντας στο 2^ο φύλλο εργασίας, οι μαθητές/μαθήτριες συναντούν κείμενα του C. Baudelaire, του Σ. Σκίπη, του Κ. Βάρναλη και του Κ. Παλαμά για τη μυθική καλλονή της Ελένης. Αφού ολοκληρώσουν την προσέγγισή τους, τους ζητείται να περιγράψουν με τον/την εταίρο τους την Ελένη, όπως τη φαντάζονται ως σύμβολο της ιδανικής γυναικείας ομορφιάς, και κατόπιν να συζητήσουν μεταξύ τους τις επιρροές που μπορεί να έχουν δεχτεί. Ως 2^η γραπτή δραστηριότητα ζητείται η συγγραφή και – κατόπιν η δραματοποίηση στην τάξη - του διαλόγου που πιστεύουν ότι διαμείφθηκε ανάμεσα στην Ελένη και τον Μενέλαο, όταν ξανασυναντήθηκαν μετά από την κατάκτηση της Τροίας, εστιάζοντας σε παρατηρήσεις για το πώς είχε φερθεί ο χρόνος σε καθέναν από τους δυο τους.

Στις περιγραφές της Ελένης από τους μαθητές/τις μαθήτριες παρατηρείται έντονη η αναπαραγωγή των παραδοσιακών χαρακτηριστικών που διαχρονικά συνδέονται με τη γυναικεία ομορφιά, γεγονός που συναντάται στις σχετικές αναφορές του Σκίπη και του Βάρναλη. Επιλέγουν να εστιάσουν στα μαλλιά της (ξανθά, καστανόξανθα και σπανιότερα μαύρα), ενώ μεγάλη σημασία αποδίδουν και στο βλέμμα της, το οποίο παρουσιάζεται έντονο χάρη στα καλοσχηματισμένα φρύδια και τα φωτεινά, ανοιχτόχρωμα κυρίως (γαλάζια ή πράσινα) μάτια, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε παρακάτω:

Ξεκινώντας από τα μαλλιά της, τα οποία είναι χρυσαφένια, μαγεύουν τον κόσμο. Προχωρώντας έχει απίστευτα γαλανά μάτια με σαγηνευτικό βλέμμα αλλά παράλληλα τα μάτια της ομορφαίνουν περισσότερο έχοντας πολύ καλοσχηματισμένα φρύδια.

((Απόσπασμα από την περιγραφή των Π.Ν. και Α.Χ.))

Σταματούν την περιγραφή του προσώπου και στα χείλη, τα οποία αποδίδονται κόκκινα και σαρκώδη, ενώ η φιγούρα του σώματος είναι ένας συνδυασμός λυγερής γυναίκας με κάποιες καμπύλες. Μία φορά παρατηρείται αναφορά στα χέρια και στα δάχτυλά της, ενώ επίσης, μόνο ένα ζεύγος αναφέρεται και στην επιδερμίδα της, την οποία περιγράφει ως λαμπερή και απαλή.

Η Ελένη θα είναι μία ψηλή, μελαχρινή γυναίκα με καμπύλες και καλλίγραμμα πόδια. [...] ενώ τα χείλη της θα είναι γεμάτα και σαρκώδη. Τέλος τα δάχτυλά της θα είναι μακριά και λεπτά...

((Απόσπασμα από την περιγραφή των Α.Κ. και Β.Ρ.))

Επίσης για μια γυναίκα με λαμπερό πρόσωπο και ωραία επιδερμίδα απαλή σαν βαμβάκι.

((Απόσπασμα από την περιγραφή των Κ.Δ. και Ν.Θ.))

Οι μαθητές/μαθήτριες γενικά δεν αισθάνονται ότι η Ελένη χρειάζεται στολίδια και μακιγιάζ ή κάποια ξεχωριστά ρούχα για να είναι όμορφη, καθώς μόνο μία φορά υπάρχει αναφορά σε ένδυση και στολισμό και πάλι με σκοπό την ανάδειξη της φυσικής της ομορφιάς.

Τα ρούχα που θα φοράει θα αναδεικνύουν το σώμα της σε πιο παστέλ χρώματα και θα φοράει πολλά κοσμήματα.

((Απόσπασμα από την περιγραφή των Α.Β. και Χ.Ν.))

Οι περισσότεροι/περισσότερες επιμένουν στα αυθεντικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα της γυναικείας ομορφιάς. Σε μία περιγραφή αναφέρεται η Ελένη με χαρακτηριστικά ανατολίτισσας χωρίς να επεξηγείται τι ακριβώς εννοείται. Μπορούμε, όμως, να υποθέσουμε ότι πρόκειται για επιρροή από τη σχετική περιγραφή της στο απόσπασμα του Βάρναλη που υπάρχει στο φύλλο εργασίας: «Κεινής το σώμα κάτασπρο κι αφράτο, πλούσια δεμένο, στρογγυλό κι αράθυμο και βαρύ — σώμ' ανατολίτισσας σουλτάνας». Αξίζει, ακόμη, να επισημανθεί ότι το μόνο σημείο που μοιάζει να συνδέεται αποκλειστικά με σύγχρονα πρότυπα είναι μία περιγραφή στην οποία συμπεριλαμβάνεται το μαύρισμα ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ομορφιάς.

Διαβάζοντας κανείς συνολικά τις περιγραφές των παιδιών έχει την αίσθηση ότι πέρα από τις ατομικές τους προτιμήσεις φαίνεται να έχουν επηρεαστεί από τη συζήτηση που έγινε στην τάξη, καθώς παρατηρούσαν τα έργα τέχνης με θέμα την Ελένη, αλλά και τα σύγχρονα πρότυπα ομορφιάς, όπως εξάλλου δηλώνει ευθέως ένα ζευγάρι στη δική του παράγραφο:

Φανταζόμαστε την Ωραία Ελένη σύμφωνα με τη σύγχρονη εποχή και μόδα.

((Απόσπασμα από την περιγραφή των Χ.Κ. και Ν.Κ.))

Από τη γραπτή δραστηριότητα του διαλόγου, αντιλαμβάνεται κανείς ότι συνολικά τα παιδιά θεωρούν ότι η εξωτερική εμφάνιση της Ελένης δεν έχει επηρεαστεί καθόλου από τη φθορά του χρόνου, αλλά παραμένει αγέραστη και εκθαμβωτική, όπως πριν την αναχώρησή της από τη Σπάρτη. Οι μαθητές/μαθήτριες,

αντιμετωπίζοντας την Ελένη ως άφθαρτη παρουσία, σχεδόν σα θεότητα, φαίνεται να υιοθετούν την εκδοχή των ποιητών του φύλλου εργασίας (Baudelaire, Σκίπης, Παλαμάς), για τους οποίους η Ελένη παραμένει αλώβητη από τον χρόνο και είναι σύμβολο απρόσιτης ομορφιάς.

Μενέλαος: Μα πώς είναι δυνατόν να λησμονήσω τη γλυκιά θεοζήλευτη θωριά σου; 20 χρόνια και ακόμα μοιάζεις εξωπραγματική.

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Α.Κ. και Β.Ρ.))

Ο Μενέλαος μένει άναυδος όταν βλέπει την Ελένη.

Μενέλαος: Δεν έχει περάσει χρόνος από πάνω σου και πάνε δέκα χρόνια.

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Π.Ν. και Α.Χ.))

Αντίθετα, ο χρόνος, οι περιπλανήσεις και οι κακουχίες του πολέμου έχουν αγγίξει και αλλοιώσει στα περισσότερα κείμενα την όψη του Μενελάου. Μόνο σε μία εκδοχή παρουσιάζεται κι εκείνος εύκολα αναγνωρίσιμος και χωρίς σημαντικές αλλαγές στην εμφάνισή του. Αυτή η αντίθεση, που τονίζει ακόμη περισσότερο την αφθαρσία της Ελένης στον χρόνο, μοιάζει να αποτελεί έναν παράγοντα που εκνευρίζει ακόμη περισσότερο τον ήδη θυμωμένο Μενέλαο, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στα παρακάτω αποσπάσματα:

Μενέλαος: Με γελούν τα μάτια μου ή αυτή είναι μήπως η Ελένη;

Ελένη: Σε γνωρίζω, ξένε;

Μενέλαος: Πω πω συμφορά! Δεν αναγνωρίζεις τον σύζυγό σου;

Ελένη: Μα άφησα τον σύζυγό μου σπίτι...

Μενέλαος: Ελένη, είμαι ο Μενέλαος. Δεν με γνώρισες;

Ελένη: Μενέλαε;;; Άλλαξες πολύ!

Μενέλαος: Ε λογικό μετά από δέκα χρόνια που με έχεις παρατήσει να μη θυμάσαι την μορφή μου!

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Α.Β. και Χ.Ν.))

Ελένη: Σαν χάθηκα από την ζωή σου χάθηκαν και τα μαλλιάκια σου.

Μενέλαος: Δεν περίμενα καλή κουβέντα από εσένα. Βλέπεις ότι εγώ πολέμησα για εσένα ενώ εσύ καλοπερνούσες με τον Πάρη. Πραγματικά δεν ξέρω γιατί δε σε σκοτώνω.

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Χ.Κ. και Ν.Κ.))

Ωστόσο, ο θυμός του Μενελάου, ο οποίος μαζί με την αλλαγή στην εμφάνισή του γίνεται αντικείμενο χιούμορ από τα παιδιά αρκετές φορές, μόνο σε ένα κείμενο καταλήγει στην εκδίκηση και στη δολοφονία της Ελένης. Αντίθετα, στα υπόλοιπα είτε οι δύο σύζυγοι συζητούν και οδηγούνται χωρίς εξάρσεις στον χωρισμό ή ο Μενέλαος, μαγεμένος από την αναλλοίωτη ομορφιά της Ελένης με την καταλυτική επίδραση, της χαρίζει τη ζωή και τη δέχεται πάλι ως σύζυγό του, γεγονός που δείχνει

και την εμφανή επιρροή από το ποίημα του Παλαμά «Μαγιοβότανα». Ας δούμε κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Ελένη: Μενέλαε δεν είναι κάτι ασυνήθιστο, πολλά ζευγάρια χωρίζουν. Πρέπει να το αποδεχτείς και να προχωρήσεις πια!

Μενέλαος: Ναι έχεις δίκιο Ελένη μου...

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Α.Β. και Χ.Ν.))

Μενέλαος: Εδώ είσαι... Χρόνια πολεμώ, αγανακτώ και ποθώ την παρουσία σου. Μετά από όλα αυτά τα βάσανα το μόνο που σου αρμόζει είναι να θανατωθείς. [...] ((Η Ελένη στο χωρίο που παραλείπεται δικαιολογείται, αναφέρεται στον έρωτα των δύο συζύγων, τονίζοντας την ακούσια αρπαγή της.))

Ελένη: 10 χρόνια έχουν περάσει από τη διαβόητη αρπαγή μου και ακόμα πιστεύω πως δεν έχεις αλλάξει μέσα σου. Ο θυμός έχει μείνει απτόητος αλλά η σωματική σου γοητεία συνεχίζει να με εκπλήσσει.

Μενέλαος: Και εσύ όπως φαίνεται δεν έχεις αλλάξει καθόλου. Η φιγούρα σου είναι τόσο εκθαμβωτική όσο ήταν τη μέρα που σε γνώρισα.

Ελένη: Τόσα χρόνια μας διαχωρίζουν τα τείχη αλλά μας ενώνει η αγάπη μας. Σταμάτα να πολυλογείς και πλησίασε.

Μενέλαος: Συμφωνώ...

((Απόσπασμα από τον διάλογο των Β.Κ. και Χ.Μ.))

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, είναι προφανής η σύνδεση των οπτικών των μαθητών/μαθητριών με τις αναπαραστάσεις των λογοτεχνών του 2^{ου} φύλλου εργασίας, στις οποίες η Ελένη υπερέχει κατά πολύ από τα ανθρώπινα πρότυπα και ανάγεται σε σύμβολο της άφθαρτης και διαχρονικής ομορφιάς, που μπορεί να επηρεάζει τις ζωές και τις επιλογές των ανθρώπων μέχρι τον πόλεμο και τον θάνατο.

Στο 3^ο φύλλο εργασίας οι μαθητές/μαθήτριες ήρθαν σε επαφή με τους/ τις Samain, Merezhkofsky, Κουτσουνή και Παππά, όπου αναμενόταν να αναγνωρίσουν πώς αναπαρίσταται στα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα ως καταστροφική και μοιραία η γυναικεία ομορφιά. Μετά από εκτενή συζήτηση τόσο στην ολομέλεια όσο και εταιρικά για τον χαρακτήρα και τον συναισθηματικό κόσμο της Ελένης κλήθηκαν να μπουν στη θέση της Ελένης, όπως την είχαν ηθογραφήσει, και να γράψουν εταιρικά μία σελίδα του ημερολογίου της, στην οποία θα εξέφραζε τα συναισθήματά της για την επίδραση που είχε η παρουσία της στον κόσμο.

Ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση των σημειώσεων των μαθητών/μαθητριών, στις οποίες αποτυπώνεται σύντομα και ωμά η άποψή τους για την Ελένη των παραπάνω ποιητών/ποιητριών. Χαρακτηρίζεται ως δυναμική και ανεξάρτητη, ωραιοπαθής με αυτοπεποίθηση και επίγνωση της δύναμης που της παρέχει η ομορφιά της. Είναι μοιραία, καθώς μοιάζει να απολαμβάνει τις καταστροφές που έχει προκαλέσει, ενώ παραμένει αδιάφορη, αμετανόητη και χωρίς τύψεις. Προστίθενται, ακόμη, με μικρότερη συχνότητα εμφάνισης στα παραπάνω τα χαρακτηριστικά του ερωτισμού,

της απάθειας, της έλλειψης αποφασιστικότητας, ενώ από μία μαθήτρια τοποθετείται εκτός πραγματικότητας. Η ίδια επισημαίνει ότι το εννοεί χωρίς θετικό ή αρνητικό σχολιασμό, υποθέτω ως απλή απουσία.

Περνώντας στις ημερολογιακές σελίδες που έγραψαν οι μαθητές/μαθήτριες είναι εμφανείς οι επιδράσεις τόσο των λογοτεχνικών κειμένων του φύλλου εργασίας όσο και της ευρύτερης συζήτησης που έγινε στην τάξη κατά την απόπειρα περιγραφής του ήθους της. Η Ελένη των παιδιών, λοιπόν, με επιρροές από τον Merezhkofsky, αναλογιζόμενη τον Τρωικό Πόλεμο και τις απώλειες που έγιναν για εκείνη, εκφράζει την περηφάνια και την ικανοποίησή της για τις θυσίες που έχει προκαλέσει, οι οποίες είναι ανάλογες της θεϊκής της ομορφιάς, ενώ χαίρεται με το εύρος των ανθρώπων που μπορεί να χειραγωγεί, να εξουσιάζει και να πλανεύει:

Ακόμα θυμάμαι το αίσθημα της ολοκλήρωσης όταν έβλεπα όλους αυτούς να σφάζονται στο πεδίο της μάχης για χάρη μου. Όταν ήμουν τόσο νέα, δυνατή τότε οι άλλοι ήταν τόσο ανόητοι που υπέκυπταν στη μεγαλειώδη ομορφιά μου.

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Α.Κ. και Β.Ρ.))

Το σχέδιό μου πάντα πετυχαίνει... Τους κάνω να λιώνουν για μένα αλλά δεν έχω τα ίδια συναισθήματα με αυτούς... Το ξέρω είναι λίγο εγωιστικό αλλά με εξιτάρει!

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Κ.Ζ. και Α.Κ.))

Μάλιστα, κάποιες στιγμές λυπάται που δεν εκμεταλλεύτηκε τη δύναμη και τη γοητεία της στο έπακρο, για να προβληθεί και να ικανοποιηθεί περισσότερο ή να προκαλέσει κι άλλες καταστροφές, πράγμα που θυμίζει την Ελένη του Σ. Κουτσούνη, όπως βλέπουμε παρακάτω:

Τι άλλο θα ήθελα; Έχω αφήσει το σημάδι μου στην ιστορία. Και όμως τώρα που κοιτάω τις ρυτίδες στο πρόσωπό μου, σκέφτομαι πώς θα ήταν η ζωή μου τώρα αν προκαλούσα κι άλλους πολέμους και με διεκδικούσαν κι άλλοι άντρες ίσως ανώτεροι αυτών που διέγειρα ως τώρα. Μα πλέον μεγάλωσα...

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Α.Β. και Ν.Χ.))

Οι φριχτές εικόνες του Samain από το πεδίο της μάχης αξιοποιούνται από τους μαθητές/τις μαθήτριες άλλοτε για να τονίσουν την αδιαφορία και εγωπάθεια της Ελένης κι άλλοτε για να προκαλέσουν αλλαγή στη στάση της, όπως παρατηρείται στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Μετά την μάχη μάζεψα το θάρρος μου και με βαριά καρδιά ξεπρόβαλα για να δω τους πεθαμένους. Τολμώ να ομολογήσω πως αυτό που είδαν τα μάτια μου ήταν αποκρουστικό... μα δεν μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι μπορούσα να νιώσω τίποτα όταν εγώ περπατούσα ανενόχλητη μέσα στους χαμένους...

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Ζ.Κ. και Ε.Τ.))

[...] οι μόνες εικόνες στο μυαλό μου είναι όλοι αυτοί που απεβίωσαν για εμένα κάνοντάς με να αισθάνομαι απαίσια. [...] Αν μπορούσα να γυρίσω πίσω στο παρελθόν θα άλλαζα τα πάντα για να αποφύγω αυτή την τραγωδία.

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα του Α.Χ.))

Στα υπόλοιπα ημερολόγια, ακόμη κι όταν οι μαθητές/μαθήτριες την παρουσιάζουν να αισθάνεται κάποια στενοχώρια ή ενοχή για τις συνέπειες της ομορφιάς της, γρήγορα δικαιολογεί τον πόλεμο και μεταθέτει την ευθύνη στους άλλους, που τέθηκαν αυτοβούλως στην υπηρεσία της, διατηρώντας επιρροές από το ποίημα της Λ. Παππά, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα:

Δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ, ώστε αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είμαι πλήρως συναισθηματικά φορτισμένη. Νιώθω χαμένη και αγανακτισμένη εφόσον δεν ξέρω ποιον να επιλέξω. Από την άλλη όμως πιστεύω δίκαια μάχονται για την παρουσία μου καθώς είμαι το ομορφότερο πλάσμα που έχει ζήσει στον πλανήτη Γη.

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Β.Κ. και Χ.Μ.))

Αναλογιζόμουν όση ώρα έκλαιγα το κακό που είχα προξενήσει και τους τόσους άντρες που από τον πόθο τους πέθαναν για μένα. Έπειτα, όμως, λογικεύτηκα. Κατάλαβα πως ό,τι έγινε ανήκει στο παρελθόν και το μόνο που έπρεπε να με ενδιαφέρει είναι το μέλλον.

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα των Γ.Τ. και Π.Ν.))

Μόνο ένα γραπτό την «αθρώνει» ως μη μετέχουσα, καθώς από τη δική του οπτική δεν είναι ενεργό και υπεύθυνο πρόσωπο στην ιστορία της. Ίσα-ίσα οι διηγήσεις για εκείνη, όπως αναπαράγονται από γενιά σε γενιά αγνοούν την προσωπικότητά της, όπως φαίνεται στα παρακάτω χωρία:

Κάποτε προκάλεσα μια καταστροφή ανεξέλεγκτη από εμένα. [...] Ήμουν ένα αντικείμενο γι' αυτούς οπότε πώς μπορώ να φταίω; Θα μπορούσα να φερθώ με πονηριά αλλά και πάλι δεν θα ακουγόμουν γιατί απλώς ούτε σε εμένα δεν ανήκω. [...] Εγώ ούτε που υπάρχω σ' αυτή την ιστορία.

((Απόσπασμα από την ημερολογιακή σελίδα της Ξ.Ρ.))

Φαίνεται, επομένως, ότι και μετά την επεξεργασία του 3^{ου} φύλλου εργασίας οι μαθητές/μαθήτριες, ανταποκρίνονται στις δικές τους προσπάθειες στα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα και στον διάλογο που διενεργήθηκε στην ολομέλεια. Επιλέγουν όποια στοιχεία τους/τις ταιριάζουν περισσότερο, για να τα επεκτείνουν και μετά από φιλτράρισμα να παρουσιάσουν τα σημεία που τους/τις συγκίνησαν, τους/τις αφορούσαν με κάποιο τρόπο και ενεργοποίησαν τη σκέψη και τη φαντασία τους.

Όταν η τάξη πέρασε πια στο 4^ο φύλλο εργασίας, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν αποκτήσει ήδη αρκετή τριβή με τη συγκεκριμένη προσέγγιση και ταυτόχρονα είχαν τη γνώση της εκδοχής του Ευριπίδη, η οποία αφαιρεί από την Ελένη την ευθύνη του Τρωικού Πολέμου. Εκτός από τα θεατρικά παιχνίδια, τους/τις είχε ανατεθεί ως γραπτή εργασία η συγγραφή του μονολόγου που απήθυνε η Ελένη στον Μενέλαο, όταν εκείνος τη συνάντησε στην Αίγυπτο και ήθελε να την πάρει μαζί του πίσω στη Σπάρτη. Στα κείμενα του δικτύου (Γ. Σεφέρης, Κ. Παλαμάς, Κ. Χαραλαμπίδης, Τ. Προφύρης) συναντώνται το μοτίβο της εξαπάτησης των ανθρώπων από το «είδωλο» και η αντίθεση «φαίνεσθαι – είναι», που διαπερνά τη μυθική παραλλαγή.

Οι γραπτές ανταποκρίσεις των μαθητών/μαθητριών έδιναν στην Ελένη τρεις επιλογές: ακολούθησε με προθυμία τον Μενέλαο πίσω στη Σπάρτη και στην οικογένειά της· αρνήθηκε να τον ακολουθήσει και προτίμησε να συνεχίσει μακριά από τον ίδιο και τους συμπατριώτες της τη ζωή της· δεν μπορούσε να αποφασίσει ποια θα ήταν η σωστή επιλογή ή δεν αναφέρθηκε καν σ' αυτήν. Καθεμία από τις παραπάνω θέσεις της Ελένης, όμως, δικαιολογούνταν στον μονόλογο με βάση τα βιώματα και τα συναισθήματα της ηρωίδας. Συγκεκριμένα, όταν η Ελένη αποφασίζει να γυρίσει πίσω στον σύζυγο, στην οικογένεια και στην πατρίδα της τρέφει ακόμη ερωτικά αισθήματα για τον Μενέλαο, ανησυχεί για την τύχη της κόρης της Ερμιόνης και νοσταλγεί τον τόπο της. Εξακολουθεί να φέρει στις πλάτες της το φορτίο της ευθύνης του Τρωικού Πολέμου, αλλά τονίζει ότι η ευθύνη ανήκει στους θεούς που την αντιμετώπισαν ως «πιόνι» τους, με φανερές τις επιδράσεις των ποιημάτων του Γ. Σεφέρη και του Κ. Παλαμά. Οι μαθητές/μαθήτριες την απενοχοποιούν και αντιλαμβάνονται τον εγκλωβισμό και την ανάγκη υποταγής της στις απαιτήσεις της εποχής για τον ρόλο της γυναίκας και τη θέση της στον γάμο, γεγονός που είχε τεθεί στην τάξη κατά την προσέγγιση των ποιημάτων. Το παρακάτω απόσπασμα νομίζω ότι αποδίδει αυτή τη στάση καθαρά:

Μακάρι οι θεοί να μην είχαν διαλέξει αυτή την ζωή για μένα και για εσένα και για όλους αυτούς που πολέμησαν. Μακάρι όλα αυτά να μην επηρέαζαν και την Ερμιόνη, το αδικημένο κοριτσάκι μου! Όμως όλα αυτά είναι πίσω μας πλέον και δεν είναι ταιριαστό για εμάς να τα σκεφτόμαστε... Πάμε λοιπόν αγαπημένε μου πίσω στον λαό μας και να μην μας βρει ποτέ ξανά τέτοιο κακό!

((Απόσπασμα από τον μονόλογο των Ζ.Κ. και Ε.Τ.))

Οι μαθητές/μαθήτριες, ωστόσο, που επέλεξαν η δική τους Ελένη να μην ακολουθήσει τον Μενέλαο πίσω στη Σπάρτη, της αποδίδουν έντονα συναισθήματα απογοήτευσης από τη στάση του συζύγου της και οργής για την αμφισβήτηση που δέχτηκε κυρίως από εκείνον. Αδυνατεί να τον συγχωρήσει μετά από τη σωρεία προσβολών και εξευτελισμών που έπληξαν την αξιοπρέπειά της, ενώ επισημαίνει με αυτοπεποίθηση πως έχει μάθει να ζει μόνη της. Νιώθει βαρύ το γεγονός ότι υπήρξε αντικείμενο στα χέρια θεών και ανθρώπων, χωρίς κανείς να την υπερασπίζεται ποτέ, αποδίδοντας τόσο τον απόηχο των ποιημάτων του Κ. Χαραλαμπίδη και Τ. Πορφύρη όσο και τον διάλογο που διαμείφθηκε στην ολομέλεια κατά την ερμηνευτική διαδικασία για την έλλειψη βούλησης της Ελένης και την ανάγκη ο άνθρωπος να διεκδικεί. Παράδειγμα αυτής της αντίληψης βλέπουμε στο παρακάτω χωρίο:

Μην νομίζεις ότι ο εξευτελισμός, η βιαιότητα και η δημόσια γελοιοποίηση και κατακραυγή που υπέστην θα συγχωρηθούν τόσο απλά! Πριν μάθω όλα αυτά ανυπομονούσα τόσο πολύ να σου πω για την πλάνη των θεών, να αποκαταστήσω την τιμή μου και να γυρίσω πίσω. Τώρα όμως αντιλαμβάνομαι ότι για εσένα δεν ήμουν παρά ένα παιχνίδι εξουσίας και ικανοποίησης του εγώ σου.

((Απόσπασμα από τον μονόλογο των Α.Κ. και Β.Ρ.))

Τέλος, σε κάποιες γραπτές εργασίες οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν την Ελένη αναποφάσιστη, καθώς αισθάνεται φόβο απέναντι στις αντιδράσεις των ανθρώπων και δεν αισθάνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τα θύματα του πολέμου, παρά το γεγονός ότι δεν ευθύνεται. Δεν αναφέρεται σε όλες ρητά η απόφασή της, γεγονός που ίσως δείχνει πως για τα παιδιά δεν είχε τόση σημασία η ίδια η απόφαση, αλλά η έκφραση των συναισθημάτων της Ελένης και η εξήγηση της δικής της θέσης, όπως φαίνεται παρακάτω:

Τέλος με κυρίευε ο φόβος και η θλίψη για τον θάνατο όλων αυτών των αντρών και γνώριζα ότι παρόλο που δε φταίω γνώριζα πως κανείς δε θα με πιστέψει και πως η οργή σου θα πέσει πάνω μου.

((Απόσπασμα από τον μονόλογο των Α.Χ. και Κ.Δ.))

Μάλιστα, στη μία γίνεται ιδιαίτερη αναφορά για την αδυναμία της να συναντήσει τον πατέρα της, ο οποίος φαίνεται να παίζει ξεχωριστό ρόλο στη ζωή της:

Όμως, όλα αυτά τα σχόλια που θα δεχτώ από τον πατέρα μου και τους υπόλοιπους, πως είμαι άπιστη γυναίκα, καθώς και τα βλέμματα όλων, με διχάζουν.

((Απόσπασμα από τον μονόλογο των Κ.Ζ. και Α.Κ.))

Σε κάθε περίπτωση και σ' αυτές τις γραπτές ανταποκρίσεις τα παιδιά αντλούν πληροφορίες και ιδέες από τα κείμενα, τις οποίες αξιοποιούν δημιουργικά, για να αποτυπώσουν στο χαρτί βιωματικά τις δικές τους απόψεις, αξιοποιώντας φυσικά και την ερμηνευτική προσέγγιση που έγινε διαλογικά στην ολομέλεια. Δεν αγνοούν ούτε τα κείμενα ούτε τις απόψεις των συμμαθητών/συμμαθητριών τους εντάσσοντάς τα στο σκεπτικό τους, αλλά απαντούν με βάση τη δική τους αντίληψη για τα πράγματα.

Στο 5^ο φύλλο εργασίας δόθηκε μέσω των δύο πρώτων εργασιών μεγαλύτερη έμφαση στην προετοιμασία της θεατρικής δραστηριότητας, του διαδρόμου της συνείδησης. Γι' αυτό τον λόγο, η μοναδική γραπτή άσκηση ζητούσε από τους μαθητές/τις μαθήτριες ανά ζεύγη να καταγράψουν απλώς – σε οποιαδήποτε μορφή κειμένου - τι θα ήθελαν να πουν στην πιο ενδιαφέρουσα, κατά τη γνώμη τους, Ελένη από τα κείμενα του πρόσφατου δικτύου, αν μπορούσαν να τη συναντήσουν. Τρία ζευγάρια δεν αντιλήφθηκαν ότι έπρεπε να διαλέξουν την αναπαράσταση ενός ποιητή/μιας ποιήτριας από το 5^ο φύλλο εργασίας και έγραψαν γενικά τι θα έλεγαν στην Ελένη. Σε δύο απαντήσεις επιλέχτηκε η Ελένη του Γ. Ρίτσου και σε τέσσερις η Ελένη της Μ. Atwood. Αγνοήθηκαν εντελώς οι άλλες αναπαραστάσεις της στα ποιήματα της Άντ. Φραντζί και του Ν. Βαλαωρίτη.

Στις σημειώσεις της πρώτης περίπτωσης τονίζεται ότι βρίσκουν γενικά την Ελένη ενδιαφέρουσα λόγω της πολυπλοκότητας που εμφανίζει το πρόσωπό της και επειδή «τα πάθη κάθε ποιητή έμμεσα μεταφέρονται στον κύριο ρόλο», όπως δηλώνουν. Επιθυμούν να τη ρωτήσουν για τα συναισθήματά της μετά από όσα της αποδίδουν ότι έχει προκαλέσει. Θέλουν να μάθουν τι θα άλλαζε, αλλά την καθησυχάζουν παράλληλα για το θέμα της ευθύνης, όπως μπορούμε να δούμε παρακάτω:

Θα την ρωτούσα πώς θα ένιωθε μετά από τόσα χρόνια αγάπης, μίσους και κατεστραμμένων διαπροσωπικών σχέσεων.

((Απάντηση Χ.Μ. & Β.Κ. & Α.Χ.))

Θα τη ρωτούσα πώς νιώθει μετά από όλα αυτά που πέρασε και άμα μπορούσε να αλλάξει κάτι τι θα άλλαζε.

((Απάντηση Π.Ν. & Γ.Τ.))

Θα καθησύχαζα την Ελένη επιμένοντας πως δεν ευθύνεται η ίδια για ό,τι έγινε.

((Απάντηση Κ.Δ. & Ν.Θ.))

Όσοι μαθητές/μαθήτριες βρήκαν την Ελένη του Γ. Ρίτσου πιο ενδιαφέρουσα μένουν στην παρακμή και την ψυχική κατάρρευση. Για εκείνους/εκείνες παραμένει θεά, το σώμα της δε γερνά ακριβώς, απλώς αποκτά τα σημάδια όσων εμπειριών φέρει, των πόνων και των δυστυχιών που έχει περάσει. Δεν της απευθύνουν ευθέως τον λόγο, απλώς καταγράφουν τις σκέψεις τους:

Δέσμια όχι στο πέρασμα του χρόνου αλλά στον πόνο και τις δυστυχίες της ζωής.

((Απάντηση Χ.Κ. & Ν.Κ.))

Η Ωραία Ελένη της Μ. Atwood κινητοποιεί έντονο ενδιαφέρον κυρίως στην ομάδα των κοριτσιών της τάξης, όπως φαίνεται στις υπόλοιπες απαντήσεις. Σε μία από αυτές αιτιολογείται η επιλογή της ως της πιο ενδιαφέρουσας αναπαράστασης λόγω της απελευθέρωσης και της αυτοπεποίθησής της:

- 1) Είναι μία σύγχρονη γυναίκα, απελευθερωμένη, σε επαφή με την σεξουαλικότητά της.
- 2) Εργάζεται σε μία δουλειά που ακόμα δυστυχώς είναι ταμπού για την κοινωνία.
- 3) Ωστόσο φαίνεται να έχει μια ισχυρή προσωπικότητα και αυτοπεποίθηση, και έτσι δεν επηρεάζεται από τα ταπεινωτικά λόγια των άλλων.

((Απάντηση Α.Β. & Χ.Ν.))

Οι επιλογές της συγκεκριμένης Ελένης υποστηρίζονται ευθέως στις υπόλοιπες απαντήσεις και παροτρύνεται να παραμείνει δυνατή, κάνοντας αυτό που θέλει στη ζωή της. Την συμβουλεύουν να αδιαφορεί για τα κακόβουλα σχόλια των ζηλόφθονων γυναικών ή των αντρών. Θέλουν, όμως, να μάθουν τι καθόρισε τις επιλογές της και τι θα έκανε αν ζούσε σε μια ζωή διαφορετική πέρα από κοινωνικούς κανόνες, όπως είναι εμφανές στα παρακάτω σημεία:

Απλά συνέχισε να κάνεις αυτό που κάνεις επειδή είναι κάτι που σε ευχαριστεί και μην δίνεις σημασία ούτε στα σχόλια των γυναικών διότι ζηλεύουν αλλά ούτε και στους άντρες επειδή άμα δεν τους άρεσες δε θα ξαναερχόντουσαν.

((Απάντηση Κ.Ζ. & Α.Κ.))

[...] θα της λέγαμε να προσπαθήσει να μείνει δυνατή και να συνεχίσει να εργάζεται αν αυτό θεωρεί σωστό για εκείνη. Επίσης θα της λέγαμε να μην την απασχολούν τα κακόβουλα σχόλια των άλλων και να συνεχίσει να αναδεικνύει την ομορφιά της.

((Απάντηση Α.Κ. & Β.Ρ.))

[...] 3) Είναι πολύ θαρραλέα που επιλέγει την ελευθερία της (όποια ελευθερία) από την καταπίεση. 4) Έχεις μετανιώσει γι' αυτό που επέλεξες; 5) Αν σου δινόταν η ευκαιρία να ζήσεις μια ζωή διαφορετική πέρα από τους κανόνες της κοινωνίας σαν τι θα επέλεγες να κάνεις;

((Απάντηση Ξ.Ρ.))

Έχει κανείς την αίσθηση, διαβάζοντας τις τελικές ανταποκρίσεις τους ότι η ερμηνευτική προσέγγιση βοήθησε τα παιδιά να κατανοούν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και να τις αιτιολογούν· ότι η Ελένη έχει γίνει ένας δικός τους άνθρωπος, τον οποίο νιώθουν την ανάγκη να προστατεύσουν και να εμψυχώσουν.

Στο 6^ο και τελικό φύλλο εργασίας οι μαθητές/μαθήτριες κλήθηκαν να γράψουν σε μία διδακτική ώρα ένα δικό τους ποίημα για την Ελένη, όπως τη γνώρισαν και τη συναισθάνθηκαν κατά την επεξεργασία όλων των λογοτεχνικών κειμένων που προηγήθηκαν. Δυστυχώς, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πολύ να εκφραστούν ποιητικά και από τα συνολικά 20 γραπτά που παραδόθηκαν, μόνο τα δέκα παρουσίασαν στοιχεία ποιητικού λόγου ή ύφους. Ωστόσο, στα υπόλοιπα οι μαθητές/μαθήτριες αποτύπωσαν με άλλο τρόπο τις θετικές ή αρνητικές τους σκέψεις για το πρόσωπο της Ελένης, επιλέγοντας τον πεζό λόγο. Και στις δύο περιπτώσεις είναι εμφανείς τόσο οι επιδράσεις των λογοτεχνικών κειμένων όσο και η αποτύπωση στοιχείων που είχαν επισημανθεί κατά τον ερμηνευτικό διάλογο στην ολομέλεια, τα οποία πέρασαν από το προσωπικό τους φίλτράρισμα.

Την επιλογή του πεζού λόγου – σε μικρότερα ή μεγαλύτερα κείμενα – έκαναν κυρίως μαθητές/ μαθήτριες με ευρύτερες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση και απaréσκεια για τον γραπτό λόγο. Τα κείμενά τους περιείχαν περιγραφές της όμορφης εικόνας της Ελένης και αιτιολογημένες κυρίως αναφορές στον χαρακτήρα και στα συναισθήματά της. Σ' αυτές η ηρωίδα δέχεται άλλοτε τις επικρίσεις και άλλοτε την επιδοκιμασία και την κατανόησή τους, ιδιαίτερα στα κείμενα μεγαλύτερης έκτασης:

Κατά τη γνώμη μου αυτό που ήθελε η Ελένη το πέτυχε. Και αυτό ποιο είναι; Να πέσουν όλα τα βλέμματα πάνω της και το κατάφερε με πολλή επιτυχία.

((Απόσπασμα από το κείμενο του Ν.Θ.))

Όσο για τον χαρακτήρα της φαίνεται πως ήταν μια συναισθηματική γυναίκα, η οποία ανέλαβε όλες τις ευθύνες για τον χαμό όλων αυτών των ανδρών κατά την διάρκεια του πολέμου.

((Απόσπασμα από το κείμενο του Κ.Δ.))

Η βασίλισσα της ομορφιάς που δεν ανήκε σε κανέναν. Μια γυναίκα χωρίς ηλικία και γηρατιά που συνοδεύεται από μια αιώνια αρχοντιά. Το όνειρο κάθε άντρα...

((Απόσπασμα από το κείμενο του Θ.Γ.))

Αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα ως στοιχείο όχι μόνο της προσωπικότητας αλλά και της ζωής της και αναφέρονται όλα εκείνα που δείχνουν πως η ζωή δεν είναι εύκολη

ούτε για όσους/ όσες είναι προικισμένοι/προικισμένες από τη φύση ή το θεϊκό στοιχείο, όπως παρατηρείται στα παρακάτω αποσπάσματα:

[...] θα μπορούσα να πω ότι η Ελένη έχει μια πολύπλοκη προσωπικότητα. Ειδικότερα, ο χαρακτήρας της έχει δύο όψεις, αυτόν που φανερώνει στον έξω κόσμο και αυτόν που πραγματικά νιώθει.

((Απόσπασμα από το κείμενο του Χ.Μ.))

Την βλέπουν ως απλά μια όμορφη γυναίκα και όχι ως άνθρωπο και αυτό την σκοτώνει.

((Απόσπασμα από το κείμενο του Β.Κ.))

Διαβάζοντας τις απόπειρες ποιητικής γραφής των μαθητών/μαθητριών, διακρίνει κανείς ότι νιώθουν πολύ κοντά στην ηρωίδα και επιλέγουν αρκετές φορές να ταυτιστούν μαζί της.

Ίσως να είναι θλιβερό που είμαστε όλες Ελένες [...]

Εγκλωβισμένες στη φυλακή του «φαίνεται» και «πρέπει»

Και αν το σκάσουμε, γράφονται χιλιάδες έπη.

Δόξα λοιπόν σε εκείνη και σε όλες τις Ελένες

Που το σκάσανε από τη φυλακή και ζουν πια ευτυχισμένες.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Α.Κ.))

Δηλώνουν την αδυναμία τους να την κρίνουν, ενώ πιστεύουν ότι η ομορφιά και η σεξουαλικότητά της την εγκλωβίζουν σε μια εικόνα πολύ επιφανειακή και όχι απολύτως αληθινή. Δεν είναι πάντα ανεξάρτητη και δυναμική, γεμάτη αλαζονεία και αυτοπεποίθηση, αλλά έχει ανασφάλειες και ευαισθησίες:

Κάθεται τώρα μόνη της μέσα στην κάμαρή της

ενώ την ίδια στιγμή κραυγές πόνου, θυμού και απελπισίας ακούγονται απ' το πεδίο της μάχης. [...]

Κάθεται μόνη, θλιμμένη και αποκομμένη στην κάμαρή της.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Ε.Τ.))

Στον καθρέφτη κοιτάει

και αναρωτιέται

αν μια μέρα τα μάτια της τα βγάλει

θα είναι δίπλα της ο Πάρης;

((Απόσπασμα από το ποίημα της Α.Β.))

Η ελπίδα για το ουράνιο τόξο

σιγά-σιγά εξασθενεί

και συ Μενέλαε ακόμα στη σιγή.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Χ.Ν.))

Την αθωώνουν από την ευθύνη του Τρωικού Πολέμου είτε ως θύμα της θεϊκής βούλησης και απάτης είτε ως θύμα της επιθυμίας των άλλων για δύναμη και κυριαρχία.

Ποιος θέλει να ακουστεί ως κατακτητής;

ως αδίστακτος, τρελός κι αιμοδιψής;

Είσαι θύμα μιας αθώας αφορμής

ηρωοποίηση μιας άτιμης ευχής. [...]

Και όταν όλα τέλειωσαν

Ήταν δικό σου φταίξιμο

Και όλοι όσοι σε «έσωσαν»

Τιμήθηκαν για φόνο.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Ξ.Ρ.))

Τέλος, θεωρούν ότι οι περιπέτειες και τα βάσανα που έχει περάσει την έχουν κάνει αγαπημένο διαχρονικό θέμα της ιστορίας και των ποιητών:

Αχ καημένη Ελένη, που ένα χαρακτηριστικό σου σε κατέστρεψε

σε άφησε στην ιστορία έχοντας μαζί σου αρνητικό πρόσημο

μέσα από τις ωδές των ποιημάτων για σένα.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Ζ.Κ.))

Τα λόγια σου και οι πράξεις σου με έχουν εμπνεύσει

και η κατανόησή σου με έχει κυριεύσει.

((Απόσπασμα από το ποίημα της Α.Κ.))

Τα παιδιά, όπως είναι φανερό, λειτουργούν ως νεαροί/νεαρές δημιουργοί, που συνομιλούν με τα κείμενα αναφοράς, υιοθετούν ό,τι τους ταιριάζει και αμφισβητούν ή απορρίπτουν ό,τι τους είναι ακατανόητο ή αφόρητο και δοκιμάζουν να αποτυπώσουν τη δική τους οπτική στο χαρτί.

2.2.2.4. Ανάλυση της συζήτησης των ομάδων εστίασης

Ως τελευταίο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας είχε σχεδιαστεί η διεξαγωγή μιας ημιδομημένης συζήτησης στο πλαίσιο δύο ομάδων εστίασης των 10 και 11 μαθητών/μαθητριών αντίστοιχα, που χωρίζονταν αλφαβητικά. Δυστυχώς, λόγω του γεγονότος ότι βρισκόμασταν ήδη «μία ανάσα» από τη λήξη των μαθημάτων δεν παρευρίσκονταν όλοι/όλες στο σχολείο. Απουσίαζαν συνολικά τέσσερις μαθητές/μαθήτριες, με αποτέλεσμα η πρώτη ομάδα εστίασης να αποτελείται από οκτώ παιδιά, ενώ η δεύτερη από εννέα. Η ερευνήτρια είχε προετοιμάσει ως βασικό υπόβαθρο του διαλόγου μία σειρά ερωτήσεων (Παράρτημα Α2), για να

λειτουργήσουν ως κίνητρο για την ελεύθερη έκφραση των παιδιών. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν ανοικτές και διατυπώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές υποθέσεις, τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων και τη σχετική βιβλιογραφία. Στην αρχή της συζήτησης κάθε ομάδας έγινε μία σύντομη και αδρή ενημέρωση για τον σκοπό της συγκέντρωσης των παιδιών και τονίστηκε το γεγονός ότι ήταν απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων η απόλυτα ελεύθερη και ειλικρινής έκφρασή τους. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι το περιεχόμενο της συζήτησης κάθε ομάδας δεν είχε σχέση με την αξιολόγησή τους. Κατόπιν, όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες πήραν τον λόγο χωρίς πίεση και ενθαρρύνθηκαν και πάλι να εκφραστούν με αυθορμητισμό και ειλικρίνεια. Οι απαντήσεις τους υπήρξαν πολύτιμο και πλούσιο υλικό για την επεξεργασία και την παραγωγή δεδομένων, καθώς απομαγνητοφωνήθηκαν με τη βοήθεια των δυνατοτήτων που παρέχει το πρόγραμμα Express Scribe Transcription Software και αναλύθηκαν θεματικά με την υποστήριξη του προγράμματος ATLAS.ti.7. Τα αποτελέσματα αυτής της επεξεργασίας παρουσιάζονται λεπτομερώς στις γραμμές που ακολουθούν.

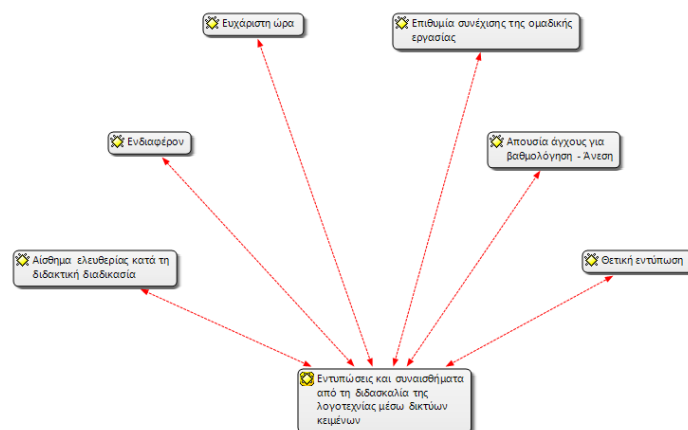
Αρχικά, οι παρόντες μαθητές/παρούσες μαθήτριες εξέφρασαν όλοι/όλες ανεξαιρέτως θετικές εντυπώσεις και ευχάριστα συναισθήματα για τη διαδικασία που είχε προηγηθεί, θεωρώντας ότι είχε επιτυχία και εκδηλώνοντας την επιθυμία να συνεχιστεί ο τρόπος εργασίας μέσω δικτύων κειμένων και ομάδων. Δήλωσαν, συγκεκριμένα, ότι η ώρα του μαθήματος της λογοτεχνίας περνούσε ευχάριστα και είχε ενδιαφέρον. Σ' αυτό μάλλον, με βάση τις δηλώσεις τους, συνέβαλε το γεγονός ότι βίωναν ένα αίσθημα ελευθερίας στην ανταλλαγή ιδεών και άνεσης, γιατί δεν ένιωθαν την πίεση της βαθμολογίας ούτε κάποια επικριτική στάση προς τις απόψεις τους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν τα εξής:

Μαθήτρια Α.Κ.: Έτσι κι αλλιώς είχε επιτυχία αυτό που κάναμε.

Μαθήτρια Λ.Κ.: Με παραξένεψε λίγο το θέμα και ο τρόπος που το κάναμε φέτος, αλλά μου άρεσε που ανταλλάσσαμε ιδέες.

Μαθητής Β.Κ.: Εκφραζόμασταν χωρίς να υπάρχει άγχος για βαθμούς και τέτοια.

Μαθητής Ν.Θ.: Άμα υπήρχε σωστό και λάθος δε θα μπορούσαμε να σχηματίσουμε τη δική μας γνώμη, το δικό μας πρόσωπο για την Ελένη.



Εικόνα 38: Εντυπώσεις και συναισθήματα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω δικτύων κειμένων

Ζητήθηκε, κατά την εξέλιξη της συζήτησης, από τα παιδιά αρκετές φορές να αναφέρουν και να εξηγήσουν με όσο μεγαλύτερη σαφήνεια μπορούν τα στοιχεία εκείνα της διδασκαλίας που τους άρεσαν. Κάθε μαθητής/μαθήτρια είχε να προσθέσει την προσωπική του προτίμηση, όπως φαίνεται και στο «πλούσιο» διάγραμμα που ακολουθεί. Στην πραγματικότητα, ξεκίνησαν αναφέροντας και πάλι τις εντυπώσεις τους, αλλά εξηγώντας κάθε φορά τι ήταν αυτό που τις προκάλεσε. Τα παιδιά αναφέρθηκαν πρώτα στα χαρακτηριστικά και τη θεματολογία των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία βρήκαν σύγχρονα, επίκαιρα, μοντέρνα, ενδιαφέροντα και «έξω από το βιβλίο», εννοώντας προφανώς το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνονταν αποκλειστικά στον λογοτεχνικό κανόνα. Κάποια παιδιά χαρακτήρισαν τα κείμενα πιο απλά και πιο προσιτά από τα κείμενα του σχολικού βιβλίου. Αν μου επιτρέπεται μία ερμηνεία αυτού του χαρακτηρισμού, μπορώ να πω, γνωρίζοντας την τάξη μου, ότι μάλλον αφορούσε τη γλώσσα των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία τους είχε ιδιαίτερα δυσκολέψει στα πρώτα κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της Β΄ Λυκείου και τα οποία ήδη είχαν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα στην αρχή της χρονιάς (Γ. Βιζυηνός, Αλ. Παπαδιαμάντης, Κ. Θεοτόκης). Άλλωστε, ήταν ένα από τα προβλήματα που είχαν αναφέρει στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα, τα παιδιά παρατήρησαν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα των φύλλων εργασίας άπτονταν θεμάτων διαχρονικού ενδιαφέροντος και παρουσιάζονταν από ποικίλες οπτικές μέσα από τις ματιές λογοτεχνών διαφορετικών ιστορικών περιόδων.

Μαθητής Γ.Κ.: Κυρία, εμένα μ' άρεσε πάρα πολύ, επειδή έτσι όπως γινόταν το μάθημα ήταν πιο ενδιαφέρον απ' ό,τι προηγουμένως, όπως γινόταν το μάθημα και: γενικά καταλάβαινα καλύτερα, επειδή άκουγα πολλές απόψεις διαφορετικές, αλλά σχημάτιζα τη δική μου.

Μαθητής Χ.Μ.: Εε, και ήτανε πιο: πιο: ήταν πιο απλά τα κείμενα, πιστεύω από αυτά που υπάρχουν μέσα στο βιβλίο.

Μαθήτρια Α.Κ.: Γιατί δεν ήτανε, αυτό το πολύ σχολικό, πολύ προστατευμένο.

Μαθητής Κ.Δ.: ...ήταν πιο κοντά στην πραγματικότητα.

Μαθήτρια Α.Β.: Ε, μου άρεσε που είδαμε και την Ελένη ως εξωτική χορεύτρια, γιατί είναι ένα ταμπού που έχει μείνει ακόμα και στη δικιά μας κοινωνία και ήταν ωραίο να το δούμε, γιατί πιστεύω ότι οι περισσότεροι είναι εναντίον αυτού, άρα είναι ωραία να το βλέπεις στο σχολείο και να ακούνε αυτές τις απόψεις.

Μαθητής Χ.Μ.: Είδαμε κάποιες πιο μοντέρνες πλευρές...

Μαθητής Β.Κ.: Ε, εμένα με προβληματίσε πόσο διαφορετικά βλέπουν την Ελένη ο Όμηρος και οι άλλοι ποιητές.

Ένα, επιπλέον, στοιχείο που «κέρδισε» τους μαθητές/τις μαθήτριες ήταν η ίδια η διαδικασία, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος. Δήλωσαν ότι τους άρεσε το γεγονός ότι η συζήτηση και οι απόψεις που εκφράζονταν ήταν η βάση του μαθήματος και ότι συμμετείχαν όλοι/όλες ή σχεδόν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες, ανεξαιρέτως επιδόσεων. Κατά τη γνώμη τους, το μάθημα, όπως διεξήχθη, ήταν ανοιχτό και προσιτό για όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες. Τη συμμετοχή τους, όπως φαίνεται, ενίσχυε το γεγονός ότι μπορούσαν όλοι να πουν χωρίς επικριτικά ή διορθωτικά σχόλια τις απόψεις τους, ενώ τους ήταν ιδιαίτερα ευχάριστες οι δραστηριότητες, οι οποίες ήταν διαφορετικές ως προς το περιεχόμενο από τις συνηθισμένες του παραδοσιακού μαθήματος, πιο δημιουργικές, αλλά και οργανωμένες βάσει της εταιρικής-ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Ως επιπλέον πλεονέκτημα της οργάνωσης της διδασκαλίας είδαν και το γεγονός ότι δεν τους είχαν ανατεθεί καθόλου κατ' οίκον εργασίες, αλλά όλες οι δραστηριότητες οργανώνονταν και υλοποιούνταν στην τάξη.

Μαθητής Χ.Μ.: Εεε, που είναι προσιτό για όλα τα παιδιά και μπορούν να ασχοληθούν όλοι.

Ερευνήτρια: Μέσα σ' αυτή την έκφραση των συμμαθητών σου υπήρξαν εκπλήξεις; Δηλαδή εξεπλάγης απ' αυτούς που μιλούσαν;

Άννα: Ναι, γιατί: ήταν άτομα που δεν έχουν συνηθίσει να μιλάνε και τώρα άρχισαν να μιλάνε και είναι πιο ωραία να μην ακούγονται σταθερά τα ίδια άτομα.

Μαθήτρια Β.Ρ.: Κάναμε διαφορετικά πράγματα και ήταν διαφορετικός ο τρόπος.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Απ' τη διαδικασία μου άρεσαν οι δραστηριότητες, που κάναμε.

Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Εεε, βασικά μου φάνηκε πολύ ιδιαίτερο το: γράψιμο, δηλαδή όπως το κάναμε μαζί, ό,τι κάναμε εδώ.

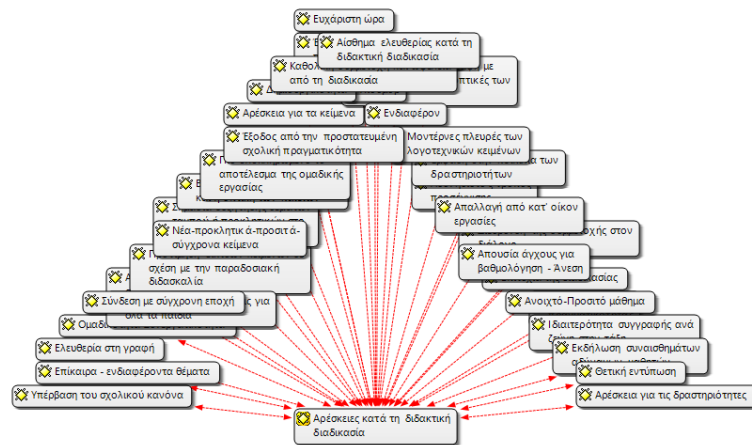
Μαθητής Π.Μ.: ... που μας βάλατε να γράψουμε κάποια κειμενάκια σχετικά με τη φαντασία μας, πώς σκεφτόμαστε.

Μαθητής Α.Χ.: Μου άρεσε η συνέντευξη της Ελένης στο περιοδικό με τον Νίκο και μου άρεσε που έγινε κόντρα.

Μαθητής Θ.Γ.: ... αλλά πιστεύω ότι όλο το μάθημα βασιζόνταν καθαρά πάνω στη δική μας τη γνώμη, πώς βλέπαμε εμείς το συγκεκριμένο θέμα κάθε φορά...

Μαθητής Α.Χ.: Οι ομάδες ήτανε πολύ ωραίο πράγμα.

Μαθητής Γ.Τ.: Και βασικά απλώς ότι δε χρειαζόταν - ξέρω 'γω - να κάνουμε σπίτι ασκήσεις, κ.τ.λ.



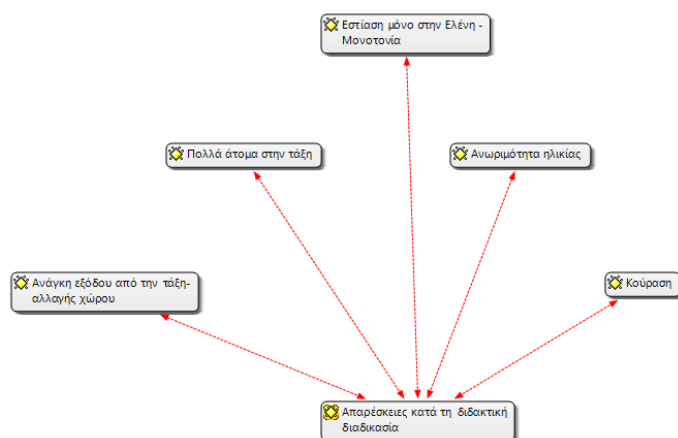
Εικόνα 39: Αρέσκειες κατά τη διδακτική διαδικασία

Φυσικά, η διαδικασία δεν είχε αποκλειστικά ευχάριστη επίδραση στους μαθητές/στις μαθήτριες, αλλά υπήρχαν και σημεία που τους κούρασαν ή τους δυσαρέστησαν. Ειδικότερα, τα παιδιά δήλωσαν με ειλικρίνεια – πιστεύω - ότι το θέμα τους κούρασε κάποια στιγμή λόγω της μεγάλης διάρκειάς του και έγινε μονότονο, γιατί εστίαζε στο πρόσωπο της Ελένης, ενώ θα επιθυμούσαν να είχαν δει και άλλα θέματα. Παράλληλα, αναφέρθηκε το γεγονός ότι ο πληθυσμός της τάξης ήταν μεγάλος, πράγμα που δυσχέραινε την παρουσίαση των εργασιών, ενώ μία μαθήτρια εξέφρασε την άποψη ότι κάποιοι συμμαθητές της λόγω ηλικίας ήταν ανώριμοι να αντιμετωπίσουν τέτοια θέματα. Τέλος, θα ήταν αδύνατο να μην επηρεάσει την τάξη ο μακρόχρονος εγκλεισμός της τηλεκπαίδευσης: Τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία το μάθημα να γίνεται έξω από την τυπική αίθουσα διδασκαλίας, ακόμη και στο ύπαιθρο.

Μαθήτρια Α.Β.: Εεε: όλο από ένα σημείο και μετά ήταν λίγο κουραστικό, γιατί - όπως είπαμε πριν - ήταν περιορισμένο θέμα, αλλά πιστεύω ότι μπορούσαμε να 'χαμε: μμ: να το 'χαμε δει πιο γενικά και να είχαμε πάρει κι άλλα πράγματα.

Μαθήτρια Α.Κ.: Η ηλικία για μένα ήταν ένα θέμα και ο χρόνος δε θα διακοπτόταν και δε θα αναλωνόμασταν, αλλά όντως πιστεύω ότι αν ήμασταν πιο λίγα άτομα, όπως τώρα που μιλάμε πιο ελεύθερα θα ήταν πιο ωραίο το μάθημα, πιο ευχάριστο και πιο αποδοτικό, αφού είμαστε πιο λίγοι.

Μαθητής Χ.Μ.: ... ας πούμε, να βγούμε έξω, να πάμε μια ΒΟΛΤΑ, γιατί να μιλάμε για ελευθερία και να 'μαστε κλεισμένοι εδώ μέσα...



Εικόνα 40: Απαρέσκειες κατά τη διδακτική διαδικασία

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τις δύο ομάδες εστίασης τέθηκε το ερώτημα αν έχουν κερδίσει κάποιο όφελος σε προσωπικό επίπεδο από την όλη διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι εκφράστηκε και κάποιος σκεπτικισμός ως προς την ωφέλεια, καθώς από κάποιους/κάποιες συσχετίστηκε με τις πανελλήνιες εξετάσεις, ωστόσο η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι ωφελήθηκε σε προσωπικό επίπεδο από τη συγκεκριμένη μέθοδο οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος με ποικίλους τρόπους. Πιο σημαντικό θεωρήθηκε το γεγονός ότι άκουσαν πολλές και ποικίλες απόψεις και μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά – προφορικά και γραπτά. Αυτό τους βοήθησε να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις πιο συγκροτημένα και παράλληλα τους «ανάγκασε» να τις τεκμηριώνουν εμπειριστατωμένα, όταν καλούνταν να τις υποστηρίξουν. Ταυτόχρονα, ως ωφέλεια παρουσιάστηκε το γεγονός της προσεκτικής ακρόασης των συνδιαλεγόμενων μερών, ώστε να μπορούν να απαντήσουν ορθά και με επάρκεια στον συνομιλητή/στη συνομιλήτριά τους. Ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων με ευρεία συμμετοχή στην ολομέλεια, αλλά και η συζήτηση στο πλαίσιο του ζεύγους βοήθησε στην πληρέστερη κατανόηση των κειμένων και στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Έτσι, διατυπώθηκε η άποψη ότι βελτιώθηκαν μέσα από την επικοινωνία με τους άλλους/τις άλλες και ταυτόχρονα γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριάς τους και αισθάνθηκαν πως άλλαξαν οι σχέσεις τους μαζί τους. Έμαθαν να αποδέχονται το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ή ιδέες, να τις κρίνουν, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να τις υιοθετούν, εφόσον δεν τους πείθουν. Ενδιαφέρουσα είναι, επίσης, η τοποθέτηση μίας μαθήτριας, η οποία παραδέχθηκε με τολμηρή ειλικρίνεια στην ομάδα ότι η συνεργασία με τους άλλους/τις άλλες τη βοήθησε να περιορίσει τον εγωισμό και την τελειομανία της. Τέλος, αυτό που για μένα ως εκπαιδευτικό της τάξης έχει ιδιαίτερη αξία είναι το γεγονός ότι εκφράστηκαν «αδύνατοι» και αποθαρρυσμένοι μαθητές και «ανοίχτηκαν» στην ολομέλεια.

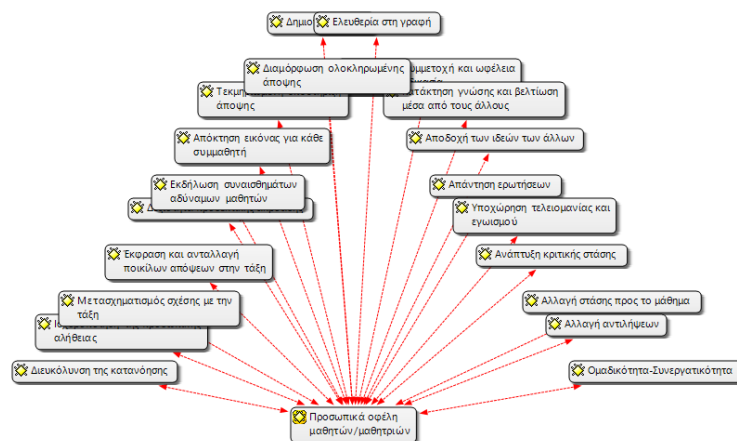
Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Πιστεύω ότι πήρα πάρα πολλά από τα παιδιά, γιατί δουλέψαμε όλοι.

Μαθητής Θ.Γ.: Εε: εγώ, κυρία, πιστεύω ότι το μάθημα αυτό με έμαθε να ακούω και τα άλλα παιδιά και έτσι να μπορώ να μαθαίνω από αυτά που έλεγαν και να μπορώ να απαντάω σε ερωτήσεις, να πω την άποψή μου με στοιχεία και να ακούσω τα άλλα παιδιά.

Μαθήτρια Λ.Κ.: Κατά τη γνώμη μου, δεν υπάρχει πάντα σωστό και λάθος. Δηλαδή μία άποψη του άλλου αναγκαστικά τη δέχεσαι. Εντάξει.

Μαθήτρια Α.Κ.: Εεε, ότι: μπορεί να μ' αρέσει ένα αποτέλεσμα και χωρίς να: το έχω κάνει μόνη μου.

Μαθητής: Ν.Θ.: ... ήταν πιο πολλή η συμμετοχή τους και αυτό νομίζω πως ήταν καλύτερο. Προσφέρει άνεση και δείχνει στη δασκάλα κι εκείνοι πώς νιώθουν περισσότερο. ((Αναφέρεται στους πιο αδύνατους μαθητές και στην έκφραση των συναισθημάτων τους στην τάξη.))



Εικόνα 41: Προσωπικά οφέλη μαθητών/μαθητριών

Μέσα από τη συζήτηση αναδύθηκαν, επίσης, και σημεία που ωφέλησαν γενικά τη λειτουργία της τάξης και συντέλεσαν στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν ότι ένιωθαν άνετα να εκφραστούν, χωρίς να φοβούνται πιθανά επικριτικά σχόλια είτε από τη διδάσκουσα είτε από τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, γεγονός που βοήθησε στην καθολικότητα της συμμετοχής και στην ανταλλαγή ποικίλων απόψεων. Με αυτό τον τρόπο ασκήθηκαν στην αποδοχή και στην ανεκτικότητα, απέκτησαν σαφέστερη εικόνα για όλα τα παιδιά της τάξης και κατάφεραν να επικοινωνήσουν και να «συνεννοηθούν», όπως δήλωσαν οι ίδιοι/ίδιες. Η εταιρική μέθοδος εργασίας συντέλεσε στην παράδοση πιο ολοκληρωμένων εργασιών, στην επίτευξη κλίματος ομαδικότητας και συνεργασίας και εντέλει στον μετασχηματισμό των σχέσεων στην τάξη. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι η τάξη αυτή δημιουργήθηκε στην έναρξη της σχολικής χρονιάς από την ένωση των δύο τμημάτων της προηγούμενης Α΄ Λυκείου λόγω σχολικής διαρροής και δεν πρόλαβε να αναπτύξει στενές σχέσεις εξαιτίας της επιβεβλημένης από την πανδημία μακρόχρονης τηλεκαίτευσης.

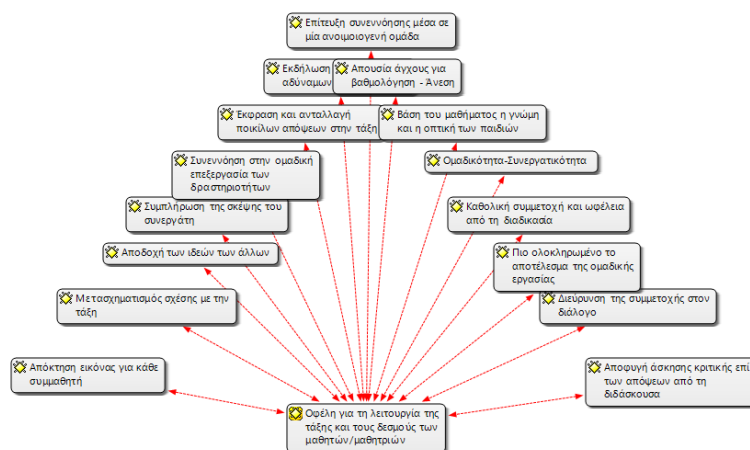
Μαθητής Ν.Θ.: Μ' άρεσε που ανταλλάσαμε όλοι ιδέες στην τάξη: και έλεγε ο καθένας τη δικιά του γνώμη και δεν ήταν κάτι ξεχωριστό να είναι η Ελένη από τους αγαπημένους χαρακτήρες. Μπορούσε να μην είναι για σένα.

Μαθήτρια Χ.Ν.: Και: με όλη την τάξη: ναι, πιστεύω είναι καλό να ακούς τις γνώμες των άλλων, γιατί: βοηθάει κι αργότερα αυτό στο μέλλον, για να: για να έχεις αυτή την ανοχή,

δηλαδή να μην «αρπάζεσαι», όταν ο άλλος δε συμφωνεί μαζί σου και βοηθάει στον χαρακτήρα σου πολύ.

Μαθητής Κ.Δ.: Ο ένας συμπληρώνει τη σκέψη του άλλου και γίνεται πιο ολοκληρωμένη δουλειά.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Κρατάω ότι τελικά εδώ μέσα μπορούμε να συνεννοηθούμε.



Εικόνα 42: Οφέλη για τη λειτουργία της τάξης και την ανάπτυξη δεσμών

Κατά την ταπεινή μου άποψη, ένα μεγάλο όφελος από την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας είναι και το ότι οι μαθητές/μαθήτριες μπορούσαν πια με βεβαιότητα και τεκμηριωμένα να υποστηρίξουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος. Ειδικότερα, εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας με δίκτυα σύγχρονων κειμένων με επίκαιρη θεματολογία σε συνδυασμό με έρευνα, ποικίλες δραστηριότητες, προβολές, επαφή με άλλα έργα τέχνης, ενώ παρατήρησαν ότι η τέχνη απουσιάζει γενικά από το Λύκειο. Συμπλήρωσαν ότι θα μπορούσαν ως μέρος των πονημάτων δημιουργικής γραφής να συγγράψουν από κοινού ένα θεατρικό έργο, π.χ. για την Ελένη, και να το ανεβάσουν ως θεατρική παράσταση στον χώρο του σχολείου.

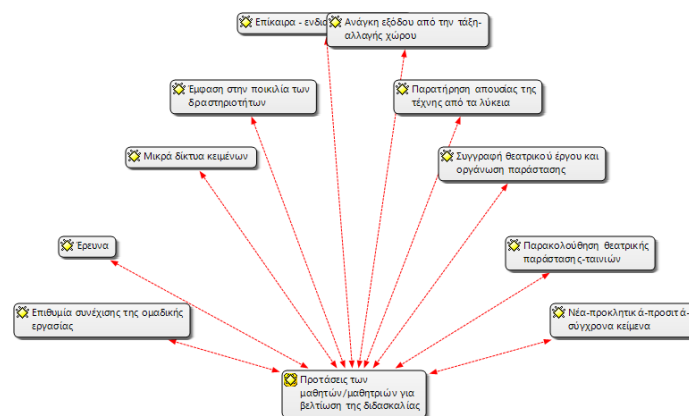
Μαθητής Β.Κ.: Βασικά, όπως και να είναι τα κείμενα, προτιμώ να είναι έτσι.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Θα μπορούσαμε να κάνουμε κι άλλα πράγματα πιο ενδιαφέροντα ή κι άλλες δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες.

Μαθήτρια Α.Κ.: Αλλά μπορούσαμε να δουλεύαμε σαν έρευνα ή να έχουμε, όπως είπατε κι εσείς, πιο μικρά δίκτυα κειμένων. Θα ήταν πιο ωραίο. Θα συζητούσαμε και πιο πολλά θέματα.

Μαθητής Χ.Μ.: Θα μπορούσαμε να πάμε σ' ένα θέατρο...

Μαθήτρια Χ.Ν.: Κι εμένα μου άρεσε πιο πολύ το θεατρικό κομμάτι, γιατί: γιατί: εντάξει, επεμβαίνει στις ατέλειες οποιασδήποτε μορφής, δεν υπάρχει πλέον, τουλάχιστον όχι στα λύκεια, δεν υπάρχει αυτό το καλλιτεχνικό κομμάτι. [...] Να διαλέξουμε ένα θέμα εε: από αυτά τα κείμενα που διαβάσαμε και πάνω σ' αυτό να γράψουμε και να κάνουμε εμείς ένα θεατρικό.



Εικόνα 43: Προτάσεις μαθητών/μαθητριών για τη βελτίωση της διδασκαλίας

Τέλος, εξαιρετικής βαρύτητας είναι η ασυναίσθητη αναγνώριση από την πλευρά των παιδιών της σημασίας της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων και η αναγνώριση των επιδράσεων που είχε στο πνεύμα και στον ψυχισμό τους η συν-ανάγνωση και ο διάλογος στην ολομέλεια της τάξης. Διότι, υπήρξε η παραδοχή ότι χάρη στα οφέλη που αποκόμισαν (κριτική σκέψη, δεξιότητα προσεκτικής ακρόασης, δημιουργικότητα, δεξιότητες ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου) άλλαξε κάπως η στάση τους απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας. Ανάμεσα στις πρώτες παρατηρήσεις τους ήταν ότι αναγνώρισαν μέσα από τις διαφοροποιημένες αναπαραστάσεις της Ωραίας Ελένης ως συμβόλου του γυναικείου φύλου πως στα κείμενα αποτυπώνονται οι ιδέες, οι αντιλήψεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της εποχής τους. Είδαν, ακόμη, ότι οι λογοτέχνες εκφράζουν μέσα από την τέχνη τους τις προσωπικές τους θέσεις τόσο για σύγχρονά τους όσο και για διαχρονικά ζητήματα. Παρατήρησαν, επίσης, ότι για τους παραπάνω λόγους οι οπτικές των δημιουργών για το ίδιο θέμα είναι ποικίλες και μπορεί να διαφέρουν αισθητά, ενώ παράγοντα επίδρασης μπορεί να αποτελούν και τα κυρίαρχα ανά εποχή καλλιτεχνικά ρεύματα. Κάποιοι/κάποιες παραδέχθηκαν ότι μπήκαν στη λογική να αναθεωρήσουν κάποιες από τις απόψεις τους, πράγμα που προέκυψε μέσα από τη συζήτηση και την επαφή με ποικίλες απόψεις, ενώ μέσα από τον διάλογο και κατ' επέκταση την αμφισβήτηση μπόρεσαν να ισχυροποιήσουν τις θέσεις τους και τις προσωπικές τους «αλήθειες».

Μαθήτρια Β.Ρ.: Κάναμε διαφορετικά πράγματα και ήταν διαφορετικός ο τρόπος. Ήταν πιο ωραία, μου άρεσε, περνούσε πιο ευχάριστα η ώρα και καταλαβαίναμε καλύτερα το μάθημα, το οποίο μπορεί κάποια στιγμή να το αντιπαθούσαμε... Πιστεύω όχι μόνο εγώ και όλοι έλεγαν γιατί, για ποιο λόγο να υπάρχει αυτό το μάθημα και όλα αυτά, ενώ τώρα ουσιαστικά δείχνει κάτι διαφορετικό, κάτι πιο ελεύθερο τέλος πάντων.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Μ' αυτό τον τρόπο βλέπαμε τη γυναίκα όπως την έβλεπαν οι άλλοι σε κάθε εποχή, την εικόνα του φύλου έξω απ' το βιβλίο, προσεγγίσαμε άλλες εποχές. Αυτό.

Μαθήτρια Α.Β.: Ε, μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρον, γιατί είδαμε μία γυναίκα σε διάφορες φάσεις της ζωής της και με διάφορα πρότυπα, ε: και πιστεύω ότι πλέον έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη: για πολλές προκαταλήψεις της εποχής μας.

Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Το περίμενα να με κουράσει το ότι θα ήταν το ίδιο θέμα, αλλά δε με κούρασε ιδιαίτερα, γιατί ήταν και ενδιαφέρον, αλλά κι ένα θέμα διαχρονικό, δεν ήτανε ίδιο.

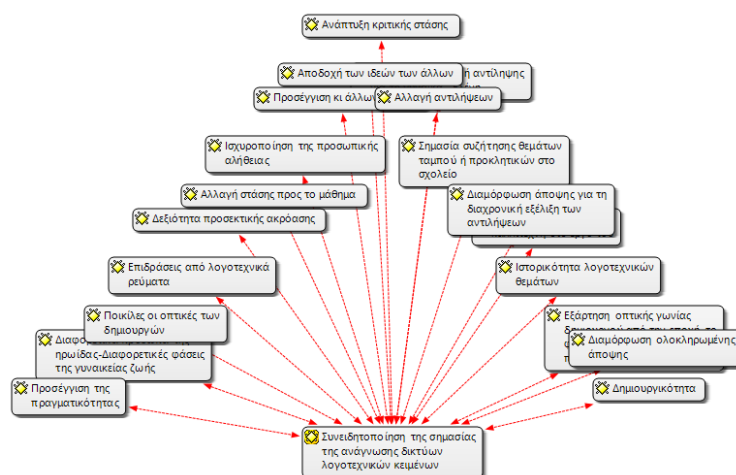
Μαθήτρια Κ.Ζ.: Οι υπόλοιπες απεικονίσεις και γενικά που την παρουσίαζαν διαφορετικά κάθε συγγραφέας. ((Συμπληρώνει στην απάντηση συμμαθήτριάς της για σημεία που πρόσεξαν κατά τη διδασκαλία.))

Μαθητής Β.Κ.: Οι διαφορές των οπτικών των ποιητών φάνηκαν σε κάθε κείμενο.

Μαθήτρια Α.Κ.: Εντάξει, προφανώς πρόθεση κάθε καλλιτέχνη είναι να μεταφέρει στο έργο του τις αντιλήψεις του και τις ιδέες από την εποχή στην οποία δημιουργεί, αλλά επίσης θεωρώ ότι, επειδή μιλάμε για λογοτεχνία, για κείμενα, ότι και τα ρεύματα που γενικά επικρατούσαν εε: επηρέασαν.

Μαθητής Θ.Κ.: Άκουγα πολλές απόψεις διαφορετικές, αλλά σχημάτιζα τη δική μου.

Μαθητής Κ.Δ.: Κρατάω ότι μπορώ να κρατηθώ από κάποιες αλήθειες.



Εικόνα 44: Σημασία της (συν)ανάγνωσης λογοτεχνίας

Η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συζήτηση με τις δύο ομάδες των παιδιών αποδεικνύει, νομίζω, μια ήπια θετική μεταστροφή της στάσης τους απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, καθώς και τη συνειδητοποίηση ότι μπορούν να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη από την ουσιαστική και ενεργή τους συμμετοχή στη συν-ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη.

2.3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

2.3.1. Αποτίμηση της εκπλήρωσης των στόχων της έρευνας

Μελετώντας τα αποτελέσματα τούτης της έρευνας και ξαναδιαβάζοντας τα απομαγνητοφωνημένα σημεία των συζητήσεων που διεξήχθησαν στην τάξη, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως η διδακτική παρέμβαση που διενεργήθηκε σε πειραματικό επίπεδο μας παρέχει πλούσια δεδομένα, για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε μεγάλο βαθμό και με αρκετή βεβαιότητα στα ερευνητικά ερωτήματα και να

αποτιμήσουμε την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί εξ αρχής. Ο απώτερος σκοπός της ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετηθεί η λειτουργικότητα-αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων στο ελληνικό Λύκειο, καθώς πρόκειται για μία νεοεισαχθείσα διδακτική πρακτική. Έτσι, τέθηκε το ζήτημα σε ποιο βαθμό μπορεί μία διδασκαλία οργανωμένη με αυτό τον τρόπο να εφοδιάσει τον μαθητή/τη μαθήτρια-αναγνώστη με εκείνες τις αναγνωστικές δεξιότητες που θα τον/την μετασχηματίσουν σε επαρκή αναγνώστη. Οι προσδοκίες κατά τον σχεδιασμό της ήταν ότι μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούν να ερμηνεύουν με αυτοπεποίθηση τα λογοτεχνικά κείμενα, κατανοώντας τις απροσδιοριστίες τους, διατυπώνοντας υποθέσεις, κάνοντας προβλέψεις· να αντιλαμβάνονται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα συνδιαλέγονται μεταξύ τους και υπάρχουν σε σχέση με άλλα κείμενα· να είναι σε θέση να συνυφαίνουν τα κείμενα με άλλα, να τα συσχετίζουν με το συγκεκριμένο και το διακείμενο και να τα ερμηνεύουν ενταγμένα στο ευρύτερο σώμα της λογοτεχνίας.

Η περιγραφή της πραγματικότητας της τάξης, οι παραγωγές λόγου και οι δηλώσεις των μαθητών/μαθητριών στα ερωτηματολόγια και στη συζήτηση στα πλαίσια των ομάδων εστίασης, όπως περιγράφηκαν αναλυτικά και στο προηγούμενο κεφάλαιο, έδειξαν ότι οι παραπάνω προσδοκίες πραγματοποιήθηκαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων απέκτησαν ερμηνευτικές αναγνωστικές δεξιότητες, καθώς ασκήθηκαν στην αναζήτηση εκείνων των απροσδιόριστων και «σκοτεινών» σημείων των λογοτεχνικών κειμένων, επί των οποίων διατύπωναν ερωτήσεις, αντιλαμβανόμενα ότι επρόκειτο για κάτι που μπορεί να είχε ιδιάζουσα ερμηνευτική αξία. Στο απόσπασμα της συζήτησης από την προσέγγιση του ποιήματος της Άντ. Φραντζί «Λαβύρινθος» που ακολουθεί φαίνεται ότι κατά την επεξεργασία των κειμένων του 5^{ου} φύλλου εργασίας οι μαθητές/μαθήτριες δε χρειάζονται πια την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, αλλά γνωρίζουν να προσέχουν τα ιδιαίτερα σημεία του κειμένου και προσπαθούν να τα αποκωδικοποιήσουν, γεμίζοντας τα κενά.

Μαθήτρια Κ.Ζ.: Βρίσκεται στον λαβύρινθο; Τον δικό της;

Μαθητής Χ.Κ.: Μπορεί να είναι ψυχολογικός λαβύρινθος.

Μαθήτρια Κ.Ζ.: Κάτι πολύπλοκο που σκέφτεται...

Μαθητής Α.Χ.: Είναι κάτι που εννοεί μεταφορικά. ΝΑΙ!

Μαθητής Θ.Γ.: Σε μερικές καταστάσεις: πολλές φορές υπάρχει συναισθηματικό αδιέξοδο.

Μία ακόμη προσδοκία από την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων ήταν ότι οι μαθητές/μαθήτριες θα μπορούσαν να προβαίνουν σε ερμηνευτικές υποθέσεις ή να προχωρούν σε προβλέψεις, αξιοποιώντας τα κείμενα των δικτύων, αλλά και τα βιώματά τους. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών μπήκαν αρκετές φορές στη λογική να υποθέσουν ποια θα μπορούσαν να είναι τα κίνητρα της όποιας δράσης - στάσης των προσώπων ή να προβλέψουν πώς θα συμπεριφερθούν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που τους έχουν αποδοθεί από τον/την δημιουργό. Για παράδειγμα, σε

άλλο σημείο του διαλόγου για το ποίημα «Λαβύρινθος» μία μαθήτρια παρατήρησε τη λέξη «οιωνοσκόπους», διατύπωσε μία ερμηνευτική υπόθεση και πυροδότησε μία συζήτηση με βιωματικό υπόβαθρο για το θέμα της προσφυγής στη μαντική τέχνη σε κάθε εποχή. Σε όλο το απόσπασμα παρατηρείται ότι δεν επεμβαίνει η εκπαιδευτικός, ότι τα παιδιά εκφράζονται με ασφάλεια και αυτοπεποίθηση και συζητούν σεβόμενοι τον συνομιλητή/τη συνομιλήτριά τους

Μαθήτρια Α.Κ.: Οιωνοσκόπους... Είναι σα να περιμένει κάποιον να την πάρει και να της καθορίσει το μέλλον.

Μαθήτρια Ε.Τ.: Σαν τους αστρολόγους...

Μαθήτρια Λ.Κ.: Είναι απελπισμένος άνθρωπος.

Μαθητής Χ.Μ.: Δεν εμπιστεύεται τον εαυτό της, έχει άγχος.

Μαθητής Κ.Δ.: Δεν έχει δύναμη. Πιστεύει ότι το μέλλον της είναι καθορισμένο.

Μαθήτρια Χ.Ν.: Είναι λίγο αφελής. Έχει μάθει να είναι έτσι μάλλον...

Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Νομίζω ότι αναφέρεται σε στερεότυπα της κοινωνίας, ότι πρέπει να βρεθεί κάποιος για να τη βοηθήσει, άμα χρειάζεται κάτι. Ότι πρέπει να είναι εξαρτημένη από κάποιον άλλο.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Είναι στο περίμενε ακόμη... Για πάντα θα περιμένει.

Ένας επιπλέον στόχος της πειραματικής διδασκαλίας που θεωρώ ότι επιτεύχθηκε επαρκώς είναι ότι οι μαθητές/μαθήτριες ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα συνύφανσης των κειμένων, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι οφείλουν την ύπαρξή τους σε άλλα κείμενα, ότι αντλούν θέματα και μοτίβα από την κοινή πηγή της παγκόσμιας γραμματείας. Δεν μπορώ, όμως, να πω με βεβαιότητα ότι κατανόησαν τη σημασία της επίγνωσης του διακειμένου για την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Υποθέτω ότι είναι κάτι που το συναισθάνθηκαν, αλλά δεν ξέρω με βεβαιότητα αν το συνειδητοποίησαν. Το παρακάτω απόσπασμα από τη συζήτηση με αφορμή το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Ελένη» μας δίνει μία ιδέα για την κατάκτηση της συγκεκριμένης αναγνωστικής δεξιότητας.

Μαθήτρια Χ.Ν.: Πάλι έχουμε χαρακτηριστικά της ομορφιάς ((*αναφέρει τους αντίστοιχους στίχους*)). Είναι πολύ συγκεκριμένη περιγραφή. Βγαίνει μια πολύ όμορφη παρουσία.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Συμφωνούν και οι προηγούμενοι σ' αυτό. Στα προηγούμενα, όμως, φαινόταν αναίσθητη, ενώ εδώ μοιρολογεί, κλαίει και στενοχωριέται.

Εκπαιδευτικός: Εδώ απολαμβάνει τον πόλεμο;

Μαθήτρια Β.Ρ.: Όχι, νιώθει άσχημα που έγινε πόλεμος για χάρη της, για το είδωλό της.

Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Θυμάμαι από την τραγωδία ότι είχε αγχωθεί για την κόρη της, για τον Μενέλαο...

Ταυτόχρονα, μπόρεσαν να αντιληφθούν πώς το συγκεκριμένο επηρεάζει τον τρόπο απόδοσης του θέματος και την οπτική γωνία του/της λογοτέχνη, γεγονός που

το ανέφεραν πολλές φορές τόσο στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων όσο και στις ομάδες εστίασης, όπως έχει ήδη παρουσιαστεί. Παρατηρήθηκε, άλλωστε, και κατά τη διάρκεια των συζητήσεων στην ολομέλεια. Το παρακάτω απόσπασμα καταγράφει τις σκέψεις τους για τη σχέση του έργου τέχνης με την πραγματικότητα του καλλιτέχνη, όταν σε μια προσπάθεια ανακεφαλαίωσης μετά την ολοκλήρωση του 4^{ου} φύλλου εργασίας ερωτήθηκαν ποιες είναι οι ως τώρα εκδοχές της μυθικής Ελένης που έχουμε συναντήσει στα κείμενα.

Μαθήτρια Ε.Τ.: Κάποιες φορές τα ποιήματα έχουν και διαχρονικά στοιχεία που συναντούμε και σήμερα.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Μέσα από τα κείμενα προβάλλεται και ο χαρακτήρας κάθε ποιητή, ότι είναι διαφορετικός, οι αντιλήψεις του.

Μαθήτρια Ξ.Ρ.: Τρόπος έκφρασης είναι, σαν τις παραβολές. Μιλούν για πράγματα οικεία στον κόσμο και μ' αυτό τον τρόπο περνούν την άποψή τους.

Μαθητής Χ.Μ.: Γι' αυτό υπάρχουν τόσες εκδοχές;

Ως εκπαιδευτικός κατ' αρχήν και έπειτα ως ερευνήτρια μπορώ να εκφράσω αρκετή ικανοποίηση από το γεγονός ότι επετεύχθησαν σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι της έρευνας και η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών κατάφερε να αποκομίσει τα αναμενόμενα οφέλη. Εκτός, όμως, από αυτό μπορεί κανείς να παρατηρήσει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και των συζητήσεων των ομάδων εστίασης ότι υπήρξαν και επιπλέον θετικές επιδράσεις στο μαθητικό δυναμικό της τάξης. Δήλωσαν συναισθήματα ευχαρίστησης και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα με τον τρόπο που διεξήχθη και αναγνώρισαν ότι μπορούν να ωφεληθούν από αυτό. Μάλιστα, είδαν ότι μπορούν με τις κατάλληλες προσεγγίσεις να υποστηριχθούν από τη λογοτεχνία για τη διαχείριση ζητημάτων που τους/τις απασχολούν. Μπόρεσαν με βεβαιότητα και συγκεκριμένα να μιλήσουν για όσα τους/τις ευχαριστούν ή αντιπαθούν στο μάθημα, καθώς και να προβούν σε συγκεκριμένες προτάσεις, που απηχούσαν κάποια στοιχεία των διδασκαλιών που είχαν προηγηθεί. Επίσης, ο λόγος τους στις απαντήσεις των τελικών ερωτηματολογίων δεν είχε το τυποποιημένο ύφος των επιχειρημάτων που διδάσκονται για το εκπαιδευτικό σύστημα στα φροντιστήρια, όπως συνέβη στα αρχικά, αλλά μπορούσαν να απαντήσουν αυθεντικά και με βάση την προσωπική τους εμπειρία. Τέλος, όπως, αναγνώρισαν και τα ίδια τα παιδιά, η συμμετοχή στη διεξαγωγή του μαθήματος ήταν διευρυμένη και ακούστηκαν – έστω λίγες φορές – κάποιοι μαθητές που επιλέγουν να σιωπούν στα άλλα μαθήματα.

Ανάμεσα στα θετικά, αλλά απροσδόκητα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας περιλαμβάνεται και η πρόταση-επιθυμία των παιδιών να γράψουν ένα θεατρικό έργο στο πλαίσιο του μαθήματος και να το ανεβάσουν ως θεατρική παράσταση την επόμενη χρονιά, αν αυτό θα επιτρεπόταν από τα υγειονομικά πρωτόκολλα. Τέλος, το γεγονός ότι η μαθήτρια Χ.Ν. μπήκε αυτοβούλως στη διαδικασία να διασκευάσει τους στίχους του γνωστού τραγουδιού «Ταγκό της Νεφέλης» ως «Ταγκό της Ελένης» χωρίς να της ζητηθεί από τη διδάσκουσα, να το

ερμηνεύσει ζωντανά στην τάξη με την κιθάρα της και να το ηχογραφήσει ως εθελοντική εργασία ήταν από τις μεγαλύτερες εκπλήξεις εκείνης της πολύ δύσκολης για όλους και όλες σχολικής χρονιάς.

Στο σημείο αυτό κρίνω σκόπιμο να καταθέσω και την προσωπική μου εμπειρία από τη συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριές μου κατά τη διάρκεια αυτής της ερμηνευτικής απόπειρας. Νιώθω ότι σε μεγάλο βαθμό η όλη διαδικασία αναδιαμόρφωσε τις μεταξύ μας σχέσεις και διέσωσε την επαφή με την ομάδα, η οποία είχε βληθεί ιδιαίτερα από την πολύμηνη απουσία τους από το «πραγματικό» σχολείο. Τα μισά μέλη της τάξης δεν είχα προλάβει να τα γνωρίσω καλά πριν κλείσουν τα σχολεία και να οικοδομήσω μαζί τους κάποια σχέση, επειδή προέρχονταν από τμήμα, στο οποίο δεν είχα κάποιο διδακτικό αντικείμενο πριν τη συγχώνευσή τους. Η μακρόχρονη τηλεκπαίδευση μας είχε στερήσει ουσιαστικά την πραγματική επικοινωνία και επαφή. Ο συνεχής διάλογος, όμως, μαζί τους κατά τη διάρκεια των ερμηνευτικών προσεγγίσεων μας βοήθησε να διαμορφώσουμε προσωπική σχέση και να σχηματίσουμε εικόνα ο ένας για τον άλλο. Πολλές φορές η συζήτηση συνεχιζόταν με κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για θέματα που είχαν θιγεί στην ολομέλεια ή σχετικά ζητήματα που τους απασχολούσαν. Και το σημαντικότερο, η συνεργασία μαζί τους την επόμενη σχολική χρονιά (2021-2022) υπήρξε ευκολότερη, ουσιαστική και διαπνεόταν από εμπιστοσύνη. Πολύ συχνά, μάλιστα, δεχόμουν με έκπληξη ερωτήσεις για την πορεία της μελέτης μου και ευχές για γρήγορη ολοκλήρωση.

Ωστόσο, για να είμαι απολύτως ειλικρινής, κρίνω ορθό να αναφέρω την απογοήτευσή μου και κατά κάποιο τρόπο τη ματαίωσή μου ως εκπαιδευτικού από το γεγονός ότι δεν κατάφερα με κανέναν τρόπο να ενεργοποιήσω έναν μαθητή, ο οποίος είχε από την προηγούμενη σχολική χρονιά δηλώσει την αποστροφή του για το μάθημα της λογοτεχνίας. Στην αρχή είχα την ελπίδα ότι κάτι θα άλλαζε, επειδή δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα και παρακολούθησε κανονικά τα μαθήματα. Παρά το γεγονός ότι επανειλημμένα του πρότεινα να μιλήσει, ζήτησα να μοιραστεί τις σκέψεις του με την τάξη, τον παρότρυνα να συνεργαστεί με τον διπλανό του, οι εκκλήσεις μου δεν είχαν κανένα απολύτως αποτέλεσμα. Όλοι οι μαθητές/όλες οι μαθήτριες εκφράστηκαν κάποια στιγμή στην ολομέλεια είτε συμμετέχοντας στις συζητήσεις είτε δουλεύοντας και παρουσιάζοντας τις εργασίες τους εκτός από τον συγκεκριμένο, του οποίου τη φωνή μάταια αναζήτησα εκ νέου έπειτα στις απομαγνητοφωνήσεις. Μάλιστα, αρνήθηκε να συμπληρώσει το τελικό ερωτηματολόγιο και απουσίαζε από την ομάδα εστίασης. Πραγματικά, δεν μπορώ να εξηγήσω τη γενικότερη αρνητική στάση, γιατί δεν εντόπισα κάποιο πρόβλημα στη μεταξύ μας συνεννόηση στα άλλα μαθήματα που δίδασκα στο τμήμα.

Επιστρέφοντας στις θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην τάξη και επιχειρώντας μια ερμηνεία, θα έλεγα ότι οφείλονται σε πολλούς παράγοντες. Αρχικά, η οργάνωση του μαθήματος είχε ως βάση τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και της διδάσκουσας με ίσους όρους, αποφεύγοντας την άμεση καθοδήγηση και την έμμεση υποβολή της «ορθής» απάντησης. Κάθε ερμηνευτική

υπόθεση έπρεπε να υποστηρίζεται από το κείμενο και να γίνεται αποδεκτή μετά από συζήτηση και αμφισβήτηση στην τάξη. Αυτό δημιούργησε ένα κλίμα ασφάλειας και άνεσης που διεύρυνε τον αριθμό των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στο μάθημα, αλλά ταυτόχρονα προσανατόλισε τα παιδιά στην αναζήτηση στοιχείων στο ίδιο το κείμενο, για να αιτιολογήσουν τις υποθέσεις τους. Δεν υπήρχε κανένα άλλο προαπαιτούμενο, δε χρειαζόταν καμία ειδική προετοιμασία πέρα από την ενεργή παρακολούθηση και συμμετοχή στον διάλογο. Έτσι, στην πραγματικότητα αμβλύνθηκε η οποιαδήποτε σχέση εξουσίας μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στον μαθητή/στη μαθήτρια και στην εκπαιδευτικό και για τον περιορισμένο χρόνο του μαθήματος όλοι/όλες – εκπαιδευτικός και παιδιά – μεταβλήθηκαν σε ομότιμους συν-αναγνώστες με κάθε γνώμη να διατηρεί τη δική της ειδική βαρύτητα και ισότιμη αξία. Μάλιστα, πολλές φορές δε χρειάστηκε ούτε καν η παρέμβασή μου ως συντονίστριας της συζήτησης, γιατί μιλούσαν απαντώντας ο ένας στον άλλο με σεβασμό και αρκετή υπομονή. Αυτό φάνηκε ιδιαίτερα μετά την ολοκλήρωση και του δεύτερου φύλλου εργασίας και αφού λύθηκαν ζητήματα που είχαν προκύψει, όπως περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η ερμηνεία αυτή συμφωνεί με την πρόταση της Φρυδάκη (2006) για ανοιχτό διάλογο στην τάξη με υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων από όλους/όλες, ώστε στο τέλος να φτάνουν στην πιο αποδεκτή θέση με βάση το κείμενο. Επιπλέον, βρίσκει ανάλογες παρατηρήσεις στη μελέτη της Γουβέλη (2019), η οποία παρατήρησε ότι η δικτύωση παρωθεί τα παιδιά να συμμετάσχουν στον διάλογο, να εκφράσουν τις ιδέες τους τεκμηριωμένα με βάση τα κείμενα, να προχωρούν σε πιο σύνθετες υποθέσεις και να αλληλεπιδρούν.

Μεγάλο πλεονέκτημα και συνιστώσα της επιτυχίας της πειραματικής διδασκαλίας ήταν και το γεγονός ότι περιείχε κείμενα γραμμένα ή μεταφρασμένα σε γλώσσα απλή και κατανοητή, πράγμα που διευκόλυνε την ανταπόκρισή των μαθητών/μαθητριών και δεν προκάλεσε αποθάρρυνση και κατ' επέκταση απόρριψη. Το βασικότερο, όμως, χαρακτηριστικό των κειμένων, που εντόπισαν και τα ίδια τα παιδιά ως σημαντικότερο, είναι ότι τα περισσότερα κείμενα ήταν ζωντανά, σύγχρονα, που έθεταν επίκαιρα ζητήματα με φρέσκια ματιά και μοντέρνο τρόπο. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, κατά την προσωπική μου άποψη, ότι κινητοποιήθηκαν περισσότερο στην τάξη και δήλωσαν στην ομάδα εστίασης την προτίμησή τους για τα κείμενα του 5^{ου} φύλλου εργασίας, τα οποία ήταν και τα πιο προκλητικά στην έκφραση, στη θεματολογία και – εύλογα – στην ερμηνεία (Αντ. Φραντζή, «Λαβύρινθος», Ν. Βαλαωρίτης, «Δειπνοσοφιστές», Μ. Atwood, «Η Ωραία Ελένη της Τροίας χορεύει», Γ. Ρίτσος, «Η Ελένη»). Οι παρατηρήσεις αυτές συμφωνούν με τις προτάσεις της Barshel (2022), η οποία ανάμεσα στα κριτήρια επιλογής κατάλληλων κειμένων για εφήβους τοποθετεί την αυθεντικότητα, τον πλούτο και τη σύνδεση με τα βιώματά τους. Ομοίως η μελέτη της Lupo και των συναδέλφων της (Lupo et al. 2017) εντάσσει στα παραπάνω κριτήρια την καταλληλότητα και το στοιχείο της πρόκλησης. Εξάλλου, ο Batchelor και οι συνεργάτες του (Batchelor et al. 2014) προτείνουν τον συνδυασμό κειμένων νεανικής λογοτεχνίας – που δεν υπήρχαν στα προκείμενα δίκτυα – με κείμενα του κανόνα, κάποια από τα οποία εντάσσονταν στα φύλλα εργασίας, για την ποιοτική αναβάθμιση των δεξιοτήτων των παιδιών.

Ταυτόχρονα, η διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων ανά ζεύγη έσπασε τη μονοτονία του μαθήματος, έκανε τη διδακτική διαδικασία πιο ευχάριστη και πιο ωφέλιμη για το σύνολο των παιδιών, καθώς μέσα από τη συνεργασία διευκολύνθηκε η κατανόηση, αναδείχθηκαν κι άλλες απόψεις και βελτιώθηκε η έκφρασή τους, μιας και μπορούσαν να απευθυνθούν στον συμμαθητή/στη συμμαθήτριά τους για βοήθεια ή υποστήριξη. Η Φρυδάκη (2006), άλλωστε, θεωρεί ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή ποικίλων και βιωματικών ανταποκρίσεων, στη συζήτηση κρίσιμων για τα παιδιά θεμάτων και στην ενεργότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τους έδιναν τη δυνατότητα να παραγάγουν λόγο με ελευθερία και χωρίς τις τυποποιημένες απαιτήσεις του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπως τουλάχιστον το διδάσκονται κατά κύριο λόγο στο φροντιστήριο και κατ' ανάγκην και στο σχολείο, απελευθέρωσε τη φαντασία τους και τους έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν με δημιουργικότητα, αξιοποιώντας συνάμα και στοιχεία του περιεχομένου των κειμένων ή τυπικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών γενών. Φάνηκε ότι οι δικές τους παραγωγές λόγου ανταποκρίνονταν θεματικά στα κείμενα αναφοράς, επιλέγοντας είτε να υιοθετήσουν είτε να αμφισβητήσουν τις αναπαραστάσεις τους. Μπαίνοντας στη θέση των δημιουργών αντιλήφθηκαν ότι μπορούν να βασιστούν στους προηγούμενους/στις προηγούμενες, για να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία. Σχετικά στοιχεία μπορούμε να παρατηρήσουμε στα αποσπάσματα από τις παραγωγές λόγου των παιδιών για το 1^ο φύλλο εργασίας που παρατίθενται:

1^ο Απόσπασμα: Μια φορά κι έναν καιρό στη Σπάρτη ήτανε μια θεόπλαστη πριγκίπισσα, η Ελένη. [...] Μόλις οι δύο γυναίκες αντικρίσουν η μία την άλλη, ερωτεύονται κεραυνοβόλα και τελικά διοικούν το βασίλειο χωρίς άντρες για πολλά, ειρηνικά και ευτυχισμένα χρόνια. *((Αποσπάσματα από το παραμύθι που έγραψαν οι μαθήτριες Α.Κ. και Β.Ρ. το οποίο διατηρεί τις συμβάσεις του είδους, αλλά παρουσιάζει τη δική τους ριζοσπαστική εκδοχή.))*

2^ο Απόσπασμα: - Ξέρεις πόσο καιρό μας καίει το θέμα σου; Κοντά στα 2.000 χρόνια. Μας άναψε φωτιά ο Όμηρος με τις ανακρίβειές του. Είναι δυνατόν να έχεις το τέλειο ρομάντζο να αναλύσεις και να κάθεσαι να ασχολείσαι με πολέμους και φιλοσοφίες;

- Κοίτα... Καταλαβαίνω το point σου... αλλά σκέψου ότι χάρη σ' αυτόν έγινα διάσημη εξ αρχής. *((Απόσπασμα από τη συνέντευξη της Ελένης σε τηλεοπτικό σταθμό που έγραψε η μαθήτρια Ε.Ρ. Προσδίδει μοντέρνα ματιά και γλώσσα νεανική, κρατώντας τη θεματική. Εργάστηκε μόνη, γιατί λόγω της πανδημίας δεν ήθελε συνεργάτη στην αρχή, γεγονός που άλλαξε στην πορεία.))*

3^ο Απόσπασμα: Εντέλει ο Πάρης ήρθε να ζητήσει το χέρι της φρέσκιας σαν μπουμπούκι Ερμιόνης. Η Ελένη ήταν εντελώς αντίθετη καθώς ήθελε το γκομενάκι για πάρτι της η μανδάμ. Όμως δεν έβγαλε μιλιά. Προς το σούρουπο είπαν να ψήσουνε κάνα παΐδι να λαδώσει το αντεράκι τους και να καλοπιιάσουν τον μελλοντικό γαμπρό για να μην τους ζητήσει μεγάλη προίκα. *((Απόσπασμα από το παραμύθι των μαθητριών Α.Β. και Χ.Ν. με φανερά επιρροές από το κείμενο του Τσιφόρου που υπήρχε στο φύλλο εργασίας.))*

Αυτές οι θετικές πλευρές συνάδουν με όσα έχουν αναδειχθεί από τις μελέτες του Μουλά (2012) και της Αλεξίου (2015). Συγκεκριμένα, ο πρώτος (Μουλάς, 2012) τονίζει τη σημασία των διαβαθμισμένης δυσκολίας ασκήσεων δημιουργικής γραφής για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της δημιουργικότητας των παιδιών στην τάξη. Η Αλεξίου (2015) από τη δική της πλευρά επισημαίνει ότι η επαφή με επαρκέστερους χειριστές της γλώσσας μπορεί να οδηγήσει σε παραγωγή ιδεών και βελτίωση του γραπτού λόγου.

Επιπλέον, τα παιδιά εξεπλάγησαν ευχάριστα από κάποιες εργασίες που συμπεριελάμβαναν δραματικές τεχνικές: ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους και ενισχύθηκαν να εκφράσουν τις μύχιες σκέψεις τους και τις οπτικές τους με μεγαλύτερη ευκολία. Συμμετείχαν και παιδιά, τα οποία γενικότερα αποφεύγουν την έκθεση στην τάξη και δέχτηκαν τις επιδοκimasίες των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Ήταν, άλλωστε, κατά γενική ομολογία, όπως φάνηκε από τη συζήτηση στις ομάδες εστίασης, οι δραστηριότητες εκείνες που απόλαυσαν περισσότερο. Η ανταπόκριση αυτή των μαθητών/μαθητριών συμφωνεί με τις απόψεις της Τσαρμποπούλου (2002:370-371) για την ενίσχυση της έκφρασης, της αυτοπεποίθησης και της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών μέσω της εισαγωγής δραματικών τεχνικών και θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση.

Αναδεικνύεται, λοιπόν, ότι η πειραματική διδακτική παρέμβαση που συνόδευε το συγκεκριμένο ερευνητικό εγχείρημα κατάφερε να προσεγγίσει τα αναμενόμενα οφέλη, όπως είχαν διατυπωθεί στον αρχικό της σχεδιασμό σε μεγάλο βαθμό και να ενεργοποιήσει την πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών της τάξης. Επομένως, μπορούμε να οδηγηθούμε σε θετικά συμπεράσματα για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά της.

2.3.2. Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα

Ολόκληρος ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της παρούσας έρευνας περιστράφηκε γύρω από δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιες επιδράσεις έχει στη στάση των μαθητών προς τη λογοτεχνία η διδασκαλία της μέσα από δίκτυα κειμένων; β) Η διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από δίκτυα κειμένων βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ότι τα κείμενα χτίζουν γέφυρες που τα διασυνδέουν, ότι συναντιούνται αλλά και αμφισβητούν το ένα το άλλο, εγγραφόμενα εντέλει σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία; Τα δεδομένα που παρήχθησαν από την όλη διαδικασία μας επιτρέπουν να δώσουμε απαντήσεις, διατηρώντας πάντα τις επιφυλάξεις που επιβάλλουν οι περιορισμοί της έρευνας, όπως αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια ακροθιγώς και θα αναλυθούν παρακάτω.

Αρχικά, μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι στη συγκεκριμένη τάξη παρατηρείται μία θετική μεταστροφή της στάσης τους για το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας μετά από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου των δικτυώσεων. Όπως είδαμε κατά την ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου, διατύπωσαν θετικές αλλά «επίπεδες» και τυποποιημένες απόψεις για το μάθημα ή εκδήλωσαν την αντίρρησή τους στη

διδασκαλία του στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, όπως φαίνεται και στα παρακάτω σημεία:

Μαθητής APX-ΑΓ11: Πιστεύω ότι είναι αρκετά ωφέλιμη η διδασκαλία της λογοτεχνίας αφού μας βελτιώνει τον λόγο και πολλές φορές τα κείμενα που διαβάζουμε είναι ενδιαφέρον, ωστόσο δεν πιστεύω πως θα έπρεπε να ήταν κύριο μάθημα.

Μαθητής APX-ΑΓ4: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας βοηθάει στην έκφραση του μαθητή. Παρόλα αυτά θα μπορούσαν να υπάρχουν πιο ωφέλιμα μαθήματα.

Μαθήτρια APX-ΚΟ9: Η επαφή με τη λογοτεχνία είναι αναγκαία, γιατί ο έφηβος γνωρίζει περισσότερα πράγματα για διάσημους λογοτέχνες Έλληνες και μη καθώς και κατά ένα ποσοστό νομίζω πως διευρύνεται ο πνευματικός ορίζοντάς τους.

Οι απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο έδειξαν, όπως είδαμε σε άλλη ενότητα, ότι προτιμούν τη διδασκαλία μέσω δικτύων κειμένων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η εξής απάντηση:

Μαθητής ΤΕΛ-ΑΓ1: Το μάθημα ήταν πολύ καλύτερο όταν δουλέψαμε στην τάξη με περισσότερη συζήτηση και ασκήσεις (που βασίζονταν στη συνεργασία). Με άλλα λόγια να σχηματίζουμε απόψεις μέσα από κουβέντα και όχι από μια ανάγνωση ενός κειμένου.

Ταυτόχρονα, εγκαταλείποντας τις τυποποιημένες απαντήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, αντιλαμβάνονται βιωματικά και εξηγούν τα οφέλη που μπορούν να έχουν από τη διδασκαλία σε γνωστικό, νοητικό/πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς θεωρούν ότι διευρύνονται οι ορίζοντές τους, γίνονται δημιουργικοί και μαθαίνουν να γίνονται ανεκτικοί και να εξηγούν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Για παράδειγμα:

Μαθητής ΤΕΛ-ΑΓ4: Με την λογοτεχνία ο μαθητής αποκτά παρατηρητικότητα και «βλέπει» εκεί που δεν θα έβλεπε χωρίς την λογοτεχνία.

Μαθήτρια ΤΕΛ-ΚΟ3: ...και ακόμα μαθαίνουμε και κατά κάποιο τρόπο τον πολιτισμό μας κάθε χρονική στιγμή.

Επίσης, τη συγκρίνουν με τα υπόλοιπα μαθήματα και τοποθετούνται θετικά:

Μαθήτρια ΤΕΛ-ΚΟ5: Το μάθημα της λογοτεχνίας είναι αρκετά ενδιαφέρον και μαθαίνεις πράγματα που μπορεί να μην τα μάθεις στα υπόλοιπα μαθήματα.

Όμοια στοιχεία παρέχονται και από την επεξεργασία των συζητήσεων των ομάδων εστίασης, όπου δηλώνεται συνολικά η θετική ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στη διαφοροποίηση που προσφέρει η συγκεκριμένη οργάνωση της διδασκαλίας

Μαθήτρια Β.Ρ.: Κάναμε διαφορετικά πράγματα και ήταν διαφορετικός ο τρόπος. Ήταν πιο ωραία, μου άρεσε, περνούσε πιο ευχάριστα η ώρα.

Εκπαιδευτικός: Μμμ, αν σου άρεσε κάτι...

Μαθητής Π.Ν.: Που ήταν κάτι διαφορετικό και δεν ήταν σαν κι αυτό που κάναμε.

Συνάμα, είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι τα παιδιά κατά τη συζήτηση αναγνώρισαν ότι αποκόμισαν ωφέλειες από τη διδασκαλία σε προσωπικό επίπεδο, καθώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος βίωσαν ευχάριστα συναισθήματα, όπως η ελευθερία, η άνεση και η δημιουργικότητα, ενώ ταυτόχρονα βελτίωσαν ικανότητες, όπως η προσεκτική ακρόαση, η τεκμηριωμένη έκφραση, η άσκηση κριτικής, η αποδοχή και η ανεκτικότητα.

Μαθήτρια Β.Ρ.: Και μάθαμε να παίρνουμε πράγματα που δεν είχαμε σκεφτεί και να τα βλέπουμε με άλλο βλέμμα.

Επίσης, προέκυψε μέσα από τα τελικά ερωτηματολόγια, αλλά και από τις συζητήσεις των ομάδων εστίασης η βελτίωση των σχέσεων μέσα στην τάξη, αφού παρατήρησαν την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, τη συνεννόηση και αλληλοβοήθεια και την ενεργοποίηση σχεδόν του συνόλου των μαθητών/μαθητριών στη συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία.

Μαθητής Β.Κ.: Εγώ πιστεύω μας ωφέλησε και μας βοήθησαν οι ομάδες, γιατί μέσα στην ομάδα όταν πιστεύεις κάτι πρέπει να μπορείς να το εξηγήσεις κιόλας, ε: και πιστεύω αυτό παίζει να ωφέλησε και τους αδύναμους και τους καλούς.

Μαθήτρια Β.Ρ.: Και μετά ότι υπάρχουν παιδιά που κάναμε φιλίες γιατί, όπως είπε κι η Ε.Ρ., ήρθαμε πιο κοντά και μάθαμε και τις απόψεις του άλλου.

Επομένως, με βάση τα δεδομένα που παρήχθησαν κατά την ερευνητική διαδικασία μπορούμε να δεχτούμε ότι πραγματικά στη συγκεκριμένη τάξη της Β΄ Λυκείου η διδασκαλία του διδακτικού αντικείμενου της λογοτεχνίας μέσω δικτύων κειμένων βοήθησε στη θετική μεταστροφή της στάσης των μαθητών/μαθητριών απέναντι στη λογοτεχνία. Ένα άλλο θέμα που διερευνήθηκε είναι αν τα παιδιά θα μπορούσαν να αντιληφθούν τις διακειμενικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα, τις διασυνδέσεις τους, τις συναντήσεις και τις «συνομιλίες» τους, καθώς και το γεγονός ότι ανήκουν σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία. Και για το ερώτημα αυτό έχουμε αρκετά χρήσιμα στοιχεία, που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν κάποιες απαντήσεις.

Στις σκέψεις τους, όπως εκφράζονται, στο αρχικό ερωτηματολόγιο παρατηρείται ότι οι μαθητές/μαθήτριες έβλεπαν καθόλου ως μετρημένες σχέσεις ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα, οι οποίες αφορούσαν κυρίως τη συνάφεια που παρουσιάζουν κείμενα και λογοτέχνες της ίδιας εποχής, τα κοινά θέματα που μπορούσαν να τους εμπνεύσουν, καθώς και τις αναφορές στους σημαντικότερους του λογοτεχνικού είδους. Ωστόσο, ο λόγος τους δε διαπνεόταν από βεβαιότητα, δεν εξηγούσαν ιδιαίτερα τις απαντήσεις τους και δεν μπορούσαν να δώσουν σχετικά παραδείγματα.

ΑΡΧ-ΚΟ6: Μπορεί ένας συγγραφέας σε ένα έργο του να κάνει αναφορά σε κάποιο άλλο έργο του ή κάποιος άλλος συγγραφέας να εμπνευστεί από το έργο ενός άλλου χωρίς να υπάρχει αντιγραφή φυσικά.

APX-KO9: Αν τα κείμενα είναι στην ίδια χρονική περίοδο ή κατηγορία τότε ναι έχουν κάποιες ομοιότητες.

APX-KO4: Δεν είμαι και τόσο σίγουρη για την απάντησή μου, η αλήθεια είναι πάντως ότι λίγες φορές στα σχεδόν 5 χρόνια που διδάσκομαι κείμενα έχω εντοπίσει σχέσεις ανάμεσα σε κείμενα. Πέρα από ομοιότητες στην εποχή που γράφτηκαν για παράδειγμα, νοηματικά δεν βρίσκω άλλη συνέχεια. Μπορεί ίσως να μην την έχω προσέξει.

Στις απαντήσεις του τελικού ερωτηματολογίου, ωστόσο, παρατηρούνται κάποιες μικρές, αλλά χρήσιμες αλλαγές. Ο λόγος τους γίνεται πιο ασφαλής και βέβαιος, μπορούν να ανακτήσουν στοιχεία από την πρόσφατη μαθησιακή τους εμπειρία και να δώσουν πιο σαφείς αποκρίσεις. Αναγνωρίζουν σχέσεις όχι μόνο χρονικές και θεματικές πια, αλλά εντοπίζουν και τις διαφοροποιήσεις στις οπτικές των δημιουργών και στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν το ίδιο θέμα, για να «συνομιλήσουν», απαντώντας ή αμφισβητώντας. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

TEL-KO4: Τα κείμενα που μελετήσαμε κατά τη διάρκεια της εργασίας σας συνδέονταν μεταξύ τους όχι μόνο χρονολογικά (ανά ομάδες) και θεματικά (όλα μεταξύ) αλλά και στην οπτική με την οποία οι συγγραφείς τους παρουσίαζαν το θέμα.

TEL-KO6: Μερικά λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να κυμαίνονται στις ίδιες αντιλήψεις ή ο συγγραφέας να αναλύει τη θέση του πάνω σε ένα θέμα το οποίο έχει αναλύσει ένας άλλος συγγραφέας τη δική του θέση.

TEL-KO1: Υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στα κείμενα μέσα από αναφορές, παρόμοιες ιδεολογίες/αντιλήψεις και πρότυπα. Μπορεί τα γεγονότα που διαδραματίζονται να είναι την ίδια εποχή και απλά να δείχνουν άλλες οπτικές.

Επίσης, και η συζήτηση με τους μαθητές/μαθήτριες, παρόλο που δεν είχε ακριβώς αυτό τον προσανατολισμό, έδειξε σε κάποια σημεία με έμμεσο τρόπο ότι αναγνωρίζουν, κατανοούν και μπορούν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα. Διαπιστώνουν την αξιοποίηση του ίδιου θέματος από διαφορετικούς λογοτέχνες σε διαφορετικές εποχές για την προβολή των προσωπικών τους θέσεων και αντιλήψεων ή για να αμφισβητήσουν άλλες αναπαραστάσεις.

Μαθήτρια Ζ.Κ.: Βλέπαμε τη γυναίκα όπως την έβλεπαν οι άλλοι σε κάθε εποχή, την εικόνα του φύλου.

Μαθητής Β.Κ.: Οι διαφορές των οπτικών των ποιητών φάνηκαν σε κάθε κείμενο.

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, εξάλλου, άλλοτε με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού και άλλοτε όχι, τα παιδιά παρατηρούσαν τις κοινές αναφορές ή τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κείμενα των φύλλων εργασίας και μπαίνουν στη λογική με την παρατήρηση των διαφορετικών όψεων και μηνυμάτων να προχωρήσουν σε δικές τους συνδέσεις. Ένα παράδειγμα βλέπουμε στο απόσπασμα από την επεξεργασία του 3^{ου} φύλλου εργασίας που ακολουθεί:

((Οι μαθητές/μαθήτριες συζητούν το ποίημα του Κ. Παλαμά «Ελένη», ενώ έχει προηγηθεί προσέγγιση του ποιήματος του Γ. Σεφέρη.))

Μαθητής Α.Χ.: Η Ελένη καυχιέται εδώ για την ομορφιά της.

Εκπαιδευτικός: Γιατί το λες αυτό;

Μαθητής Α.Χ.: Λέει «από του Ήλιου την πηγή χυμένη εγώ».

Εκπαιδευτικός: Συμφωνείτε;

Μαθήτρια Α.Κ.: Φαίνεται να λέει ότι είναι «ανέγγιχτη κι αγάλαστη και άφραστη» σα να λέει ότι είναι πιο μοναδική, ενώ στο προηγούμενο φαινόταν πιο ταπεινή. Εδώ προβάλλει ότι υπερέχει.

Εκπαιδευτικός: Βλέπετε κι εσείς το ίδιο;

Μαθητής Κ.Δ.: Δε λέει τίποτε το κείμενο σε σχέση με την εξωτερική της εμφάνιση συγκεκριμένο, ενώ στο προηγούμενο κείμενο αναφερόταν. Καταλαβαίνουμε ότι δεν περιγράφεται πόσο όμορφη είναι.

Αντιλαμβάνονται ακόμη ότι ο/η λογοτέχνης μπορεί να αμφισβητήσει τις αναπαραστάσεις των άλλων μέσα από τη δική του, για να περάσει το προσωπικό του μήνυμα στο αναγνωστικό κοινό. Στο παρακάτω απόσπασμα από την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος του Γ. Ρίτσου «Η Ελένη», τα παιδιά προβαίνουν σε πολύ ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις και διαπιστώσεις σχετικά. Βλέπουμε, ακόμη, εδώ πώς επηρεάζονται οι αναγνωστικές προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών από τα υπόλοιπα κείμενα του ευρύτερου δικτύου.

Εκπαιδευτικός: Θα περιμένατε αυτή την εξέλιξη του χαρακτήρα ((της Ελένης));

Μαθητής Χ.Μ.: Όχι, μου τον χάλασε τον μύθο. Φανταζόμουν ότι θα είναι αυτή που ήταν, ίδια σχεδόν, απλώς να έχει αυτά: τα: στίγματα της ηλικίας.

Εκπαιδευτικός: Πιστεύετε ότι το κάνει επίτηδες;

Μαθήτρια Α.Κ.: Νομίζω πως ναι. Νομίζω ότι είναι αυτό που θέλει να κάνει. Η Ελένη, επειδή ήταν όμορφη, δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να αγαπήσει κάποιον και να έχει συναισθήματα ή να μη γεράσει και να είναι σαν άλλες γυναίκες. Γενικότερα, θέλει να σπάσει το στερεότυπο της ομορφιάς και ότι δεν υπάρχει τίποτε άλλο πέραν αυτού: ότι είναι άνθρωπος εκτός της ομορφιάς.

Κατά την ολοκλήρωση του ερμηνευτικού διαλόγου για το 5^ο φύλλο εργασίας ζητείται από τα παιδιά να πουν τι συμπεράσματα συνάγουν από όσα διάβασαν στο σύνολο των κειμένων. Νομίζω ότι η απάντηση που ακολουθεί είναι η πιο αντιπροσωπευτική και η πιο χρήσιμη, για να δούμε τι εισέπραξαν:

Μαθήτρια Α.Β.: Όλοι φαίνονται να έχουν πάει βαθιά στην ψυχολογία της. Άλλος ακολουθεί τον μύθο κι άλλος την απομυθοποιεί. Άλλος παρουσιάζει μια σύγχρονη Ελένη άλλος τη δείχνει πιο επιρρεπή. Επιμένουν στον χαρακτήρα της.

Αξιολογώντας, λοιπόν, τα δεδομένα που προέκυψαν από την όλη διαδικασία, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πράγματι οι μαθητές/μαθήτριες μέσα από τον σχεδιασμό διδασκαλιών βάσει δικτύων κειμένων αντιλαμβάνονται ή συναισθάνονται τις συνδέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα κείμενα, το γεγονός ότι τα κείμενα συναντώνται, συνομιλούν και αμφισβητούν το ένα το άλλο. Δεν έχω, βέβαια, στοιχεία για να υποστηρίξω ότι συνειδητοποιούν και το γεγονός ότι ανήκουν στην παγκόσμια λογοτεχνική κουλτούρα, αλλά θεωρώ ότι από την ποικιλία των έργων που προσέγγισαν ως προς τη θεματική, τον χρόνο δημιουργίας και το ποικίλο υπόβαθρό τους ανεπαίσθητα υποπτεύονται ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού έργου είναι μία πολυσύνθετη πολιτισμική διαδικασία.

2.3.3. Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ερευνητική απόπειρα παρήγαγε αρκετά δεδομένα, για να μπορέσουν να απαντηθούν με κάποια επάρκεια τα αρχικά μας ερωτήματα, εντούτοις αντιμετώπισε στην πορεία της υλοποίησής της μία σειρά δυσχερειών, που ενδέχεται να επηρέασαν τα αποτελέσματά της.

Τα βασικότερα προβλήματα δημιούργησε η πανδημία Covid-19 με τις συνέπειές της: το αυστηρό υγειονομικό πρωτόκολλο, που απαγόρευε την ομαδική εργασία και επέτρεπε μόνο την εταιρική μορφή της, γεγονός που ανέτρεψε το συγκεκριμένο σημείο του αρχικού σχεδιασμού· τις διαδοχικές και συχνές παύσεις των διά ζώσης μαθημάτων, οι οποίες διέκοπταν τη συνέχεια και τη συνοχή της διαδικασίας και επέβαλαν αναγκαστικές ανακεφαλαιώσεις, ενώ προκαλούσαν τον αποσυντονισμό των μαθητών/μαθητριών· την απόλυτη διακοπή της επαφής των τελευταίων με την πραγματική «έννοια» του σχολείου και την απώλεια της επικοινωνίας, καθώς και την διατάραξη της σχέσης με την τάξη και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές/μαθήτριες της Β΄ Λυκείου είχαν ήδη χάσει οποιαδήποτε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, διά ζώσης ή εξ αποστάσεως, αφού το β΄ τετράμηνο του προηγούμενου σχολικού έτους (2019-2020) δεν υπήρχε λειτουργική τηλεεκπαίδευση ή δεν ήταν υποχρεωτική ή δεν επιβαλλόταν η παρουσία τους στο σχολείο μετά την επιστροφή όλων στις θέσεις τους τους μήνες Μάιο και Ιούνιο. Οι επιπτώσεις αυτής της συγκυρίας υπήρξαν καθοριστικές τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Για τον ίδιο λόγο, επίσης, τα παιδιά δεν είχαν ασκηθεί επαρκώς στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο που ακολουθείται στη διδασκαλία της Α΄ Λυκείου και έπρεπε να εξοικειωθούν με αυτή την πρακτική και τους κανόνες της εκ νέου.

Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι το συγκεκριμένο τμήμα υπήρξε αποτέλεσμα συγχώνευσης των δύο τμημάτων της Α΄ Λυκείου λόγω σχολικής διαρροής με διττή επίπτωση. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές/μαθήτριες δεν είχαν αναπτύξει οικειότητα μεταξύ τους και δεν πρόλαβαν να το κάνουν λόγω των ιδιόμορφων συνθηκών. Συν τοις άλλοις, προστέθηκαν με μετεγγραφή δύο μαθητές από ΕΠΑΛ, οι οποίοι, επίσης, έπρεπε να ενταχθούν στη νέα

ομάδα. Έτσι, υπήρξαν αρκετά προβλήματα επικοινωνίας και συνεννόησης, όταν έγινε η επαναφορά στη σχολική πραγματικότητα την άνοιξη. Από την άλλη, δεν υπήρχε δεύτερο τμήμα, ώστε να υπάρχει και ομάδα ελέγχου για την αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων.

Μία ακόμη δυσχέρεια και ταυτόχρονα πρόκληση ήταν το γεγονός ότι επρόκειτο για κάτι εντελώς νέο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, χωρίς ευρύ ερευνητικό υπόβαθρο. Αυτό αποτελεί μεγάλη δοκιμασία και δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια σε μία άπειρη ερευνήτρια, όπως εγώ, αλλά και αίσθημα μεγάλης ευθύνης για όσα παρατίθενται. Ας προστεθεί ως εγγενής δυσκολία, επίσης, η απειρία που προαναφέρθηκε.

Τέλος, ο βασικότερος περιορισμός όλων είναι ότι δεν μπορεί να γίνει οποιαδήποτε γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν, γιατί η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε μόνο σε ένα τμήμα ενός σχολείου. Μπορεί μόνο να νοηθεί ως ενδεικτικό στοιχείο και αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες.

2.4. Τελικά Συμπεράσματα - Επίλογος

Αρχική πρόθεση του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας ήταν κατά βάση να μελετηθεί η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δικτύων κειμένων, όπως την παρουσιάζει και προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2019. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας στηρίχτηκε στον ερμηνευτικό διάλογο, ενώ στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκαν – εκτός των άλλων – βασικές ασκήσεις δημιουργικής γραφής και θεατρικά παιχνίδια. Η διερεύνησή τους περιελάμβανε τον έλεγχο συγκεκριμένων κριτηρίων: τη δυνατότητα επίτευξης μίας σειράς στόχων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών· την εκτίμηση της πιθανής μεταβολής της στάσης των μαθητών/μαθητριών του Λυκείου προς τη λογοτεχνία· την κατανόηση από τους τελευταίους/τις τελευταίες των συνδέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς εγγράφονται σε μια κοινή λογοτεχνική ιστορία. Η ποιοτική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν καθ' όλη τη διαδικασία παρέχει χρήσιμα στοιχεία για τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Κατ' αρχάς, οι μαθητές/μαθήτριες κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να αναπτύξουν σημαντικές αναγνωστικές δεξιότητες, που συμπεριλαμβάνουν τον εντοπισμό των απροσδιοριστιών του κειμένου ως σημαντικών στοιχείων για την ερμηνευτική τους απόπειρα· την τεκμηριωμένη βάση των κειμενικών δεικτών ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου· τη διατύπωση υποθέσεων και βιωματικών ανταποκρίσεων στα κειμενικά ερεθίσματα· την εκφορά συγκροτημένου και πειστικού λόγου κατά τον ερμηνευτικό διάλογο· την παραγωγή γραπτού λόγου ανάλογου των δυνατοτήτων τους, αξιοποιώντας τα ερεθίσματα των κειμένων των δικτύων και τα προσωπικά τους βιώματα και οπτικές.

Παράλληλα, ανέπτυξαν την ικανότητα συνύφανσης των λογοτεχνικών κειμένων και των νοημάτων τους, παρατηρώντας ομοιότητες και διαφορές και προβαίνοντας σε συγκρίσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναγνώρισαν πώς κάθε λογοτέχνης συνθέτει το κείμενο, διαπερνώντας το με τις δικές του ιδέες, οι οποίες ενδέχεται να απηχούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της εποχής του ή να τα αμφισβητούν. Αντιλήφθηκαν ότι μπορούν ή ενίοτε πρέπει να αμφιβάλλουν και να διαφωνούν με αυτό που ο δημιουργός παρουσιάζει στο έργο του ως δεδομένο. Διαπίστωσαν, τέλος, ότι τα κείμενα συνομιλούν και αναφέρονται σε κοινά πρότυπα της παγκόσμιας γραμματείας.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/μαθήτριες έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία, συνεργάστηκαν μεταξύ τους για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, επικοινωνήσαν τις διαφωνίες ή τις ανησυχίες τους στην ολομέλεια και έδειξαν προθυμία συνεργασίας με την εκπαιδευτικό. Βίωσαν συναισθήματα ευχαρίστησης, ενδιαφέρθηκαν και ενεργοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό και εκφράστηκαν με άνεση, ενώ χρησιμοποίησαν το χιούμορ κυρίως στη δημιουργική γραφή και στο θεατρικό παιχνίδι. Η τάξη κατάφερε να μετατραπεί αρκετές φορές σε μία δραστήρια αναγνωστική κοινότητα με ενδιαφέρον και ζωντάνια.

Φυσικά, η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων δεν άγγιξε όλους/όλες στον ίδιο βαθμό ούτε είχε τα ίδια θετικά αποτελέσματα για κάθε μαθητή/μαθήτρια. Ωστόσο, επηρέασε θετικά τη μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών, τα οποία συμμετείχαν στον διάλογο που διεξαγόταν στην ολομέλεια, συνεργάζονταν με τους διπλανούς/τις διπλανές τους κατά την εταιρική εργασία και παρακολουθούσαν επαρκώς την παρουσίαση των πονημάτων όλων. Η απόδοσή τους στις γραπτές εργασίες ήταν ανάλογη με το γνωστικό υπόβαθρο του καθενός/της καθεμιάς - και σε κάποιες περιπτώσεις βελτιωμένη - ενώ για κάποιους/κάποιες και μόνο το γεγονός ότι παρέδωσαν γραπτό κείμενο ήταν κατάκτηση.

Εντέλει, φάνηκε ότι μεταβλήθηκε η στάση τους απέναντι στη λογοτεχνία και αντιμετώπισαν το μάθημα με θετική ματιά, καθώς αναγνώρισαν ποικίλες ωφέλειες που μπορούν να αποκομίσουν από τη διδασκαλία της, τόσο σε προσωπικό όσο και εκπαιδευτικό επίπεδο: ελεύθερη έκφραση, ενδιαφέρον, προβληματισμό, υποστήριξη στην αντιμετώπιση προσωπικών ζητημάτων, κατανόηση των κειμένων, ανάπτυξη συγκροτημένου-τεκμηριωμένου λόγου, συμμετοχή, συνεργασία, ομαδικότητα, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Κατάφεραν, ακόμη, να αντιληφθούν ή έστω να συναισθανθούν τις ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα λογοτεχνικά κείμενα, τους δεσμούς και τις συνδέσεις και τον τρόπο με τον οποίο εμπλουτίζουν τις αναγνώσεις μας γι' αυτά.

Με βάση, λοιπόν, τις παραπάνω παρατηρήσεις, μπορεί κανείς να αποτιμήσει θετικά τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του Π.Σ. 2019 για την εφαρμογή δικτύσεων στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έχει σημαντική επίδραση στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών του Λυκείου στο μάθημα της λογοτεχνίας, μεταβάλλει θετικά, αλλά όχι θεαματικά, τη στάση τους

απέναντι στο αντικείμενο και τους/τις εφοδιάζει με δεξιότητες, που είναι χρήσιμες για τη σχολική και εξωσχολική ζωή τους.

Εντούτοις, η παρούσα έρευνα λόγω της εφαρμογής της σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και των ειδικών προβλημάτων που αντιμετώπισε κατά τη διεξαγωγή της την περίοδο έξαρσης της πανδημίας, δεν έχει σαφώς τα εχέγγυα, για να μπορεί να παρέχει απόλυτα ασφαλή συμπεράσματα ή να οδηγήσει σε γενικεύσεις. Μπορεί μόνο να δώσει στοιχεία αναφοράς για μελλοντικές έρευνες και ανάπτυξης προβληματισμού για νέα ερευνητικά εγχειρήματα.

Ειδικότερα, θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί λεπτομερέστερα η πτυχή της έρευνας που θεωρώ ότι δεν αναδείχθηκε επαρκώς με την παρούσα απόπειρα: η δυνατότητα συνειδητοποίησης εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών των σχέσεων και των διασυνδέσεων των κειμένων και η σημασία της για την ερμηνεία τους. Ακόμη, θα είχε αξία να παρατηρηθεί αν οι μεταβολές στη στάση των παιδιών συνοδεύονται από την αλλαγή της στάσης τους ως αναγνωστών· αν δηλαδή μεταβάλλονται οι αναγνωστικές τους συνήθειες εκτός σχολικού πλαισίου στον προσωπικό τους χρόνο και αν υπάρχει η δυνατότητα να μεταβληθούν σε συστηματικούς αναγνώστες της λογοτεχνίας. Επιπλέον, καλό θα ήταν η έρευνα να στραφεί στη μελέτη, αποτίμηση και αποσαφήνιση των συγκεκριμένων προϋποθέσεων που πρέπει να ενυπάρχουν στον σχεδιασμό μαθήματος μέσω δικτύων και των σχετικών δραστηριοτήτων, ώστε να έχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Είναι εύλογο άλλωστε ως εκπαιδευτικός να ενδιαφέρομαι περισσότερο για τη διευκόλυνση της εφαρμογής κάθε διδακτικής πρότασης στην πράξη.

Από τη δική μου πλευρά, αν είχα τη δυνατότητα να επεκτείνω τη διδασκαλία μου χρονικά και χωρίς υγειονομικούς περιορισμούς, θα ήθελα να αξιοποιήσω την πρόταση των παιδιών για συλλογική συγγραφή ενός θεατρικού έργου με πρωταγωνίστρια την Ωραία Ελένη, με σκοπό να ανέβει στη σκηνή ως σχολική παράσταση. Επιπλέον, μετά από συζήτηση με τους μαθητές/τις μαθήτριες θα συνέλεγα τις δικές τους ξεχωριστές προτάσεις για σχηματισμό δικτύων για ό,τι τους/τις αφορά, με σκοπό τα προτεινόμενα από τα παιδιά κείμενα να γίνουν η βάση νέων σεναρίων διδασκαλίας. Μία άλλη πρόταση, που απαιτεί, όμως, εκτός από το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και τη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, θα ήταν η δημιουργία ενός σχολικού ιστολογίου για την ανάρτηση-δημοσίευση των δημιουργιών τους. Τέλος, θα ήταν ευχής έργο να δημιουργηθεί ένας λογοτεχνικός όμιλος, μία αναγνωστική-ερμηνευτική κοινότητα στον χώρο του σχολείου, η οποία να τροφοδοτείται και να ανανεώνεται από τις προσωπικές αναγνώσεις και προτάσεις των παιδιών. Θεωρώ ότι οι παραπάνω προτάσεις θα τα ενδυνάμωνε ως αναγνώστες και θα καλλιεργούσε περαιτέρω τις δεξιότητες που προαναφέρθηκαν.

Σε κάθε περίπτωση, είναι άμεση ανάγκη για το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας, για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο να ενεργοποιηθούμε όλοι οι συνυπεύθυνοι παράγοντες, ώστε να βρούμε τρόπους και μέσα, για να βρει η λογοτεχνία τη θέση που της αρμόζει στην καρδιά και στην καθημερινότητα των παιδιών από τη μικρότερη δυνατή ηλικία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελάτος, Δ. (2011). *Η Αλφαβήτα του Νεοελληνιστή. Οδηγός για το εισαγωγικό Μάθημα στην Επιστήμη της νεοελληνικής Φιλολογίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Αλεξίου, Αθ. (2015). Από το αναγνωστικό δίκτυο στη δημιουργική γραφή: Μια υποστηρικτική διαδικασία για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Στο Κωτόπουλος, Τ. & Νάνου, Β. (επιμ.). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική γραφή»* [Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015]
- Αντωνοπούλου, Α. & Καρακάση, Α., & Πετροπούλου, Π. (2015). *Συγκριτολογία*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Κεφ.4. Ανακτήθηκε την 28/07/2019 από: <http://hdl.handle.net/11419/4329>
- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 335-347
- Αποστολίδου, Β. & Βασιλειάδης, Β. & Γαμβρού, Ειρ. & Γεωργιάδου, Αγ. & Κουντουρά, Ν. & Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ελ. (2021). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: 2012. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από <http://users.sch.gr/symfo/sholio/diafora/12/Odigies-gia-ti-didaskalia-tis-logotexnias-B-Lykeiou.pdf>
- Αργυροπούλου, Χ. (2010). Έχει η λογοτεχνία τη θέση που της αρμόζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Προϋποθέσεις και διδακτικές προτάσεις για να γίνει το μάθημα ελκυστικό. Στο Αργυροπούλου, Χ. & Σκορδάς, Π. (επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. σσ. 69-88
- Αργυροπούλου, Χ. (2022). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από διάφορες μαθητοκεντρικές πρακτικές με ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα. Στο *Διδακτική Φιλολογικών Μαθημάτων*. Ανακτήθηκε στις 11/07/2022 από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/04_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%9D.pdf
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London & New York: Routledge
- Appleyard, J. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Επιμ.-Εισ. Μαλαφάντης, Κ. Μετ. Δεσποινιάδης, Κ. Αθήνα: Gutenberg
- Βαρελάς, Λ. (2001). Ο μύθος της Ωραίας Ελένης στη νεοελληνική Ποίηση: Από τον Παλαμά ως τον Ρίτσο. *Μνήμη Γ. Π. Σαββίδη. Θέματα νεοελληνικής φιλολογίας*:

Γραμματολογικά, εκδοτικά, κριτικά. Πρακτικά της Η' Επιστημονικής Συνάντησης 11-14 Μαρτίου 1997, Αθήνα: Ερμής, σσ. 333-343

- Backès, J.-L. (1993). *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής.
- Barshel, A. L. (2022). *Using Text Sets to Engage Students while Reading Canonical Literature in a Language Arts Classroom*. Ανακτήθηκε την 02/07/2022 από: <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/394/241>
- Batchelor, K. & Kist, W. & Pytasch, K.E., & Srsen, K. (2014). Linked Text Sets in English Classroom. *The Alan Review*. Vol.42 (Issue 1), pp. 52-60
- Baudrit, A. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μετ. Αραποπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. Illinois: NCTE
- Blondell, R. (2013). *Helen of Troy. Beauty, Myth, Devastation*. Oxford: Oxford University Press
- Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (1993). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, Vol. 28 (No 4), pp. 304-333
- Brown, An. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. Στο *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 2, No. 2 (1992), pp. 141-178
- Γαλάζης, Λ. (2019). *Ανάμεσα στα δίκτυα των κειμένων και των διδακτικών επιλογών. Εφαρμογές της θεωρίας της διακειμενικότητας στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 27/10/2019 από https://www.academia.edu/40630748/ANAMEΣΑ_ΣΤΑ_ΔΙΚΤΥΑ_ΤΩΝ_ΚΕΙΜΕΝΩΝ_ΚΑΙ_ΤΩΝ_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ_ΕΠΙΛΟΓΩΝ
- Γαραντούδης, Ευ. (2005). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Στο Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 21-33.
- Γιωτοπούλου, Α. (2011). Το μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: θεωρίες και αντιλήψεις που απηχούνται. Στο Παπαδάτος, Γ. & Αντωνίου, Σ.Α. & Μπαστέα, Αγ. & Τρακαδάς, Π. (επιμ.). *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Κισσός, σσ. 173-178
- Γκριν, Λ. & Σάρμαν-Μπερκ, Τ. (2001). *Το μυθικό Ταξίδι. Ο Μύθος Οδηγός για τη Ζωή*. Αθήνα: Κέδρος

- Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). ΕΚΠΑ. Αθήνα
- Γραμματάς, Θ. (2013). Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Διαχρονικότητα και Επικαιρότητα του Μύθου. Αρχαιοελληνικοί Μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα. Θέατρο-Λογοτεχνία-Παιχνίδι, Διημερίδα 10-11 Δεκεμβρίου 2011* (σσ. 17-26). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Cobb, P. & Confrey J. & di Sessa, A. & Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 1, Theme Issue: The Role of Design in Educational Research (Jan. - Feb., 2003), pp. 9-13
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δεγερμεντζίδης, Σ. (2011). *Ο ρόλος της χρονικής ασυνέχειας στις διακειμενικές νοηματοδοτήσεις του λογοτεχνικού μύθου*. Ανακτήθηκε 06-01-2021 από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/degermentzides_symeon.pdf
- Δημητρούλια, Ξ., Κεντρωτής, Γ. (2015). Κείμενο - συγκεκριμένο - διακείμενο. Στο Δημητρούλια, Ξ., Κεντρωτής, Γ. *Λογοτεχνική μετάφραση-θεωρία και πράξη*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Κεφ 2. Ανακτήθηκε την 28/07/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/5253>
- Δημοπούλου, Κ. (2015). Ανάγνωση και ιστορικότητα της λογοτεχνίας: από την αισθητική της πρόσληψης. Στο Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου Κ. (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Δρουκόπουλος, Άρ. (2004). *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: University Press
- Έκο, Ο. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*, μετ. Καλλιφατίδη, Ε. Αθήνα: Γνώση
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Ζανέκα, Σ. (2022). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Ανακτήθηκε 10/03/2022 από <https://pekes.pdekritis.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%96%CE%B1%CE%BD%CE%AD%CE%BA%CE%B1-%CE%A3-%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1->

[%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%83%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%8C%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf](#)

Ζερβού, Αλ. (2002). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 15-34

Genette, G. (2018). *Παλίμψηστα. Η Λογοτεχνία δευτέρου Βαθμού*. Αθήνα: ΜΙΕΤ

Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας

Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα. Ο Αρχαιοελληνικός Μύθος στην Παγκόσμια Λογοτεχνία. (2019). Ανακτήθηκε στις 18/06/2019 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?tag=%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7

Hartman, D.K. (1992). Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author, and the Context. *Linguistics and Education*, Vol.4, pp. 295-311

Herz, S. & Gallo, D. (2005). *From Hinton to Hamlet. Building Bridges between Young Adult Literature and the Classics*. Westport, Connecticut-London: Greenwood Press

Holland, N. (1979). Reading and Identity. A psychoanalytic Revolution. *Academy Forum*. American Academy of Psychoanalysis. 23.2: 7-9

Hughes, B. (2018). Helen the Whore and the Curse of Beauty. *History Today*, Vol. 55 (No 11) Ανακτήθηκε στις 2/06/2020 από <https://www.historytoday.com/miscellanies/helen-whore-and-curse-beauty>

Ι.Ε.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου*. 2011. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1562-2011-programma-spoudwn-arxaia-nea-ellinika-logotexnia-a-taxis-klimaka.pdf>

Ι.Ε.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνία (Τάξεις: Α', Β', Γ')*. 2015. Γενικό Λύκειο. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από <http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/2026>

Ι.Ε.Π. (2019). *Πρόγραμμα Σπουδών Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

- Ιωακειμίδου, Λ. (2014). *Ο λογοτεχνικός μύθος από τον γαλλικό Συγκριτισμό στη νεοελληνική Κριτική. Ζητήματα Θεωρίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Σοκόλη
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Jauss, H.R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία Μελετήματα*. Μετ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία
- Καλογήρου, Τ. (2019). Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Ανακτήθηκε την 28/07/2019 από http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/files/omilies/omilia_kalogirou.pdf
- Καλούδη, Ευ. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ. Αθήνα
- Καρακάση, Κ. & Σπυριδοπούλου, Μ. & Κοτελίδης, Γ. (2015). *Ιστορία και θεωρία των λογοτεχνικών γενών και ειδών. Παραδείγματα και εφαρμογές*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε στις 12/07/2022 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1977>
- Καρακάση, Κ. (2020). Μύθος και Λογοτεχνία. Στο *Σελιδοδείκτες. Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση*. Ανακτήθηκε 26-08-2020 από <https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/841>
- Καραμήτρου, Κ. (2013). Η παιδαγωγική αξία του μύθου μέσα από τον δραματικό εναγκαλισμό του ένθεου και του ευφάνταστου. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Διαχρονικότητα και Επικαιρότητα του Μύθου. Αρχαιοελληνικοί Μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα. Θέατρο-Λογοτεχνία-Παιχνίδι, Διημερίδα 10-11 Δεκεμβρίου 2011* (σσ. 17-26). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Καψωμένος, Ερ. (1990). Ζητήματα Θεωρίας του Πολιτισμού: Λογοτεχνικοί Μύθοι και Πολιτισμικά Μοντέλα. *Δωδώνη-Φιλολογία*. Ιωάννινα: Ε.Ε.Φ.Σ.Π.Ι., τ. ΙΘ', (σσ. 267-284)
- Κελεπούρη, Μ. & Χοντολίδου, Ελ. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα. Μελέτη για τα εκπαιδευτικά Σενάρια στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Κοτταρίδη, Αγ. (1998). Τα Αρχέτυπα της Γυναίκας στον αρχαίο ελληνικό Μύθο. *Αρχαιολογία*. τ. 68. σσ. 6-13
- Κουνούπης, Κ. (2022). *Η Διδασκαλία του λογοτεχνικού Κειμένου στο Σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης*. Ανακτήθηκε 10/03/2022 από http://195.130.67.21/si/t7/p_203.pdf
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη*

διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας .

Λιαντίνης, Δ. (2019). *Η Ωραία Ελένη, ως νοητική εποπτεία, από τον Όμηρο μέχρι τον Ελύτη*. Ανακτήθηκε στις 18/06/2019 από <https://kostasvakouftsis.blogspot.com/2015/06/blog-post.html>.

Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers' College Press

Langer, J. (2000). *Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: National Research Center on English Learning & Achievement

Lupo, S.M. & Strong, J. & Lewis, W. & Walpole, S. & McKenna, M.C. (2017). Building Background Knowledge through Reading: Rethinking Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 61 (No.4), pp. 433-444

Μαντάς, Κ. (2013). Ο μύθος της Ωραίας Ελένης στην αρχαία Γραμματεία. *Ιστορικά Θέματα*. τ. 125. σσ. 68-83

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2008), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μηλιώνης, Χ. (2000, Αύγουστος 20). Οι Περιπέτειες της Ελένης. *Επτά Ημέρες. Η Καθημερινή*. σσ. 14-17

Μήττα, Δ. (2020). Αριάδνη. *Μορφές και Θέματα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας. Ψηφίδες για την ελληνική Γλώσσα*. Ανακτήθηκε στις 12/08/2020 από http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_014.html

Μιχαηλίδης, Τ. (2022). Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 5, σσ. 3-14. Ανακτήθηκε την 10/07/2022 από [Μιχαηλίδης .pdf \(ekpaideytikhepikairothta.gr\)](http://ekpaideytikhepikairothta.gr)

Μοτζόλη, Αν. (2013). Οι αρχαιοελληνικοί μύθοι στη σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Διαχρονικότητα και Επικαιρότητα του Μύθου. Αρχαιοελληνικοί Μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα. Θέατρο-Λογοτεχνία-Παιχνίδι, Διημερίδα 10-11 Δεκεμβρίου 2011* (σσ. 17-26). Αθήνα: Ταξιδευτής

Μουλά Ευαγγελία. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 11/07/2022 από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544>.

- Maguire, L. (2009). *Helen of Troy: From Homer to Hollywood*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Marshall, J.D. & Smagorinsky, P. & Smith, M.W. (1995). *The Language of Interpretation. Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. Illinois: NCTE Research Report No. 27
- Παγανός, Γ. (2010). Η Λογοτεχνία στο σχολείο και οι Εξετάσεις: Ένας γόρδιος δεσμός. Στο Αργυροπούλου, Χ. & Σκορδάς, Π. (επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. σσ. 142-146
- Παπαγεωργάκης, Δ. (2002). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 73-90
- Παπαθεοδώρου, Γ. (2015). Λογοτεχνία, ανάγνωση και ερμηνεία: η «επιστροφή» της ιδεολογίας. Στο Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου, Κ. (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. (2011). *Ελληνικής Λογοτεχνίας: τα Ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων
- Παπαρούση, Μ. (2018). Διαβάζουμε Λογοτεχνία φτιάχνοντας Δίκτυα Αναγνώσεων. Στο Τσιλιμένη, Τ. & Κονταξή, Ελ. & Σηφάκη, Ελ. (επιμ.). «*Ηδονών ήδιον ἔπαινος*» Θεωρήσεις της Παιδικής–Εφηβικής Λογοτεχνίας (σσ. 242-251). Αθήνα: Τζιόλα
- Παπαρούση, Μ. (2019α). Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού στη Λογοτεχνία. Ανακτήθηκε την Τρίτη 18 Ιουνίου 2019 από <http://eclass.uth.gr/eclass/courses/SEAA228/>
- Παπαρούση, Μ. (2019β). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη. Αναγνωστικές και Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαρούση, Μ. (2019γ). *Η αξιοποίηση της ειδολογικής θεωρίας στη διδασκαλία της λυρικής ποίησης*. Journal of Literary Education n. 2, σσ. 153-177. DOI: 10.7203/JLE.2.14833
- Παρίσης Ιω. & Παρίσης Ν. (2019). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: Πατάκης. Ανακτήθηκε 30-12-2019 από <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb5lgm9/4e7097436w8d/4e709743r1ga.pdf>
- Παπασωτηρίου, Κ. (2022). Γιατί πολυτροπική προσέγγιση στη διδακτική της Λογοτεχνίας; *KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τεύχος 30. Ανακτήθηκε στις 11/07/2022 από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/680>
- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 319-333

- Πεσκετζή, Μ. Κ. (2010). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Γ' τάξη του Λυκείου. Στο Αργυροπούλου, Χ. & Σκορδάς, Π. (επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. σσ. 147-154
- Πεφάνης, Γ. (2013). Ανοικτά επιμύθια του μύθου. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Διαχρονικότητα και Επικαιρότητα του Μύθου. Αρχαιοελληνικοί Μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα. Θέατρο-Λογοτεχνία-Παιχνίδι, Διημερίδα 10-11 Δεκεμβρίου 2011* (σσ. 17-26). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Πολίτης, Δ. (1996), Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική Θεωρία της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, Τόμ. 11, Αθήνα, σσ. 20-33
- Πυργιωτάκης, Ιω. (2013). Η σημασία του αρχαιοελληνικού μύθου στον σύγχρονο κόσμο και ο ρόλος του σχολείου. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Διαχρονικότητα και Επικαιρότητα του Μύθου. Αρχαιοελληνικοί Μύθοι και σύγχρονη πραγματικότητα. Θέατρο-Λογοτεχνία-Παιχνίδι, Διημερίδα 10-11 Δεκεμβρίου 2011* (σσ. 17-26). Αθήνα: Ταξιδευτής
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Rosenblatt, L. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response, *Theory into Practice*, Vol. 21 (No. 4), Children's Literature, Taylor & Francis, Ltd. pp. 268-277
- Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction, *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20 (No. 4), Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois, pp. 122-128
- Ruthven, K.K. (1988). *Ο Μύθος. Η Γλώσσα της Κριτικής*. Αθήνα: Ερμής
- Σιαφλέκης, Ζ. (1989). *Επίδραση και Διακειμενικότητα στη συγκριτική έρευνα της λογοτεχνίας*. Σύγκριση, 1, 15-20. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/comparison.4>
- Σιαφλέκης, Ζ.Ι. (1994). *Η Εύθραυστη Αλήθεια: Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Αθήνα: Gutenberg
- Σωτηροπούλου, Χ. (2010). Η ταυτότητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο σημερινό σχολείο. Στο Αργυροπούλου, Χ. & Σκορδάς, Π. (επιμ.). *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. σσ. 100-112
- Still, J. & Worton, M. (1990). *Intertextuality. Theories and practices*. Manchester and New York: Manchester University Press
- Τζιόβας, Δ. (2022). Η ανάγνωση και η θεωρία της πρόσληψης. *Σελιδοδείκτες. Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση*. Ανακτήθηκε 19-04-2022 από <https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/1662/1628>
- Τζούμα, Άν. (2005). *Ερμηνευτική από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Τσαρμποπούλου, Αντ. (2002). Η χρήση της δραματικής μεθόδου σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 369-378
- Τσιρώνης, Ευ. (2004). Η θέση της λογοτεχνίας στο Ενιαίο Λύκειο. Προβλήματα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Στο Περυσινάκης, Ι.Ν. & Τσαγγαλίδης, Αν. (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 359-365
- Υ.ΠΑΙΘ. (2021). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας, των Λατινικών και της Φιλοσοφίας Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2020-2021*. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από <https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/678-lykeio-didaskalia-neoellhnikhs-glwsas>
- Υ.ΠΑΙΘ. (2021). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ' τάξη Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Γ' και Δ' τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020*. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/143300_1_odigies_g_gel_ng_log_arhaia_135019.pdf
- Υ.ΠΑΙΘ. (2021). *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας Γ' τάξης Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2020-2021*. Ανακτήθηκε στη 01/08/2021 από <https://edu.klimaka.gr/mathimata/lykeiou/3129-odhgies-neo-ellhnikh-glwsa-logotexnia>
- Υ.ΠΑΙΘ. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» των Α' και Β' τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. Ανακτήθηκε στη 08/10/2021 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/programma_spydon_sti_neoelliniki_glossa_kai_logotehnia.pdf
- Υ.ΠΑΙΘ. (2021). *Οδηγίες Διδασκαλίας για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γενικού Λυκείου για το Σχολικό Έτος 2021-2022*. Ανακτήθηκε στη 08/10/2021 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_glossa_logotehnia_gel_2021_22.pdf
- Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική
- Φρυδάκη, Ευ. (2006). *Σύγχρονοι προσανατολισμοί της διδακτικής και νέοι διδακτικοί δρόμοι για το μάθημα της λογοτεχνίας*. Νέα Παιδεία, τεύχος 117, σσ. 43-57
- Φρυδάκη, Ευ. & Καλούδη, Ευ. (2015). *Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης»*. Στο Βασιλειάδης, Β. & Δημοπούλου, Κ. (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ

- Φρυδάκη, Ευ. & Καλούδη, Ευ. (2022). *Αναγνώστες στην «εποχή της ανάγνωσης»*. Σελιδοδοείκτες. Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση. Ανακτήθηκε 19-04-2022 από <https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/972>
- Φρυδάκη, Ευ. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2022). *Αναγνωστικές θεωρίες και ποίηση*. Ανακτήθηκε στις 10/03/2022 από <https://www.academia.edu/41698492/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B5%CF%82%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7>
- Χρονάκη, Άν. (2022). *Το 'διδασκτικό πείραμα': μελετώντας την ανάπτυξη μάθησης στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης*. Ανακτήθηκε στις 15/07/2022 από <https://docplayer.gr/9509985-To-didaktiko-peiraua-ueletontas-tin-anaptyxi-uathisis-sto-plaisio-tis-didaktikis-praxis.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α1. Ερωτηματολόγιο μαθητών/μαθητριών Αρχικό/Τελικό

ΑΡΧ-ΑΓ/ΚΟ

ΤΕΛ-ΑΓ/ΚΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας είναι μέρος της έρευνας στην οποία δεχτήκατε να συμμετάσχετε. Με την προσπάθεια αυτή επιθυμούμε να διερευνήσουμε την απήχηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στους μαθητές/στις μαθήτριες του ελληνικού δημόσιου Λυκείου.



Σας παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγο από τον χρόνο και την καλή σας διάθεση, για να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πιστεύετε ότι είναι ωφέλιμη η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο λύκειο; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Δικαιολογήστε, παρακαλώ, την προηγούμενη απάντησή σας, παρουσιάζοντας ελεύθερα τις απόψεις σας.

3. Δηλώστε τα συναισθήματα που σας προκαλεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας, τσεκάροντας (☑) το κουτάκι που σας εκφράζει.

Δυσάρεσκεια	Αδιαφορία	Ενδιαφέρον	Ευχαρίστηση	Απόλαυση
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Πιστεύετε ότι το μάθημα της λογοτεχνίας στο Λύκειο επιδέχεται βελτίωση; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ποιες προτάσεις θα κάνατε, ώστε το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον για σας;

6. Κατά τη γνώμη σας, τα λογοτεχνικά κείμενα σχετίζονται με την πραγματικότητα - κοινωνική ή συναισθηματική - των αναγνωστών/αναγνωστριών; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Νομίζετε ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι ξεκομμένα από την εποχή τους; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Θεωρείτε ότι υπάρχουν ή αναπτύσσονται σχέσεις ανάμεσα στα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Εξηγήστε την απάντησή σας στην ερώτηση 8. Μπορείτε, αν θέλετε, να αναφέρετε και σχετικά παραδείγματα.

10. Νομίζετε ότι τα λογοτεχνικά κείμενα λειτουργούν αυτόνομα, χωρίς αναφορές σε άλλα προηγούμενα ή σύγχρονά τους κείμενα; Τσεκάρετε (☑) το αντίστοιχο κουτάκι.

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Θέλετε να αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας;

Μου είναι αδιάφορο	Νομίζω ότι είναι χρήσιμο	Το θεωρώ απαραίτητο
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!



A2. Ενδεικτικές Ερωτήσεις για τη συζήτηση στην ομάδα εστίασης (focusgroup)

1. Πώς σας φάνηκε το «ταξίδι» μας στη λογοτεχνία, παρακολουθώντας την Ελένη;
2. Τι σας άρεσε; Αναφέρετε συγκεκριμένα στοιχεία.
3. Τι σας έφερε σε δύσκολη θέση ή δε σας άρεσε; Αναφέρετε συγκεκριμένες στιγμές του μαθήματος.
4. Τι πιστεύετε ότι αποκομίσατε από αυτή την προσέγγιση; (επιμονή στην επιζήτηση συγκεκριμένων απαντήσεων)
5. Τι πιστεύετε ότι χάσατε κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας; (επιμονή στην επιζήτηση συγκεκριμένων απαντήσεων)
6. Κατά τη διαδικασία μελέτης των λογοτεχνικών κειμένων αισθανθήκατε ποτέ ότι διαβάσατε στα κείμενα ή ακούσατε κατά τη διάρκεια του διαλόγου σκέψεις ή ιδέες που δε σας είχαν ποτέ προβληματίσει; Αναφέρετε κάποια παραδείγματα.
7. Ποιες πλευρές του κόσμου μας ή της ζωής μας μπορεί να αγγίξει η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων; Αναφέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα.
8. Καθώς βλέπαμε την Ελένη σε διάφορες εποχές, παρακολουθήσατε κάποιες αλλαγές στην παρουσίασή της από τους λογοτέχνες; Αν ναι, πού οφείλεται αυτό κατά τη γνώμη σας;
9. Θα μπορούσε ίσως η λογοτεχνία να μας υποβάλει απόψεις και ιδέες του δημιουργού; (παραδείγματα)
10. Με μία λέξη, πώς θα ονομάζατε την εμπειρία αυτής της σειράς μαθημάτων;

A3. Παρουσιάσεις Διαφανειών

A3i. Παρουσίαση διαφανειών – 1^ο Φύλλο Εργασίας

Η Ωραία Ελένη στη Λογοτεχνία

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



Bust of Helen of Troy by Antonio Canova at Victoria and Albert Museum

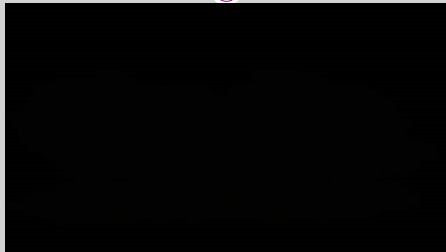
Ας θυμηθούμε τον μύθο της Ωραίας Ελένης

ΠΟΙΑ ΗΤΑΝ;
ΠΩΣ ΗΤΑΝ;
ΤΙ ΛΑΛΑΣΕ ΤΗ ΖΩΗ ΤΗΣ;



«Ελένη και Πάρις», Απουλιανός ερυθρόμορφος κρατήρας, 380-370 π.Χ.

Μ. Θεοδωράκη (μουσική), Κ. Κατελιά (στίχοι),
Μ. Φαραντούρη (ερμηνεία), «[Η Ωραία Ελένη](#)»



Primaticcio, «Η αρπαγή της Ελένης» ± 1530-39



Νταβίντ «Οι έρωτες του Πάρη και της Ελένης»,
1788



Μια άλλη εκδοχή...

ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΠΟΙΑ ΕΚΔΟΧΗ Η' ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ
ΤΟΥ ΜΥΘΟΥ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΕΝΗ;
ΕΙΝΑΙ ΕΝΟΧΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΤΗΣ
ΤΡΟΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΘΥΣΙΕΣ ΤΩΝ ΑΧΑΙΩΝ;
ΓΙΑΤΙ ΝΑ ΔΗΜΟΥΡΓΗΘΕΙ ΜΙΑ ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ
ΤΟΥ ΜΥΘΟΥ;

Στησιχόρου, «Παλινωδία»

οὐκ ἔστ' ἔτιμος λόγος (11D, 62P)
οὐκ ἔστ' ἔτιμος λόγος οὗτος
οὐδ' ἔβας ἐν νηυσὶν εὐσελέμοις
οὐδ' ἔκεο πύργωμα Τροίας

δεν αληθεύει αυτή η ιστορία·
οὔτε σε καράβια καλοσκάμνιστα
μητρικὸς σου ποτέ, οὔτε ἔφτασες
στὴς Τροίας τὴν ἀκρόπολη.

INK

Δεν εἶν' ἀληθινὸς αὐτὸς ὁ λόγος.
Δεν μῆλκες στὰ καλόφτιαστα καράβια,
Δεν ἔφθασες στὰ Πέργαμα τῆς Τροίας!
Σ. Μενάρδος

Δεν εἶναι ἀληθινὸς αὐτὸς ὁ λόγος.
Δε μῆλκες στὰ καλοφτιασμένα τα καράβια,
Μήτε στὰ κύματα πηγὴς τῆς Τροίας.
Η. Βουτιεριδῆς


Μ. Πασχαλίδη (μουσική), Ισ. Σούση (στίχοι) και Ελ. Τσαλιγοπούλου (ερμηνεία) «[Κι αν με βγάλανε Ελένη](#)»

Λόγια μην ακούς του κόσμου
και κοιφέντες μαστιγμένες.
Ήμουν πάντα ο εαυτός μου
που δεν τον μοφάστηκα.
Λάμπουν κάτω οι αλήθειες
πάντα αργολογούμενες,
μα να εξήγη στο κόσμο
μάτια μου κοιράστηκα.
Κι αν με βγάλανε Ελένη
οὔτε με ρωτήσανε.
Ερωτεύτηκαν μια ξένη
οὔτε με ρωτήσανε.
Ερωτεύτηκαν μια ξένη
που δε συναντήσανε.
Κι εγώ έπαυσα τα πλοία μοναχή και γέλαγα
και γινόμουν τρικυμία στα νεκρά τα πέλαγα,
στα πέλαγα.

Μια ομίλη η ζωή μου
σε σταματήσα μεμένα
και καταλογισμός ανείρων
έξω από το στέδιο,
το στέδιο.

Κι αν με βγάλανε Ελένη
οὔτε με ρωτήσανε.
Ερωτεύτηκαν μια ξένη
που δε συναντήσανε.
Κι εγώ έπαυσα τα πλοία μοναχή και γέλαγα
και γινόμουν τρικυμία στα νεκρά τα πέλαγα,
στα πέλαγα.

Λόγια μην ακούς του κόσμου
και κοιφέντες μαστιγμένες.
Ήμουν πάντα ο εαυτός μου
που δεν τον μοφάστηκα.
Λάμπουν κάτω οι αλήθειες
πάντα αργολογούμενες,
μα να εξήγη στον κόσμο
μάτια μου κοιράστηκα.



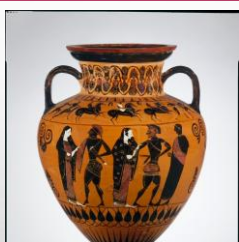
Α3ii. Παρουσίαση διαφανειών – 2^ο Φύλλο Εργασίας

Ομορφιά

Ένα ταξίδι στα πρότυπα της ομορφιάς μέσα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο...
Πώς εξελίσσονται ή διαμορφώνονται οι αντιλήψεις μας για την ομορφιά μέσα στον χρόνο;

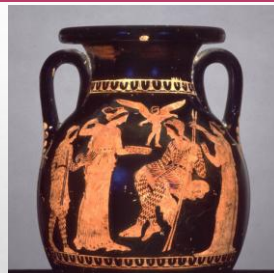
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ

... έως τα μέσα του 6^{ου} αι. μ.Χ. περίπου



Ανάκτηση Ελένης.

Αττικός μελανόμορφος αμφορέας με λαιμό.
Αποδίδεται στην Ομάδα Ε, περίπου 540 π.Χ.
Νέα Υόρκη, Μητροπολιτικό Μουσείο, 56.171.18



Ελένης αρπαγή.

Αττική ερυθρόμορφη πελίκη. Αποδίδεται στον Ζωγράφο το Louvre G 539, περίπου 410-400 π.Χ. Harvard 1925.30.46



Ο Μενέλαος και η Ελένη ως γαμπρός και νύφη.
Απουλικό υλάβαστρο, περίπου 350-340 π.Χ. Βοστώνη, Μουσείο Καλών Τεχνών, 00.360



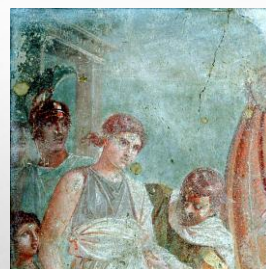
Πάρης και Ελένη.

Κάδος. Αποδίδεται στον Ζωγράφο του Πάρη, 350-320 π.Χ. Στο μέσο της σύνθεσης η Ελένη και ο Πάρης. Δεξιά η Αφροδίτη και κάτω ο Έρως. Λονδίνο, Βρετανικό Μουσείο, © The Trustees of the British Museum



Ανάκτηση Ελένης.

Τοιχογραφία από την Οικία του Μενάνδρου στην Πομπηία, περίπου 50-100 π.Χ. Τη στιγμή που ο Αϊαντας σκοτώνει την Κασσάνδρα, ο Μενέλαος πιάνει την Ελένη από τα μαλλιά.



Ελένης αρπαγή.

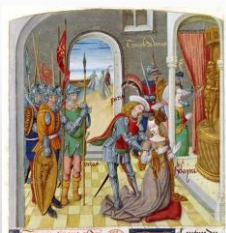
Τοιχογραφία από το Σπίτι του Τραγικού Ποιητή, Πομπηία (N 3.5), περίπου 1ος αι. μ.Χ.

ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ

... έως τον 15^ο αι. μ.Χ. περίπου



Ελένης αρπαγή
Strozzi, Zanobi, περίπου 1450-5.



Ελένης αρπαγή.
Από το χειρόγραφο του Raoul Lefevre Recueil des
histoires de Troyes, 1464.



Ελένης αρπαγή.
Raimondi, Marcantonio (1480–1534), χαρακτικό

ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ

... έως τον 17^ο αι. μ.Χ.



Ελένης αρπαγή.
Primaticcio, περίπου 1530.



Ελένης αρπαγή.
Reni, Guido, 1626-29.



Η Ελένη δίνει στον Μενέλαιο το βότανο της Πολυδάμνειας.
Vouet Simon, περίπου 1600-1625, Ελαιογραφία Παρίσι
Musée Carnavalet



Ελένης αρπαγή από τον θησέα.
Giovanni Francesco Romanelli, Ελαιογραφία,
Plymouth City Council: Museum and Art Gallery

ΝΕΟΤΕΡΟΙ ΧΡΟΝΟΙ

...έως τον 19^ο αι.



Ελένης αρπαγή.
Vincenzo de' Rossi, 18ος αι.



Ελένης αρπαγή.
Hamilton, Gavin, 1770.



Η Αφροδίτη πείθει την Ελένη να αποδεχτεί τον έρωτα του Πάρι.
Kauffmann, Angelica, 1790.



Ανάκτηση Ελένης.
Tischbein, Johann Heinrich Wilhelm, 1816
EUTIN Ostholstein-Museum Eutin



Η Ελένη στα τείχη της Τροίας.
Leighton, Frederic, 1865. Ελαιογραφία



Φρυνός & Γιοχάνες Ριπενχίουζεν, Η Θραία Ελένη, 19^{ος} αι.



Rosetti, "Helen of Troy", 1863



**Gaston Bussiere (1862-1929)
Helen of Troy**



Sir Edward Poynter – 1881

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

... έως τον 21^ο αι.



**Η Ωραία Ελένη.
Biko Mpanitso**



Ροζίννα Ποντσετί διάσημη ιταλίδα ηθοποιός. Ο πιο χαρακτηριστικός ρόλος της στον κινηματογράφο είναι εκείνος της Ωραίας Ελένης στον «Τρωϊκό πόλεμο» («Helen of Troy», 1956)



Η Sienna Guillory ως Ελένη της Τροίας στην ομώνυμη τηλεταινία αμερικανικής παραγωγής 2003



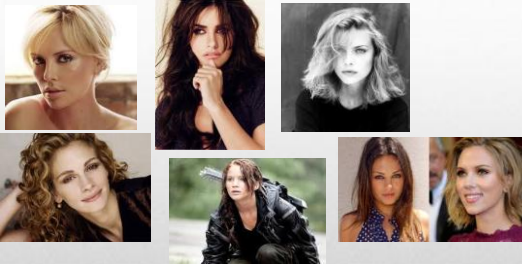
Η Νταϊάν Κρούγκερ ως Ωραία Ελένη στην αμερικανικής παραγωγής ταινία του 2004 "Troy".



Η Δούκισσα Νομικού στο θεατρικό της ντεμπούτο ως Ηραία Ελένη στην παιδική παράσταση «Τρωικός Πόλεμος» το 2014

Η ΟΜΟΡΦΙΑ ΚΑΙ Ο ΤΟΠΟΣ – Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Διαφέρουν οι αντιλήψεις μας για την ομορφιά από τόπο σε τόπο;



Χόλιγουντ



Μπόλιγουντ



Οι γυναίκες Kayan στο Ανατολικό Μιανμάρ τεντώνουν το λαιμό τους με ορείχαλκο καθώς ο μικρός λαιμός είναι ένα σημάδι της ομορφιάς στον πολιτισμό τους, ενώ γι' αυτό έχουν το παρατσούκλι γυναίκες - «καμηλοπαρδάλεις».



Η φυλή Γουινόμμι από τα τροπικά δάση της Νότιας Αμερικής είναι οι ιθαγενείς της Γης με την λιγότερη επικοινωνία με τον υπόλοιπο κόσμο. Πολλοί ανθρωπολόγοι πιστεύουν ότι οι τρύπες στα κάτω χείλη είναι είτε διακοσμητικού χαρακτήρα είτε σημάδι εφηβείας.



Μια όμορφη φυλή, η Αφάρ από την Αιθιοπία, έχει κάποιι απολύτως ξεχωριστά πρότυπα ομορφιάς: τροχισμένα δόντια. Τα αιχμηρά άκρα των δοντιών τους, όταν χαμογελούν, συμβολίζουν την ομορφιά. Οι άνθρωποι της Αφάρ έχουν επίσης την τάση να πλέκουν τα μαλλιά τους με έναν ειδικό τρόπο και να τρυπούν τις μύτες τους.



Η Νότια Κορέα έχει εμμονή με την εμφάνιση. Οι γυναίκες προσπαθούν να φανούν τόσο όμορφες και χαριτωμένες όσο τα μωρά. Για να επιτύχουν ένα τέτοιο επίπεδο γλυκύτητας, κάνουν πλαστικές χειρουργικές επεμβάσεις ή μακιγιάζ. Ένα από τα πιο πρόσφατα είναι το "eye lift", ή οι αποκαλούμενες "βρεφικές σκούλες ματιών". Όχι μόνο μπορείτε να το επιτύχετε αυτό με επιπλέον λίπος που εγχέεται στα μάτια σας, αλλά μπορείτε επίσης να μάθετε τεχνάσματα μακιγιάζ για την επίτευξη του αποτελέσματος.



Η Βιομηχανία της Μόδας

Α4. Φύλλα Εργασίας

Α4i. 1^ο Φύλλο Εργασίας – 1^ο Δίωρο

Ανασκαλεύοντας στη μνήμη μας τον μύθο της Ωραίας Ελένης



Δραστηριότητα 1^η:

☞ Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω αποσπάσματα σχετικά με τον μύθο της Ωραίας Ελένης.

Α/Όμηρος, «Ιλιάδα» Γ, 121 -160: Η Ελένη ειδοποιείται και σπεύδει στα τείχη της Τροίας

Μηνύτρα στην λευκόχερην Ελένην ήλθ' η Ίρις
και ομοιώθη με την αδελφήν του ανδρός της Λαοδίκην,
που 'χε τον Ελικάωνα Αντηνορίδην άνδρα
απ' όλες ωραιότερη τες κόρες του Πριάμου.
Την ήβρεν οπού ύφαινε διπλό μεγάλο υφάδι
πορφύριο κι επάνω του κεντούσε τους πολέμους
των χαλκοφόρων Αχαιών, των ιπποδάμων Τρώων
που εξ αφορμής της απαρχής εκείνοι επολεμούσαν.
Εστάθηκ' η γοργόποδη θεά εμπρός της κι είπε:
«Έλα, γλυκιά μου, πράγματα να ιδείς και να θαυμάσεις
των χαλκοφόρων Αχαιών, των ιπποδάμων Τρώων,
αυτοί που τον πολύθρηνον αγώνα του πολέμου
ν' αρχίσουν ήσαν πρόθυμοι, τώρα ησυχάζουν όλοι·
έπαυσ' ο πόλεμος και αυτού γυρμένοι στες ασπίδες
κάθονται κι έστησαν ορθά σιμά τους τα κοντάρια,
κι ο ψυχερός Μενέλαος κι ο Πάρις εκεί κάτω
με τα μακριά κοντάρια τους για σε θα πολεμήσουν·
και ο νικητής ομόκλινην θα σ' έχει αγαπημένην».
Είπε η θεά και τρυφερήν της βάζει επιθυμίαν
του πρώτου ανδρός, της χώρας της και των γλυκών γονέων.
Κι ευθύς από τον θάλαμον μ' ένα λευκό μαγνάδι
η Ελένη εχύθη και θερμά τα δάκρυα της κυλούσαν.
Και δύο της θεράπαινες, η κόρη του Πιτθέως
Αίθρα και η μεγαλόφθαλμη Κλυμένη ακολουθούσαν.
Και των Σκαιών Πυλών ευθύς τον πύργον ανεβήκαν.
Και ο Πριάμος, ο Πάνθοος, ο Λάμπος, ο Θυμοίτης,
ο Ικετάων, βλάστημα του Άρη, και ο Κλυτίος,
και δύο φρονιμότατοι Αντήνωρ και Ουκαλέγων,

όλοι των Τρώων αρχηγοί και σύμβουλοι εκαθόνταν
στον πύργον των Σκαιών Πυλών, που γέροντες ως ήσαν
είχαν αφήσει τ' άρματα, αλλ' ήσαν δημηγόροι
εξαίρετοι και ομοιάζαν τους τσίτσικες που χύνουν
από το πυκνό φύλλωμα την ιλαρή λαλιά τους.
Κι άμ' είδαν ως εσίμωνε στον πύργον την Ελένην,
συνομιλούσαν σιγανά με λόγια πτερωμένα:
«Κρίμα δεν έχουν οι Αχαιοί, δεν έχουν κρίμα οι Τρώες
χάριν ομοίας γυναικός τόσον καιρόν να πάσχουν·
τωνόντι ομοιάζει ωσάν θεάς η τρομερή θωριά της
αλλά και ως είναι ασύγκριτη καλύτερα να φύγει
παρά να μείνει συμφορά σ' εμάς και στα παιδιά μας».

Ομηρικά Έπη: Ιλιάδα, Β' Γυμνασίου, μτφ. Ιάκ. Πολυλάς, Αθήνα: ΟΕΔΒ 2010

Β/ Ισοκράτης, «Ελένης Εγκώμιον» 10.49-51:

Η ομορφιά της ωραίας Ελένης ως αφορμή σύγκρουσης μεταξύ Ελλήνων και Τρώων

Ποιος όμως θα περιφρονούσε το γάμο με την Ελένη, για την οποία, όταν έγινε η αρπαγή της, οι μεν Έλληνες τόσο πολύ αγανάκτησαν, όπως ακριβώς (αν) (σαν να) είχε λεηλατηθεί όλη η Ελλάδα, οι δε βάρβαροι ένοιωσαν τόσο πολύ (να τους τονώνεται το) φρόνημα, όπως ακριβώς αν μας νικούσαν όλους (τους Έλληνες); Είναι δε φανερό (από το) πώς αισθάνθηκαν (αντέδρασαν) ο καθένας απ' τους δυο. Γιατί, ενώ προηγουμένως δημιουργήθηκαν πολλές αιτίες κατηγορίας (του άλλου) μεταξύ τους, για τις άλλες μεν αδρανούσαν, γι' αυτήν όμως έστησαν πόλεμο τόσο μεγάλο όχι μόνο ως προς το μέγεθος (ένταση) της οργής, αλλά και το μήκος (έκταση) του χρόνου και το πλήθος των προετοιμασιών, όσο (μεγάλος) κανένας ποτέ ως τώρα δεν έχει γίνει. Ενώ δε ήταν δυνατό στους μεν, αφού αποδώσουν την Ελένη (να τη δώσουν πίσω), ν' απαλλαγούν από τις κακουχίες που υπέφεραν τότε, στους δε, αν αδιαφορήσουν για 'κείνη, να ζουν τα υπόλοιπα χρόνια (της ζωής τους) χωρίς φόβο, κανένας από τους δυο δεν (το) θέλησε αυτό. Αλλ' εκείνοι μεν έβλεπαν αδιαμαρτύρητα και πόλεις (τους) να ρημάζονται και τη χώρα τους να λεηλατείται, για να μη αφήσουν αυτή (την Ελένη) στους Έλληνες, αυτοί δε προτιμούσαν να φτάνουν στα βαθιά γεράματα παραμένοντας στην ξένη (χώρα) και (προτιμούσαν) μάλλον (πιο πολύ) να μη δουν ποτέ (πια) τους δικούς τους, παρά να γυρίσουν στις πατρίδες τους αφού εγκαταλείψουν εκείνη. Κι αυτά τα έκαναν όχι γιατί φιλονικούσαν για χάρη του Αλέξανδρου (Πάρη) και του Μενέλαου, αλλά (φιλονικούσαν) οι μεν για χάρη της Ασίας, οι δε της Ευρώπης, πιστεύοντας ότι σ' όποια από τις δυο (ηπείρους) θα κατοικούσε το σώμα εκείνης (εκείνη), αυτή η χώρα (ήπειρος) θα είναι (θα γίνει) ευτυχέστερη.

Μτφρ. Χ.Χ. Ξυδάς. 1986. Ισοκράτους Ελένης Εγκώμιον. Κριτική και ερμηνευτική έκδοση.
Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Γ/ Ευριπίδης, «Ελένη», 26-59: Τα βράσανα της Ελένης στο παρελθόν

Τα βράσανά μου θα σας ιστορήσω.
Οι τρεις θεές, η Κύπριδα κι η Ήρα
κι η Αθηνά, του Δία η θυγατέρα,
σε μια βραχοσπηλιά πήγαν της Ίδης
την πιο όμορφη να κρίνει ο Πάρης. Όμως
την ομορφιά μου τάζοντάς του η Κύπρη
-αν όμορφο λογιέται ό,τι σου φέρνει

τη δυστυχία- και τάρι του πως θα 'μαι,
κερδίζει το βραβείο. Και της Ίδης
αφήνοντας τις στάνες φτάνει ο Πάρης
γοργά στη Σπάρτη, για να με κερδίσει.
Οργίστηκ' η 'Ηρα που έτσι τη νικήσαν
κι εμπόδισε το γάμο μου μ' εκείνον.
Στου Πρίαμου το γιο δε δίνει εμένα,
παρά το είδωλό μου, φτιάχνοντάς το
σαν πλάσμα ζωντανό από τον αιθέρα
κι αυτός θαρρεί πως μ' έχει -κούφια ιδέα-
ενώ δε μ' έχει καν. Έπειτα οι γνώμες
του Δία στα πάθη αυτά σωριάσαν κι άλλα·
γιατί σήκωσε πόλεμο αναμέσο
στη χώρα των Ελλήνων και στους δόλιους
τους Τρωαδίτες, για να ξαλαφρώσει
τη μάνα γη απ' το πλήθος των ανθρώπων
κι ο πιο μεγάλος άντρας της Ελλάδας
να γίνει ξακουστός. Εγώ βραβείο
παλικάριάς στους Έλληνες και Τρώες
ποτέ δεν ήμουν, ήταν τ' όνομά μου.
Με πήρε στις πτυχές ο Ερμής του αιθέρα
και σκεπασμένη σε θαμπή νεφέλη
-δε μ' άφησε χωρίς φροντίδα ο Δίας-
μ' έφερε στου Πρωτέα εδώ τα σπίτια,
κρίνοντας πως αυτός απ' όλους ήταν
πιο γνωστικός κι αγνό το γάμο μου έτσι
για το Μενέλαο θα κρατούσα.

Δραματική Ποίηση: Ευριπίδης, «Ελένη», Γ' Γυμνασίου, μτφ. Τ. Ρούσσος, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Δ/Ευριπίδης, «Ελένη», 291-331:

Στον μονόλογό της η ωραία Ελένη περιγράφει και αιτιολογεί την αλλόκοτη ζωή της

Καλές μου, με ποια δέθηκα εγώ μοίρα;
Με γέννησε η μητέρα μου σαν κάτι
παράξενο; Καμιά Ελληνίδα ή ξένη
ποτές αυγό πουλιού δεν έκανε όπως
εμένα η Λήδα από το Δία, ως λένε.
Αλλόκοτη κι ολάκερη η ζωή μου·
δυο οι φταίχτες, η 'Ηρα κι η ομορφιά μου.
Αχ! να σβηνόμουν πάλι σαν εικόνα
κι αντί για την ωραία θωριά μου ετούτη
μεγάλη ασκήμια να 'χα, να ξεχνούσαν
την τωρινή μου οι Έλληνες τη φήμη
κι ό,τι καλό δικό μου να κρατούσαν,
όπως θυμούνται τώρα το κακό. Όποιος
έχει μια συμφορά θεοσταλμένη,
το χτύπημα βαρύ, μα το υποφέρει·
όμως πολλά δεινά με ζώνουν. Δίχως

να φταίω με κακολογούν· ετούτο
χειρότερο είναι απ' την αλήθεια, πράξεις
να σου φορτώνουν που δεν έχεις κάνει.
Μ' έριξαν οι θεοί απ' την πατρίδα
σε βάρβαρες συνήθειες, χωρίς φίλους,
κι ενώ ήμουν λεύτερη, έχω γίνει σκλάβα·
οι βάρβαροι όλοι δούλοι, εξόν ο αφέντης.
Κι η άγκυρα που μου βάσταε τις ελπίδες,
πως κάποια μέρα ο άντρας μου θα 'ρχόταν
να με λυτρώσει απ' τα δεινά μου, πάει,
δεν είναι ζωντανός, το φως δε βλέπει.
Χάθηκε η μάνα μου κι εγώ φονιάς της·
άδικα, μα βαραίνει εμέ το κρίμα·
η κόρη μου, καμάρι του σπιτιού μου,
κακογερνάει ανύπαντρη, παρθένα·
τα δυο μου αδέρφια, οι Διόσκουροι, πεθάναν.
Κι εγώ που συμφορές με ζώνουν τόσες,
ενώ είμαι ζωντανή, νεκρή λογιέμαι.
Και τελευταίο αυτό, στη Σπάρτη αν πάω,
δε θα μ' αφήσουν να διαβώ τις πύλες,
θα ρρώντας πως εχάθηκ' η Ελένη
της Τροίας με το Μενέλαο. Τι εκείνος
αν ζούσε, θα με γνώριζε απ' τα κρύφια
σημάδια, μοναχά γνωστά στους δυο μας.
Δε γίνεται όμως τούτο, ουδέ θα γίνει.

Δραματική Ποίηση: Ευριπίδης, «Ελένη», Γ' Γυμνασίου, μτφ. Τ. Ρούσσος, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ε/ Νίκος Τσιφόρος, «Περί της Ελενάρας της κουκλάρας» (αποσπάσματα)

Τούτος δω ο λαός των Λελέγων, την είχε την ομορφιά σαν αρετή... Κι εκτός από την Αφροδίτη, τις Χάριτες, τα ένα σωρό αντιπροσωπευτικά υποκείμενα, δημιούργησε και την Ελένη, ένα είδος θεάς και γυναίκας. Με όλα τα προσόντα και με όλα της τα ελαττώματα... [...]

Κι αρχίσανε να μαζεύονται οι γαμπροί μελίσσι.

Είκοσι εννιά, λέει, τη ζητάγανε όλοι μαζί. Δώσε μου και μένα μπάρμπα. Ο μπαμπάς Τυνδάρεω τα 'χασε.

— Σιγά σιγά, ρε παιδιά. Δεν μπορείτε να την πάρετε όλοι.

Ήτανε, λέει, ο Ασκάλαφος κι ο Ιάλμενος, αγόρια του Θεού του Άρη, ήτανε ο Αίας, ήτανε ο Ποδαλείριος και ο Μαχάων, παιδιά του Ασκληπιού, ήτανε ο Οδυσσέας, ήτανε ο Πάτροκλος, ήτανε ο Φιλοκτήτης, ήτανε κι ο Μενέλαος.

Άμα λέμε Μενέλαος μας αρέσει να το γελάμε. Λάθος και ασυγχώρητον, παρακαλώ. Γιατί ο Ατρείδης ήτανε πολύ ωραίο παιδί. Ψηλός, μελαχρινός, γεροδεμένος και λεβένταρος.

Έριξε, λοιπόν, τα μάτια της το Λενάκι στον Μενέλαο.

— Αυτόν θέλω.

— Το σκέφτηκες καλά;

— Ναι, καλέ μπαμπά.

Ο Τυνδάρειος είπε να δώσει την ευχούλα του να τελειώνουνε, αλλά τον έτρωγε και μια έννοια...

— Άμα τη δώσω σε έναν θα ξεσηκωθούνε οι άλλοι και θα μου σπάσουνε την κεφαλή.

Πάνω σ' αυτά νά σου και μπαίνει στη μέση ο Οδυσσεύς.

— Κύριε Τυνδάρειος, του κάνει, να σας πω εγώ μια λύση;

— Μα καλά, εσύ είσαι υποψήφιος.

— Μάλιστα, αλλά όχι φανατικός.

— Γιατί; Δεν την θες την Ελένη;

— Άλλη θέλω γω. Την Πηνελόπη.

— Εμ τότε, τί ήρθες για γαμπρός;

— Διότι, τέλος πάντων, κοσμική συγκέντρωση είναι. Μπορούσα να λείπω; Ήρθα όπως πάνε άλλοι να δώσουνε το παρών και να λένε ότι δεν τους καλέσανε. Βοηθός περί το Πηνελόπαι και να στα κανονίσω;

— Βοήθησα.

— Εντάξει κι άσε με.

Φωνάζει, λοιπόν, ο Οδυσσεύς τους γαμπρούς και τους κάνει μια καλή εξήγηση:

— Παιδιά, το κορίτσι δε διαλέγει, γιατί πέσαμε λεφτούσι¹ και το αγριέψαμε. Λοιπόν, για να πάρει τέλος η υπόθεση, θα ορκιστούμε ότι όποιον διαλέξει, οι άλλοι θα τον σεβαστούνε και θα τον υπερασπίσουνε σαν λεβέντες που είμαστε. Θέλετε;

— Θέλουμε.

Τους έβαλε λοιπόν όλους και ορκιστήκανε και μετά είπε στην Ελένη:

— Κάνε παιχνίδι.

Και ούτω πως πήρε² η Λενιώ τον Μενέλαο.

Καλά περνάγανε, του μαγεύευσεν υψάμ, τού 'πλενε κανά σκουτί,³ τον γαλιφοχάιδευσεν και κάνανε κι ένα κορίτσι, την Ερμιόνη (μερικοί λένε ότι και υιός εγένετο αυτοίς Νικόστρατος ονόματι). Κι άμα τα κακάρωσε ο Τυνδάρειος, ο Μενέλαος μαυρόκλαψε δήθεν και έγινε βασιλιάς της Λακωνίας και μάλιστα πήρε κι ένα κομμάτι από τη Μεσσηνία.

Όπου νά σου μια μέρα και φτάνει ένα καράβι, που να μην έφτανε. Τρέξανε στο παλάτι οι λιμενικοί και φέρανε το μαντάτο στους ηγεμόνες τους:

— Πάρης γκελντίν.

— Τί λέτε, μωρέ;

— Ήρθ' ο Πάρης.

— Και γιατί το λέτε τούρκικα;

— Αμ από κει που ήρθε;

Ο Πάρης ήτανε βασιλόπουλο κι έβαλε τα καλά, σκιστό χιτώνα και τέτοια μοντέρνα και αμέσως ανέβηκε σ' ανάκτορα να επιδώσει τα διαπιστευτήριά του.⁴

Τον δεχτήκανε καλά, του βάλανε κι έφαγε κουρκουμπίνες⁵ με τυρί, του δώσανε κι ήπιε υδρόμελι,⁶ ό,τι μπορέσανε οι άνθρωποι. Τούτο δω το παιδί ήτανε πολύ τζαναμπέτικο⁷

πλάσμα. Πριν γεννηθεί, η μάνα του, μαντάμ Εκάβη, αν έχετε ακουστά, ονειρεύτηκε ότι γέννησε ένα δαυλί αναμμένο που ξέρναγε φίδια. Έτρεξε, λοιπόν, στις χαρτούδες —παρντόν στους μάντεις— και φρίξαν⁸ οι μάντεις.

— Είδατε τοιούτον όναρ;⁹

— Γιε, μα το θεό.

— Έτσι και το βγάλεις, σκότωσ' το.

— Το πιδί;

— Μωρέ σκότωσ' το που σου λέμε μεις.

Και το δώσανε λέει στους βοσκούς να το σκοτώσουνε. Δεν το σκοτώσαν όμως οι βοσκοί, το μεγαλώσανε μαζί με τα γίδια τους. Το παιδί μεγάλωσε και έγινε ένας κούκλος (τότε είναι που το βρήκανε οι τρεις θεές και του δώσανε το μήλο να τους κάνει κομπόστα). [...]

Κάποτε, λοιπόν, του αναθέσανε μια αποστολή στην Σπάρτη να πάει να φέρει λάδια μαύρη αγορά. αι νά σου τον εδώ που τον αφήσαμε.

Καλά πέρναγε στο παλάτι και δεν την είχε δει την Ελένη. Και ξαφνικά ο Μενέλαος πήρε ένα μπουγιουρντί.¹⁰

— Μεγαλειότατε, πρέπει να πάτε στην Κρήτη.

— Τί να κάνω;

— Ν' αγοράσετε μια παρτίδα ξυλοκέρατα.¹¹

Έφυγε ο Μενέλαος με ξυλοκεραταποστολή και έμεινε ο Πάρης στο παλάτι. Και, μεσημεράκι ήτανε, φυσάγανε κάτι αεράκια μυρωμένα με λεμονανθό, έκανε να ξαπλώσει και ξαφνικά μέσα από τις κουρτίνες νά σου να τον κρυφομπανίζει¹² η Λένα.

Η Λένα είχε ακούσει ότι είναι κούκλος ο ξένος, αλλά όσο ήτανε ο άντρας της δεν παρουσιαζότανε, καθόσον κακόν και πονηρόν. Μόλις κι έστριψε την πλάτη ο σύζυγος, νά σου την να τον δει σώνει και καλά.

Αυτό ήτανε και το κου ντε φουντρ,¹³ που λένε. Μόλις και τον είδε τρελάθηκε.

Μπήκε, λοιπόν, και την είδε και ο Πάρης και μουρλάθηκε κι ελόγου του. [...]

— Δεν συγκρίνεσθε με τον Μενέλαόν μου.

— Καλύτερος εγώ;

— Καλέ, ξερολούκουμο.

Ύστερα στέναξε.

— Αχ, που έφαγα τα νιάτα μου μ' αυτόν. Αχ, που δεν με καταλαβαίνει. Αχ που αδικούμαι.

Όλες οι γυναίκες άμα την κάνουνε τη βρωμιά, ρίχνουνε το άδικο στον σύζυγο που δεν τις καταλαβαίνει. Και το Λενιώ τα ίδια. Κι άμα είδε ότι ο μικρός το δαγκώνει το τουρσάκι, του 'πεσε στο γεμάτο.¹⁴

— Πάμε να φύγουμε.

— Πού να πάμε;

— Στον τόπο σου.

Το άλλο πρωί μαγκώνει η Λένα ό,τι καλό πράμα είχε το μαγαζί, τομπογαλιάζει, παίρνει και τον Πάρη της και το άλλο πρωί, από το νησάκι την Κραναή που 'ναι έξω από το Γύθειο, το σκάσανε για την Τροία.

Φτάσανε καμιά φορά και λέει ο πατέρας του Πάρη, ο Πρίαμος.

— Χαλάλι σου ρε, μόνο μη μας ανάψει καμιά φωτιά.

— Μη φοβάσθε, πάτερ.

Γύρισε ο Μενέλαος με τα ξυλοκέρατα τα Κρητικά, αλλά μόλις και πάτησε του είπανε:

— Πήγατε για ξυλοκέρατα;

— Μάλιστα.

— Τί τα θέλατε που έχουμε τα δικά σας;

Έξαλλος ο Μενέλαος φώναξε τους πρίγκιπες όλους.

— Δεν ορκιστήκατε ρε ότι θα με υποστηρίξετε;

— Ναι.

— Μου φάγανε τη Λένα.

Μαζευτήκανε, λοιπόν, όλοι να πάνε να πλύνουνε την προσβολή. Ο Οδυσσέας που είχε και μυαλό, έκανε μια πρόταση:

— Να πάω εγώ με τον Μενέλαο, μπας και μας την δώσουνε χωρίς καβγά;

— Να πάτε.

Πήγανε, λένε «θέλουμε την Ελένη», γελάγανε στην Τροία.

— Ρε άντε από δω, κερχελέδες.¹⁵

Και τότε είναι που σηκώθηκε ο στόλος και πήγε από την Αυλίδα (Ιφιγένεια) στην Τροία.

Άμα κι είδανε οι Τρώες ότι το πράμα παίρνει σοβαρή μορφή, κιοτέψανε.¹⁶

Λέει, λοιπόν, ο Μενέλαος:

— Νά 'ρθει αυτός ο κερατάς ο Πάρης να μονομαχήσουμε.

— Παρντόν, του αποκριθήκανε, αλλά ο κερατάς είσθε σεις.

— Θα 'ρθει.

Πήγε ο Πάρης, αλλά ο Πάρης δεν ήτανε γενναίος. Γενναίος και ωραίος δεν γίνεται. Λοιπόν, πάνω που θα τον έκανε τ' αλατιού¹⁷ ο Μενέλαος, μπήκε στη μέση η Αφροδίτη και τον γλίτωσε.

Τότε είναι που άναψε ο Τρωικός πόλεμος και η Ελένη τράβαγε τα μαλλιά της, διότι της άρεσε πάντα ο Πάρης, αλλά τον ήθελε και τον Μενέλαο.

Τέλος πάντων, ξέρουμε για τον Τρωικό πόλεμο, να μην τα ξαναλέμε και να μην κάνουμε και χαλάστρα του Όμηρου γέρου ανθρώπου λίαν αξιοσεβάστου και πολλάκις παρεξηγηθέντος παρά των ερμηνευτών του...

Νίκος Τσιφόρος. 1991. Ελληνική μυθολογία. Αθήνα: Ερμής.

1. πλήθος

2. με αυτό τον τρόπο

3. ρούχο
4. έκφραση της διπλωματικής γλώσσας που σημαίνει να συστηθεί επίσημα
5. είδος παραδοσιακών ζυμαρικών της περιοχής της Λακωνίας
6. ποτό που παρασκευάζεται από τη ζύμωση του μελιού με το νερό
7. παράξενο, κακότροπο
8. τρώμαξαν
9. όνειρο
10. επίσημο έγγραφο με ειδήσεις, συνήθως δυσάρεστες
11. χαρούπια
12. κρυφοκοιτάζει
13. κεραυνοβόλος έρωτας
14. μόλις κατάλαβε ότι ο Πάρης είναι ερωτευμένος μαζί της, του έκανε την πρόταση
15. ανόητοι
16. δειλιάσανε
17. τον βάζω κάτω, τον θέτω εκτός μάχης

Δραστηριότητα 2^η:

✎ Να προετοιμάσετε μία συνέντευξη της Ελένης για ένα τηλεοπτικό περιοδικό και να υποδυθείτε τους ρόλους των προσώπων στην τάξη, επιλέγοντας να της υποβάλετε ερωτήσεις για όποιο από τα ζητήματα των κειμένων που διαβάσατε και συζητήσατε σας έκανε την πιο μεγάλη εντύπωση.

✎ **Εναλλακτικά**, μπορείτε να ετοιμάσετε το δικό σας παραμύθι για την Ωραία Ελένη, αξιοποιώντας όποια στοιχεία του μύθου σας φαίνονται ενδιαφέροντα ή κατάλληλα για τη δική σας εκδοχή.

A4ii. 2^ο Φύλλο Εργασίας – 2^ο & 3^ο Δίωρο

«Ο μύθος» Ελένη



Rossetti 1863

Δραστηριότητα 1^η:

☛ Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω ποιήματα και αποσπάσματα που περιγράφουν τη μορφή της Ελένης.

A/ Charles Baudelaire, «Ομορφιά», Μετάφραση: Γ. Σημηριώτης

Ωραία σαν πέτρινο όνειρον είμαι, θνητοί μου φίλοι!
Τα στήθια μου, που τις καρδιές πληγώνουν και τις καίουν,
πανέμορφα πλάστηκε, στον ποιητή να εμπνέουν
κάποιαν αγάπη σιωπηλή κι αιώνια σαν την ύλη.

Σα σφίγγα ακατανόητη στους ουραμούς καθίζω,
λευκή σαν κύκνος, με καρδιά από χιόνι καμωμένη.
Εχθρεύομαι την κίνηση που τη γραμμή ασκημαίνει
κι ούτε γελάω εγώ ποτές, ούτε ποτές δακρύζω.

Οι ποιητές τις φανταχτές πόζες μου σαν κοιτάνε,
που λες των πιο περήφανων μνημείων τη χάρη κλέβουν,
μέρα και νύχτα τρώγονται για να τις μελετάνε·

γιατί τους εραστές μου αυτούς κάνω και τους μαγεύουν,
κάτι καθρέφτες διάφανοι που όλα πιο ωραία τα δείχνουν:
τα μάτια, τα θεία μάτια μου, που φέγγη αιώνια ρίχνουν!

Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιόση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984).

B/ Σωτήρης Σκίπης, Τραγούδι για την Ελένη

Στου ποταμού του παναρχαίου τους όχθους
τους δροσερούς, ο ισόθεος ποιητής
μόνος πλανιέται. Μέγας προδομένος
της νιότης, της χαράς και της ζωής.

Της λύρας τις χορδές τα δάχτυλά του
αγγίζουν πάλι απόψε και η μολπή

ξεχύνεται γλυκιά και γίνεται ένα
με των φλοίσβων τη γόησσα μουσική.

Μα δεν καλεί τις Κόρες του Ελικώνα,
καθώς το συνηθούσε άλλες φορές.
Απόψε της Ελένης την εικόνα
προσκαλεί με περίπαθες στροφές.

Και νά! μέσ' απ' τις πλούσιες ροδοδάφνες,
με τ' άνθη τους σα φώτα κρεμαστά,
κάτι σαλεύει, κάτου απ' το φεγγάρι,
σαν οπτασία, σα θύμηση, σα σκιά,

Και ξάφνου ζωντανεύει. Ειδή και σχήμα
παίρνει θαρρείς Θεάς! Ω, τί μαλλιά
χυμένα στους ολόγυμνους της ώμους,
ω, τί ερωτόπλαστη κορμοστασιά!

Κι ο ποιητής μπροστά της μαγεμένος
στέκει και τη θωρεί. — Σβήστε καημοί
τόσων χρόνων! — Η Ελένη τον σφιώνει
και του δίνει στα χεῖλη ένα φιλί.

— Κι είμαι δική σου πια, του λέει. Μαζί σου
θα 'μαι παντού σα σκέψη σου χρυσή,
κι από τα ερωτικά αγκαλιάσματά μας
θα γεννιούνται παιδιά μας οι ρυθμοί. —

Και κάτου απ' το φεγγάρι, οι ροδοδάφνες,
του ποταμού τα κύματα, η πνοή
της βραδινής της αύρας «μήνιν άειδε»
όλα, όλα εμψυρίσανε μαζί.

Σωτήρης Σκίπης. 1927. Λουλούδια της μοναξιάς. Παρίσι: Le Puy-en-Velay. Και στον
συγκεντρωτικό τόμο: Σωτήρης Σκίπης 1950. Κασταλία Κρήνη. Εκλογή (1900-1950). Τόμος
Β'. Αθήνα.

Γ/ Κώστας Βάρναλης, Το ημερολόγιο της Πηνελόπης, (αποσπάσματα)

[...]

Ήμουν άμαθη του κόσμου, μα πολύ ωραία. Κι όσο και να 'ταν άγουρο το κορμί μου,
παραήταν ώριμ' η φαντασία μου. Και πλαστοουργούσε κόσμους εξαίσιους, καλύτερους από της
Φύσης. Όντας, χειμώνα καλοκαίρι, λουζόμουνα στον Ευρώτα, πίσου από τα ψηλά τα καλάμια,
μου φωνάζανε σαστισμένες οι φιλενάδες μου: «Εσύ δεν είσαι γυναίκα! Είσαι αγόρι»!

Ήταν έτσι εφηβικό το σώμα μου, που, σαν εσήκωνα τα χέρια μου, μου χανότανε το
στήθος. Σαν και τώρα. Όλη λαστιχένια και σβέλτη σαν τη γουστέρα και σαν τη νυφίτσα. Κι
όταν ξαπλωνόμουνα στην αμμουδιά για να λιαστώ και δίπλα μου η ξαδέρφη μου το Λενιό, πώς
με ζήλευε! Αυτή. Κεινής το σώμα κάτασπρο κι αφράτο, πλούσια δεμένο, στρογγυλό κι αράθυμο
και βαρύ — σώμ' ανατολίτισσας σουλτάνας. (Τώρα με τα χρόνια, με τις γέννες και με τους
έρωτες θα βάρυνε περισσότερο). Το δικό μου λιγνό και σκούρο. Κεινής τα μαλλιά κατάξανθα

σαν το ψιλό το μετάξι. Τα δικά μου κατάμαυρα πηχτά σάμπως σκαλισμένα στον αμπανό· μου σφίγγανε το κεφάλι μέσα στ' αστραφτερό τους το σκοτάδι, καθώς τα κάρβουνα τη θράκα. Κείνη φαινότανε μεγαλύτερη παρ' όσο ήτανε· κι εγώ μικρότερη. Ύλη το Λενιό, Πνέμα το Πηνελοπάκι.

Τότες δεν την έπαιρνα στα σοβαρά. Δεν το φανταζόμουν, πως μια μέρα τούτ' η χήνα («η κόρη του Κύκνου») θα γέμιζε την Ελλάδα κι ούλον τον κόσμο με τ' όνομά της και με τις μπομπές της. Και πως θα τρέχανε στην άκρα της γης τόσο βασιλιάδες και παλικάρια να σκοτωθούνε για δαύτη. Την είπανε την ομορφότερη γυναίκα που στάθηκε στους αιώνες. Την κάνανε σύμβολο κι ιδέα. Τιμή της Ελλάδας! Τυχερή γυναίκα!... Αν μ' έκλεβε και μένα κάποιος, θ' άναβε και για λόγου μου πόλεμος σκληρότερος ανάμεσα στους δυο κόσμους; Ανατολή και Δύση. Και θα γινόμουν κι εγώ μεγαλύτερο σύμβολο κι ιδέα και τιμή. Μα δεν τήνε θέλω τέτοια τιμή. Θα γίνω κι εγώ κορυφή, πολύ ψηλότερη. Αποθέωση της γυναίκιας φρονιμάδας και πίστης.[...]

Κώστας Βάρναλης. 1947. *Το ημερολόγιο της Πηνελόπης*. Σατιρική μυθιστορία. Αθήνα: Κορυδαλλός. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Κώστας Βάρναλης. 1956. *Πεζός λόγος*. Αθήνα: Κέδρος.

Δ/ Κωστής Παλαμάς, Μαγιοβότανα, 14.

Γυρνά κι ορμά ο Μενέλαος
με το σπαθί στο χέρι
το θάνατο στην άπιστην
Ελένη να προσφέρει.

Αλλ' εκείνη ολογάλην
με τ' ανθισμένο χέρι
το αντίχολο κι αντίλυπο
βοτάνι τού προσφέρει
Και το πίνει ο Μενέλαος,

και του πέφτει απ' το χέρι
το σπαθί, κι ένα φίλημα
στην Ελένη προσφέρει.

Κωστής Παλαμάς. 1897. *Ίαμβοι και ανάπαιστοι*. Αθήνα: τυπ. Εστίας. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Κωστής Παλαμάς. 1962. *Άπαντα*. Τόμος Α'. Αθήνα: Μπίρης-Γκοβόστης.

Δραστηριότητα 2^η:

➤ Μετά την ανάγνωση των παραπάνω κειμένων, προσπαθήσετε να φανταστείτε τη δική σας Ωραία Ελένη. Περιγράψτε σ' ένα φίλο ή σε μια φίλη σας την εικόνα της ως ιδανικής γυναικείας ομορφιάς, επιμένοντας στα στοιχεία που θεωρείτε πιο σημαντικά (±70 λέξεις). Αναλογιστείτε κατόπιν τι επηρέασε την περιγραφή σας και την επιλογή των σχετικών χαρακτηριστικών και συζητήστε το στην ομάδα.

Δραστηριότητα 3^η:

➤ Φανταστείτε ότι η Ελένη συναντά τον Μενέλαο για πρώτη φορά μετά την αρπαγή της. Γράψτε τον διάλογο που υποθέτετε ότι διαμείβεται ανάμεσά τους, εστιάζοντας σε διαπιστώσεις για το πώς φέρθηκε ο χρόνος στον καθένα από τους δύο. Προχωρείστε σε αναπαράσταση του διαλόγου στην τάξη.

A4iii. 3^ο Φύλλο Εργασίας – 4^ο & 5^ο Δίωρο

Η μοιραία Ελένη



Δραστηριότητα 1^η:

☞ Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω ποιήματα και αποσπάσματα για την Ελένη της Τροίας.

A/Albert Samain, «Ελένη», Μετάφραση: Γεώργιος Δροσίνης

Της μάχης πλέει αχνός στη βραδιασμένη μέρα...
Κι έξω απ' τα τείχη η Αργείτισσα κι απ' τα παλάτια
μακριά — πάει προς το κόκκινο ποτάμι πέρα
πατώντας ξαπλωτά κορμιά ή κορμιών κομμάτια.

Φέγγουν των Αχαιών φωτιές στο θαμπόν αέρα·
στ' άρματα δίπλα χλμιντρούν τ' αθάνατα άτια...
Μόνη, του μακελειού διαβάτρα η λευκοχέρα,
το χέρι της περνά με φρίκη εμπρός στα μάτια.

Τη δείχνει θεία με τη στερνή φεγγοβολιά της
η μέρα· — απ' τα κρυφά τα πέπλα, που ανεμίζει,
μια ανίκητη μυρωδιά αγάπης αναβρύζει.

Προς τα γυμνά της πόδια οι βαριοπληγωμένοι
σέρνοντας στους αγκώνες, τα χρυσά μαλλιά της
αγγίζουν — και πεθαίνουν παρηγορημένοι.

Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Ανθολόγιο μεταφράσεων. Β' Ενιαίου Λυκείου

B/Dmitry Merezhkovsky, «Λήδα», Μετάφραση: Μήτσος Αλεξανδρόπουλος

Και νά, γεννιέται η Ελένη,
μ' όλη την άδολη ομορφιά στο πρόσωπό της,
μα όλη δόλος, όλη πλάνη,
απ' τον αφρό της θάλασσας πιο άσπρη,
γεννημένη από κύκνου αυγό.
Και αντηχεί ο κοπετός στην Τροία της Εκάβης
κι ο θρήνος ο αιώνιος της Ανδρομάχης,
Θεοί και ήρωες πολέμησαν σ' αυτόν τον πόλεμο
και το ιερόν Ίλιον έπεσε.

Όμως εσύ, Ελένη, που του κόσμου
αθέτησες τους όρκους και το χρέος
— ανέγγιχτη. Στις ραψωδίες του ένας Όμηρος
θα σε δοξάσει, γιατί του κόσμου η ελπίδα όλη είναι
η κόρης της ολόασπρης Λήδας — η Ομορφιά.

Jean-Louis Backès. 1993. *Ο μύθος της Ελένης*. Μετ. Μαίρη Γιώση. Αθήνα: Μέγαρο Μουσικής. Τίτλος πρωτοτύπου: *Le mythe d'Hélène* (Adosa, 1984).

Γ/ Στάθης Κουτσούνης, Ελένη

στον Τάσο Γαλάτη

Καθόταν μόνη στον κοιτώνα
η ακόλαστη σάρκα της συντηρούσε τη μνήμη
και στο μυαλό της έρχονταν
σκηνές από τον πόλεμο
παλικάρια που πέσανε για χάρη της στη μάχη
ήρωες που λιώνανε για ένα άγγιγμα
για μια ματιά της

της άρεσε κι ο Πάρις κι ο Μενέλαος
και τόσοι άλλοι Τρώες και Έλληνες

τώρα καθώς κοιτάζεται γυμνή στον καθρέφτη
ξελιγμένη απ' τη λαγνεία
που βράζει αμείωτη στο κορμί της
βλέπει τις ρυτίδες σαν τύψεις
για τους εραστές που πόθησε
μα δεν την κλέψανε

και ξεσπάει σε λυγμούς
όταν φαντάζεται πόσες ακόμη Τροίες
θα μπορούσε η αχαλίνωτη
μανία της να κουρσέψει

Στάθης Κουτσούνης. 2004. *Η τρομοκρατία της ομορφιάς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δ/ Λένα Παππά, «Ελένη»

Αχ, Ελένη
αλλού ο ίσκιος
αλλού το κορμί
μα εσύ ολόκληρη μέσα μας
στους αιώνες

Για σένα
κραδαίνουμε το δόρυ
ρωτάμε τους μάντεις
θυσιάζουμε την Ιφιγένεια
πολιορκούμε την Τροία
Ανεύρετη

Ελένη των μύθων
αναδυόμενη της φαντασίας
αγλίσμα του νου
χαμένη, καταποντισμένη στη σιγή
κι όμως
πιο ζωντανή απ' τους ζωντανούς
απ' όλους όσους ανασαίνουν δίπλα μας
κι ολοένα ορθή
να μας γυρεύεις και να μας γυρεύεις
στου έρωτά σου να δαπανηθούμε
την αρχαία φωτιά.

Λένα Παππά. 1997. Τα ποιήματα. Β' τόμος. Αθήνα: Αρμός.

Δραστηριότητα 2^η:

✎ Ποια γνώμη έχετε σχηματίσει ως τώρα για τον χαρακτήρα της ηρωίδας; Συζητείστε τις σκέψεις σας στο πλαίσιο της ομάδας σας και κρατείστε σημειώσεις για τις απόψεις που διατυπώνονται.

Δραστηριότητα 3^η:

✎ Φανταστείτε ότι η ηρωίδα, όπως την ηθογραφήσατε πριν γράφει μία σελίδα στο ημερολόγιό της στην οποία εκφράζει τα συναισθήματά της για τις επιδράσεις που είχε η παρουσία της στον κόσμο. Προχωρείστε στη συγγραφή (±80 λέξεις)

Δραστηριότητα 4^η:

✎ Ανακριτική καρέκλα (hotseating): Ένας μαθητής/Μία μαθήτρια υποδύεται την Ελένη. Οι υπόλοιποι/υπόλοιπες του/της κάνουν ερωτήσεις κι εκείνος/εκείνη απαντά μέσα στον ρόλο, χωρίς να προηγηθεί προετοιμασία.

Α4ιν. 4^ο Φύλλο Εργασίας – 6^ο & 7^ο Δίωρο

Ποια είναι η Ελένη τελικά;



Δραστηριότητα 1^η:

☞ Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω ποιήματα και αποσπάσματα για την Ελένη του μύθου.

Α/ Γιώργος Σεφέρης, «Ελένη»

ΤΕΥΚΡΟΣ: ...ές γῆν ἑναλίαν Κύπρον,
οὐ μ' ἐθέσπισεν

οἰκεῖν Ἀπόλλων, ὄνομα νησιωτικὸν
Σαλαμίνα θέμενον τῆς ἐκεῖ χάριν
πάτρας.

ΕΛΕΝΗ: Οὐκ ἦλθον ἐς γῆν Τρωάδ',
ἀλλ' εἶδωλον ἦν.

ΑΓΓΕΛΟΣ: Τί φῆς;

Νεφέλης ἄρ' ἄλλως εἵχομεν πόνους
πέρι;

ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ, ΕΛΕΝΗ

«Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες».¹

Αηδόνι ντροπαλό, μες στον ανασασμό των φύλλων,
συ που δωρίζεις τη μουσική δροσιά του δάσους
στα χωρισμένα σώματα και στις ψυχές
αυτών που ξέρουν πως δε θα γυρίσουν.
Τυφλή φωνή, που ψηλαφείς μέσα στη νυχτωμένη μνήμη
βήματα και χειρονομίες· δε θα τολμούσα να πω φιλήματα·
και το πικρό τρικύμισμα της ξαγριεμένης σκλάβας.

«Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες».

Ποιές είναι οι Πλάτρες; Ποιός το γνωρίζει τούτο το νησί;
Έζησα τη ζωή μου ακούγοντας ονόματα πρωτάκουστα:
καινούριους τόπους, καινούριες τρέλες των ανθρώπων

ή των Θεών·
η μοίρα μου που κυματίζει
ανάμεσα στο στερνό σπαθί ενός Αίαντα
και μιαν άλλη Σαλαμίνα
μ' έφερε εδώ σ' αυτό το γυρογιάλι.
Το φεγγάρι
βγήκε απ' το πέλαγο σαν Αφροδίτη·
σκέπασε τ' άστρα του Τοξότη, τώρα πάει νά βρει
την καρδιά του Σκορπιού, κι όλα τ' αλλάζει.
Πού είν' η αλήθεια;
Ήμουν κι εγώ στον πόλεμο τοξότης·
το ριζικό μου, ενός ανθρώπου που ξαστόχησε.

Αηδόνι ποιητάρη,
σαν και μια τέτοια νύχτα στ' ακροθαλάσσι του Πρωτέα
σ' άκουσαν οι σκλάβες Σπαρτιάτισσες κι έσυραν το θρήνο,
κι ανάμεσό τους —ποιός θα το 'λεγε— η Ελένη!
Αυτή που κυνηγούσαμε χρόνια στο Σκάμαντρο.
Ήταν εκεί, στα χείλια της ερήμου· την άγγιξα, μου μίλησε:
«Δεν είν' αλήθεια, δεν είν' αλήθεια» φώναζε.
«Δεν μπήκα στο γαλαζόπλωρο καράβι.
Ποτέ δεν πάτησα την αντρειωμένη Τροία».

Με το βαθύ στηθόδεσμο, τον ήλιο στα μαλλιά, κι αυτό το ανάστημα
ίσκιοι και χαμόγελα παντού
στους ώμους στους μηρούς στα γόνατα·
ζωντανό δέρμα, και τα μάτια
με τα μεγάλα βλέφαρα,
ήταν εκεί, στην όχθη ενός Δέλτα.
Και στην Τροία;
Τίποτε στην Τροία — ένα είδωλο.
Έτσι το θέλαν οι θεοί.
Κι ο Πάρης, μ' έναν ίσκιο πλάγιαζε σα νά ήταν πλάσμα απόφιο·
κι εμείς σφαζόμασταν για την Ελένη δέκα χρόνια.

Μεγάλος πόνος είχε πέσει στην Ελλάδα.
Τόσα κορμιά ριγμένα
στα σαγόνια της θάλασσας στα σαγόνια της γης.²
τόσες ψυχές
δοσμένες στις μυλόπετρες, σαν το σιτάρι.
Κι οι ποταμοί φουσκώναν μες στη λάσπη το αίμα
για ένα λινό κυμάτισμα για μια νεφέλη
μιας πεταλούδας τίναγμα το πούπουλο ενός κύκνου
για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη.
Κι ο αδερφός μου;
Αηδόνι αηδόνι αηδόνι,
τ' είναι θεός; τί μη θεός; και τί τ' ανάμεσό τους;

«Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες».
Δακρυσμένο πουλί,

στην Κύπρο τη θαλασσοφύλητη
που έταξαν για να μου θυμίζει την πατρίδα,
άραξα μοναχός μ' αυτό το παραμύθι,
αν είναι αλήθεια πως αυτό είναι παραμύθι,
αν είναι αλήθεια πως οι άνθρωποι δε θα ξαναπιάνουν
τον παλιό δόλο των θεών·
αν είναι αλήθεια
πως κάποιος άλλος Τεύκρος, ύστερα από χρόνια,
ή κάποιος Αίαντας ή Πρίαμος ή Εκάβη
ή κάποιος άγνωστος, ανώνυμος, που ωστόσο
είδε ένα Σκάμαντρο να ξεχειλάει κουφάρια,
δεν το 'χει μες στη μοίρα του ν' ακούσει
μαντατοφόρους που έρχονται να πούνε
πως τόσος πόνος τόση ζωή
πήγαν στην άβυσσο
για ένα πουκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη.³

Γιώργος Σεφέρης. 1955. *Κύπρον, οὗ μ' ἐθέσπισεν*. Αθήνα: Ίκαρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Γιώργος Σεφέρης. [1972] 1985. *Ποιήματα*. 15η έκδ. Αθήνα: Ίκαρος.

1. Πλάτρες: τόπος του νησιού (Σημείωση του ποιητή).
2. Από μια τοιχογραφία στην έξοχη εκκλησιά της Ασίνου (Σημείωση του ποιητή).
3. Φίλοςπουδιάβασετοχειρόγραφόμουθυμήθηκετούτο: "In those days the official recruiting posters in Cyprus said, "Fight for Greece and Liberty"" (House of Commons, Official Report, 5 May 1955) (Σημείωση του ποιητή).

Β/ Κωστής Παλαμάς, «Ελένη»

...Δίδωσι δ' οὐκ ἔμ'
ἀλλ' ὁμοιώσας' ἐμοὶ

εἶδωλόν ἔμπνουν
οὐρανοῦ ξυνθεῖς'
ἄπο

Πριάμου τυράννου
παιδί· καὶ δοκεῖ μ'

ἔχειν,

κενὴν δόκησιν, οὐκ
ἔχων...

Ευριπίδης (Ελένη,
33-36)

Εἴψ' ἡ Ελένη· ἀπὸ τοῦ Ἥλιου
την πηγὴ χυμένη ἐγώ,
το χρυσόνεφο εἶμαι τοῦ Ἥλιου
καὶ στον Ἥλιο, ἐκεῖ, γυρνῶ·
γύρω μου, ὅχι· σε εἶδωλό μου
θεόπλαστο ολοζωντανό
θεοὶ καὶ ἥρωες γύρω ἀπήφησαν
πόλεμο καὶ χαλασμό.

Όχι εμένα! τον υπέρκαλο
νυχτανεβασμένο ίσκιο μου
σε γη και ώρα στοιχειωμένη
πήρε ταίρι ο γόης Κιμμέριος·
είμ' η ανέγγιχτη κι η αχάλαστη,
κι η άφταστη. Και είμ' η Ελένη.

Κωστής Παλαμάς. 1904. *Η ασάλευτη ζωή*. Αθήνα: τυπ. Εστίας. Και στον συγκεντρωτικό τόμο:
Κωστής Παλαμάς. 1963. *Άπαντα*. Τόμος Γ΄. Αθήνα: Μπίρης.

Γ/ Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Στο παλάτι του Πρωτέα»

Αὐτός γὰρ ὅσσοις εἰδόμην· καὶ νοῦς ὄρᾳ

ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ, Ελένη

— Και ΤΩΡΑ, Τεύκρο, σ' ερωτώ και να μου πεις αλήθεια:
Έσυρε, ως λεν, απ' τα μαλλιά την άπιστη γυναίκα του
της Σπάρτης ο Μενέλαος ή μήπως είναι του καιρού μας παραμύθια;
— Ναι, μά το Δία, την έσυρε. Και τα λευκά ποδάρια
γιομίσαν το πλακόστρωτο μαύρες ανατριχίλες.
— Ήσουν εκεί; Την άκουσες; Την είδες με τα μάτια;
Την άγγιξες από κοντά; Σου μίλησε κι εκείνη;
— Άκουσα και τ' αγάλματα να πέφτουνε με γδούπο
— της Αθηνάς, τ' Απόλλωνα, της Ήρας—
καθώς αυτός την έσερνε στις ράγες
του τρένου της γραμμής Ιλίου-Σπάρτης.
— Κι ουδέ κανείς εκίνησε να τη γλιτώσει
από τα χέρια κι από τα μαχαίρια;
Δε θέλω να πιστέψω πως κοιτάγες
άπραγος σαν γυναίκα εσύ και δειλιάζεις!
— Μπορούσα να τσακίσω κάθε χέρι του,
όχι και να στρεβλώσω κάθε σκέψη του.
Μ' αυτήν, θαρρώ, την έσερνε το πιότερο.
— Μου φαίνεται δεν ήσουν μάρτυς στο μαρτύριο της άμορφης Ελένης.
Γιατί, αν ήσουν όντως, Τεύκρο, εκεί,
δεν θα μιλούσες με φιλοσοφίες.
— Και ήμουν και είδα και άκουσα. Να ξέρεις, όμως,
πως άλλα βλέπει ο νους κι ακούει, Ελένη.

Πρίνστον, Μάρτης 1999

Κυριάκος Χαραλαμπίδης. 2000. *Δοκίμιν*. Αθήνα: Άγρα.

Δ/ Τάσος Πορφύρης, «Αναφιλητά για την Ελένη»

Πώς να σε τραγουδήσω; Τα φωνήεντά σου
Βορά στων ποιητών τ' ασκέρι
Από τον Όμηρο ως τον Σεφέρη.

Μη σε ξεγελά το χαμόγελό μου
Όπου κι αν μ' αγγίξεις πληγές.

Φόρεσε σκούρα γυαλιά
Τα μάτια σου με σφάζουν.

Δραστηριότητα 2^η:

✎ Συζητείστε στο πλαίσιο της ομάδας σας τα συναισθήματα της αθώας Ελένης, τις σκέψεις της για όσα της προσάπτουν. Εκφράζει κάποια αντίδραση σε όσα η μοίρα της επιφυλάσσει; Έχει δική της βούληση ή είναι αντικείμενο/όργανο στις βουλές των θεών και των ανθρώπων; Καταγράψτε τις βασικές ιδέες που διατυπώνονται.

Δραστηριότητα 3^η:

✎ Ο Μενέλαος έρχεται στην Αίγυπτο, βρίσκει την πραγματική Ελένη και θέλει να την πάρει μαζί του στη Σπάρτη. Γράψτε τον μονόλογο με την απάντηση της Ελένης, προσπαθώντας να εκφράζει όσο γίνεται περισσότερο τις μύχιες σκέψεις της και τα συναισθήματά της.

Δραστηριότητα 4^η:

✎ Υποθέστε ότι σκηνοθετείτε τη στιγμή που ο Μενέλαος φτάνει στην Αίγυπτο και συναντά την πραγματική Ελένη. Διαλέξτε δύο συμμαθητές/συμμαθήτριές σας για τους αντίστοιχους ρόλους και φτιάξτε μια «παγωμένη εικόνα» που να αποδίδει τα συναισθήματα των προσώπων.

Δραστηριότητα 5^η:

✎ Δραματοποιείστε την παραπάνω σκηνή, όπως τη φανταστήκατε πριν: σιωπηλός Μενέλαος, Ελένη που του απευθύνει τον μονόλογό της. Δώστε έμφαση στη στάση και στις κινήσεις των προσώπων.

Α4ν. 5^ο Φύλλο Εργασίας – 8^ο & 9^ο Δίωρο

Ελένη: Η γυναίκα



Burne-Jones, 1882-1898

Δραστηριότητα 1^η:

☛ Να διαβάσετε προσεκτικά τα παρακάτω ποιήματα για την Ωραία Ελένη.

Α/ Άντεια Φραντζή, «Λαβύρινθος»

Απ' τον αφαλό σου δεμένη Αριάδνη
μπρος στον λαβύρινθό μου
Ελένη, Ραάβ, Πασιφάη — αδερφές μου·
άγνωστο κατακτητή
μπρος στο παράθυρό μου
κοντανασαίνοντας
περιμένω — κεφαλοδεμένη·
κι απλώνω τα σπλάχνα μου σε οιωνοσκόπους.
Πού 'ναι ο Θησέας, ο Πάρης Αλέξανδρος;
Πού 'ναι ο Διόνυσος;
Εφτά ήλιοι κι εφτά φεγγάρια
πέρασαν χωρίς να φανεί·

κι αν στείλω μήλο σέπεται.

Άντεια Φραντζή. 1978. Μεταποίηση υλικών. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης. Και στον
συγκεντρωτικό τόμο: Άντεια Φραντζή. 2010. Φευγαλέα. Ποιήματα (1975-2010). Αθήνα:
Ύψιλον.

Β/ Νάνος Βαλαωρίτης, «Δειπνοσοφιστές»

Σώματα χωρίς πρόσωπα συγκεκριμένα
Πρόσωπα χωρίς σώματα σχηματισμένα
Που σβήνουν μόλις σβήσει ο ήλιος
Με το θόρυβο μιας γραφομηχανής

Με μπράτσα γυμνά ρωμαλέα στο πλάι τους
Αντρειωμένοι ροχαλίζουν στον ύπνο τους
Και βλέπουν πως το χάος τούς νίκησε
Στα σιδερένια σαλόνια του ύπνου

Εξαύλωμένα αισθήματα στην παραλία
Των υπνοδοχείων της Μέσης Κατηγορίας

Καμωμένη από χρώματα και αρώματα
Η ωραία Ελένη ντυμένη της μόδας

Ρεμβάζει κι αναρωτιέται τί κάνει
Καθισμένη σ' ένα τραπέζι με άλλους
Κοιτώντας νωχελικά το αργόσχολο
Πλήθος της ζέστης της άσπρης σεζόν

Κι εγώ προσπαθώ να την πείσω
Να κάνουμε μπάνιο τη νύχτα οι δυο μας γυμνοί
Αφήνοντας στην παραλία τα ρούχα μας
Και με ρωτάει αν το νερό θα' ναι κρύο.

10.4.1983 - 12.1.1984

Νάνος Βαλαωρίτης. 1996. 'Ηλιος ο δήμιος μιας πράσινης σκέψης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γ/ Margaret Atwood, «Η Ωραία Ελένη της Τροίας χορεύει», Μετάφραση: Δώρα Στυλιανίδου

Ο κόσμος είναι γεμάτος γυναίκες
που αν τους δινόταν η ευκαιρία,
θα μου έλεγαν να ντρέπομαι
για τον εαυτό μου.
Να σταματήσω τον χορό.
Να αποκτήσω αυτοσεβασμό
και να πιάσω μια πρωινή δουλειά.
Μάλιστα. Και με τον χαμηλότερο μισθό,
και με φλεβίτιδα, καθώς στέκεσαι
στο ίδιο μέρος ένα οκτάωρο
πίσω από ένα γυάλινο πάγκο
ντυμένη μέχρι τα μπούνια,
αντί γυμνή σαν κρέας.
Να πουλάς γάντια, ή κάτι τέτοιο.
Αντί γι' αυτό που πουλάω εγώ.
Πρέπει να 'χεις ταλέντο
για να πουλάς ένα τόσο αιθέριο
και άυλο πράγμα.
Σ' εκμεταλλεύονται, θα έλεγαν.
Ναι, έτσι είναι όπως και να το δεις,
αλλά έχω επιλογή
για το πώς μ' εκμεταλλεύονται

και προτιμώ τα λεφτά.

Πουλάω αξίες.
Πουλάω οράματα,
σαν τους κήρυκες,
σαν τις διαφημίσεις αρωμάτων,
επιθυμία ή το αντίτυπό της.
Σαν τα αστεία ή τον πόλεμο,
χρειάζονται την κατάλληλη στιγμή.
Πουλάω πίσω στους άντρες
τις χειρότερες υποψίες τους:
ότι τα πάντα είναι προς πώληση,
και κατά κεφαλή. Με κοιτούν
και βλέπουν ένα αιματοκύλισμα
λίγο πριν συμβεί,
όταν το μπούτι, ο πισινός,
το μελανιασμένο σημάδι,
η κόγχη, η ρώγα και η θηλή
είναι ακόμα στη θέση τους.
Τέτοιο μίσος που τους ποτίζει
τους μεθύστακες θαυμαστές μου!
Αυτό, ή ένας θολωμένος, ανέλπιδος

έρωτας. Βλέποντας τα κεφάλια τους
στη σειρά και τα γυρισμένα
προς τα πάνω μάτια τους,
παρακλητικοί αλλά έτοιμοι
να σωριαστούν στα πόδια μου,
κατανοώ τις πλημμύρες
και τους σεισμούς,
και την ανάγκη
να συνθλίβεις μερμήγκια.
Κρατώ τον ρυθμό,
και χορεύω γι' αυτούς γιατί
αυτοί δεν μπορούν. Η μουσική
μυρίζει σαν τις αλεπούδες,
τρίζει σαν πυρακτωμένο μέταλλο
γραπώνοντας τα ρουθούνια
ή υγρή σαν τον Αύγουστο,
θαμπή και αδρανής,
σαν μια λεηλατημένη πόλη
την επόμενη μέρα,
όταν όλοι οι βιασμοί έχουν τελειώσει,
και οι σκοτωμοί, και οι επιζήσαντες
τριγυρνούν ψάχνοντας στα σκουπίδια
για φαΐ, και υπάρχει μόνο
μια ζοφερή εξάντληση.

Λοιπόν, τα χαμόγελα
είναι που με κουράζουν περισσότερο.
Αυτά, και η προσποίηση
ότι δεν μπορώ να τους ακούσω.
Και δεν μπορώ, γιατί εξάλλου
είμαι ξένη για αυτούς.
Η γλώσσα τους είναι γεμάτη
βραχνούς λαρυγγισμούς,
επιδεικτική σαν ένα κομμάτι χοιρινό,
αλλά εγώ είμαι απ' τη χώρα των θεών

όπου τα νοήματα είναι
μελωδικά και δόλια.
Δεν αποκαλύπτομαι σ' όλους,
αλλά σκύβω κοντά, και ψιθυρίζω:
Την μητέρα μου την βίασε
ένας θεϊκός κύκνος.
Το πιστεύεις; Μπορείς να με
βγάλεις για φαΐ.
Αυτό λέμε σ' όλους τους παντρεμένους.
Υπάρχουν σίγουρα πολλά επικίνδυνα
πουλιά εδώ γύρω.

Όχι δηλαδή, ότι με καταλαβαίνει
κάποιος από δω, εκτός από εσένα.
Οι υπόλοιποι απ' αυτούς
θα ήθελαν να με κοιτούν,
χωρίς να νιώθουν τίποτα.
Να με διέλυαν σε κομμάτια
σαν σε εργοστάσιο ωρολογοποιίας
ή σφαγείο.
Να μου αφαιρούσαν το μυστήριο.
Να μ' έχτιζαν ζωντανή
μέσα στο ίδιο μου το σώμα.
Θα ήθελαν να ήμουν διαφανής
αλλά τίποτα δεν είναι πιο αδιαπέραστο
από την τέλεια διαφάνεια.
Κοίτα με — τα πόδια μου
δεν πατάνε στο μάρμαρο!
Υψώνομαι σαν ανάσα ή μπαλόνι,
πλανάμαι έξι ίντσες στον αέρα
στο εκτυφλωτικό σαν αυγό
κύκνειο φως.
Νομίζεις ότι δεν είμαι θεά;
Δοκίμασέ με.
Αυτό είναι το άσμα της πυρπόλησης.

Άγγιξέ με και θα καείς.

Margaret Atwood. 2001. "Η Ωραία Ελένη της Τροίας χορεύει". Μετ. Δώρα Στυλιανίδου.
Οδός Πανός 111:21-24

Δ/ Γ. Ρίτσος, «Η Ελένη» (απόσπασμα)

[...]

Εγώ, όπως ξέρεις, διατηρούσα ακόμη την παλιά ομορφιά μου
σαν από θαύμα (αλλά και με βαφές, με βότανα και με πομάδες,
χυμούς λεμονιών κι αγγουρόνερο). Τρόμαζα μόνο να βλέπω στη μορφή τους
το πέρασμα και των δικών μου χρόνων. Έσφιγγα τότε τους μυώνες της κοιλιάς μου,
έσφιγγα μ' ένα ψεύτικο χαμόγελο τα μάγουλά μου, σάμπως
να στέρωννα μ' ένα φτενό δοκάρι δυο ετοιμόρροπους τοίχους.

Έτσι περικόλειστη, σφιγμένη, τεντωμένη —τί κούραση, θε μου,—
κάθε στιγμή σφιγμένη (και στον ύπνο ακόμη) σαν μέσα
σε μια παγερή πανοπλία ή σ' έναν ξύλινο ολόσωμο κορσέ, σαν μέσα
σ' έναν δικό μου Δούρειο Ίππο, απατηλό, στενό, ξέροντας κιόλας
το άσκοπο της απάτης και της αυταπάτης, το άσκοπο της φήμης,
το άσκοπο και το πρόσκαφο της κάθε νίκης.
Πριν από λίγους μήνες,
με το χαμό του αντρός μου, (μήνες τάχα ή χρόνια;) παράτησα για πάντα
τον Δούρειο Ίππο μου, κάτω στο στάβλο, μαζί με τα γέρικα άλογά του,
να σεργιανάνε μέσα του οι αράχνες κι οι σκορπιοί. Δε βάφω πια τα μαλλιά μου.

Μεγάλες κρεατοελιές φυτρώσανε στο πρόσωπό μου. Χοντρές τρίχες
μου ζώσανε το στόμα — τις πιάνω· δεν κοιτιέμαι στον καθρέφτη —
άγριες τρίχες, μακριές, — σαν κάποιος άλλος να θρονιάστηκε εντός μου,
ένας αδιάντροπος, κακόβουλος άντρας, και τα δικά του γένια
βγαίνουν απ' το δικό μου δέρμα. Τον αφήνω· —τί να κάνω;—
φοβάμαι μήπως αν τον έδιωχνα, θα 'σερνε πίσω του και μένα.

Μη φύγεις. Μείνε λίγο ακόμα. Έχω τόσον καιρό να μιλήσω.
Κανείς δεν έρχεται πια να με δει. Βιαστήκαν όλοι να φύγουν.
Το 'δα στα μάτια τους — βιαζόνταν όλοι να πεθάνω. Δεν κυλάει ο χρόνος.
Οι δούλες με μισούν. Ακούω τις νύχτες να μου ανοίγουν τα συρτάρια,
να παίρνουν τις δαντέλες, τα κοσμήματα, τα χρυσά τάλαντα· — ποιός ξέρει

αν θα μ' αφήσαν κάνα φόρεμα της προκοπής για μια ώρα ανάγκης
και κάνα ζευγάρι παπούτσια. Τα κλειδιά μου τα πήραν κι εκείνα
κάτω απ' το μαξιλάρι μου· — δε σάλεψα δόλου· έκανα πως κοιμόμουν —
έτσι κι αλλιώς μια μέρα θα τα παίρναν· — ας μην ξέρουν τουλάχιστο πως ξέρω.

Τί θα γινόμεουν αν δεν είχα κι αυτές; «Υπομονή, υπομονή», λέω·
«υπομονή», — κι είναι κι αυτό σαν μια ελάχιστη νίκη, την ώρα
που αυτές διαβάζουν τις παλιές επιστολές των θαυμαστών μου
ή τα ποιήματα που μου 'χαν αφιερώσει μεγάλοι ποιητές· — τα διαβάζουν
με ηλίθιο στόμφο και με λάθη πολλά στην προφορά, στους τονισμούς, στο μέτρο
και στο συλλαβισμό· — δεν τις διορθώνω. Κάνω πως δεν ακούω. Άλλοτε πάλι
σχεδιάζουν με το μαύρο κραγιόν των φρυδιών μου μεγάλα μουστάκια
στα αγάλματά μου, ή τους φορούν στο κεφάλι ένα παμπάλαιο κράνος
ή το δοχείο της νυκτός. Τις κοιτάζω γαλήνια. Αυτές θυμώνουν.
[...]

Γιάννης Ρίτσος. 1972. *Η Ελένη*. Αθήνα: Κέδρος. Και στον συγκεντρωτικό τόμο: Γιάννης
Ρίτσος. [1972] 2009. *Ποιήματα ΣΤ΄: Τέταρτη διάσταση (1956-1972)*. 25η έκδ. Αθήνα:
Κέδρος

Δραστηριότητα 2η:

✎ Ποια πρόσωπα μιλούν σε κάθε ποίημα; Υπάρχουν πρόσωπα που σιωπούν; Γιατί;
Συζητείστε στην ομάδα τις σκέψεις σας.

Δραστηριότητα 3η:

✎ Διαλέξτε το πιο ενδιαφέρον από τα πρόσωπα των κειμένων, στα οποία αναφερθήκατε πριν.
Τι θα θέλατε να τουπείτε, αν σας δινόταν η δυνατότητα; Καταγράψτε τις σκέψεις σας.

Δραστηριότητα 4η: (Ολομέλεια)

✎ Διάδρομος της συνείδησης (τούνελ της σκέψης): Οι μαθητές σχηματίζουν δύο αντικριστές
σειρές. Επιλέγεται ο χαρακτήρας της Ελένης από κάθε ομάδα. Περνά αργά στον διάδρομο και
οι άλλοι του εκφράζουν τις σκέψεις τους. Κατόπιν, οι χαρακτήρες μοιράζονται την εμπειρία
του με την ολομέλεια.

Για την Ελένη



**Salvador Dalí, *Helen of Troy*
(Angel with Wand) (1977)**

Δραστηριότητα:

✎ Γράψτε ελεύθερα το δικό σας ποίημα για την Ελένη, όπως εσείς τη γνωρίσατε και τη νιώσατε μέσα από τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε.

[illegible]

A5. Κείμενα 1^{ης} Παρουσίασης Διαφανειών

i. Μίκη Θεοδωράκη, Κ. Καρτελιά, Μ. Φαραντούρη, «Η Ωραία Ελένη»

<i>Δε μας χωράει η γειτονιά.</i>	<i>Θα δούμε τι σημαίνει ...</i>
<i>Πρέπει να ανοίξουμε πανιά.</i>	<i>Η αναθεματισμένη</i>
<i>Τι ήταν αυτό το ξαφνικό;</i>	<i>η ωραία Ελένη.</i>
<i>Ποιος να το περιμένει ...</i>	
<i>Ήτανε παντρεμένη</i>	<i>Τι κι αν ακούστηκε παντού</i>
<i>η ωραία Ελένη.</i>	<i>πως πήγε με δικό της νου;</i>
	<i>Θα λέμε εμείς σαν συγγενείς,</i>
<i>Θα το πληρώσουνε ακριβά.</i>	<i>σαν εραστές θιγμένοι.</i>
<i>Τελειώσανε τα χωρατά.</i>	<i>Δεν ήθελε η καημένη</i>
<i>Συγγνώμη θα παρακαλάν.</i>	<i>η ωραία Ελένη.</i>

ii. Μ. Πασχαλίδη, Ισ. Σούση και Ελ. Τσαλιγοπούλου, «Κι αν με βγάλανε Ελένη»

<i>Λόγια μην ακούς του κόσμου</i>	<i>Σαν γεφύρι το φιλί μου</i>
<i>και κουβέντες μασημένες.</i>	<i>σε ποτάμια στερεμένα</i>
<i>Ήμουν πάντα ο εαυτός μου</i>	<i>και τ' ανέγγιχτο κορμί μου</i>
<i>που δεν τον μοιράστηκα.</i>	<i>λίμνη σ' οροπέδιο.</i>
<i>Λάμπουν κάποτε οι αλήθειες</i>	<i>Μια ομίχλη η ζωή μου</i>
<i>πάντα αργοπορημένες,</i>	<i>σε στρατόπεδα χαμένα</i>
<i>μα να εξηγώ στο κόσμο</i>	<i>και καταυλισμός ονείρων</i>
<i>μάτια μου κουράστηκα.</i>	<i>έξω από το σχέδιο,</i>
	<i>το σχέδιο.</i>
<i>Κι αν με βγάλανε Ελένη</i>	
<i>ούτε με ρωτήσανε.</i>	<i>Κι αν με βγάλανε Ελένη</i>
<i>Ερωτεύτηκαν μια ξένη</i>	<i>ούτε με ρωτήσανε.</i>
<i>που δε συναντήσανε.</i>	<i>Ερωτεύτηκαν μια ξένη</i>
<i>Κι εγώ έπαιρνα τα πλοία μοναχή και</i>	<i>που δε συναντήσανε.</i>
<i>γέλαγα</i>	
<i>και γινόμουν τρικυμία στα νεκρά τα</i>	<i>Κι εγώ έπαιρνα τα πλοία μοναχή και</i>
<i>πέλαγα,</i>	<i>γέλαγα</i>
<i>στα πέλαγα.</i>	

και γινόμεουν τρικυμία στα νεκρά τα
πέλαγα,
στα πέλαγα.

Λόγια μην ακούς του κόσμου
και κουβέντες μασημένες.

Ήμουν πάντα ο εαυτός μου
που δεν τον μοιράστηκα.
Λάμπουν κάποτε οι αλήθειες
πάντα αργοπορημένες,
μα να εξηγώ στον κόσμο
μάτια μου κουράστηκα.

iii. Στησιχόρου, «Παλινωδία»

οὐκ ἔστ' ἔτυμος λόγος (11D, 62P)

οὐκ ἔστ' ἔτυμος λόγος οὗτος,
οὐδ' ἔβας ἐν νηυσὶν ἐυσσέλμοις
οὐδ' ἴκεο πέργαμα Τροίας,

Δεν εἶν' αληθινός αυτός ο λόγος.
Δεν μῆκες στα καλόστρωτα καράβια.
Δεν ἐφθασες στα Πέργαμα της Τροίας!

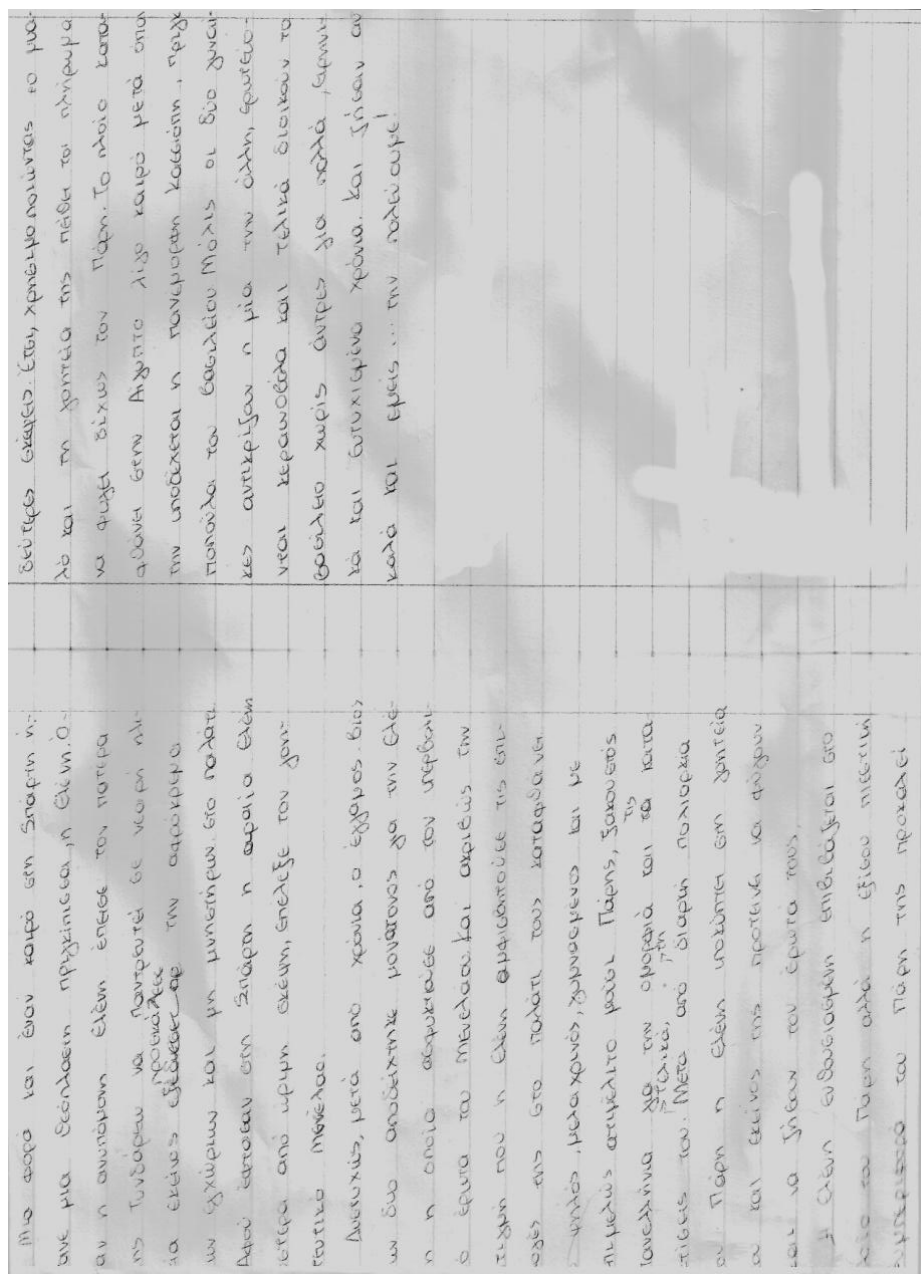
Σ. Μενάρδος

Δεν εἶναι αληθινός αυτός ο λόγος·
Δε μῆκες στα καλοφτιασμένα τα
καράβια,
Μήτε στα κάστρα πῆγες της Τρωάδας.
Η. Βουτιερίδης

Α6. Δείγματα Γραπτών Εργασιών Μαθητών/Μαθητριών

Α6.ι. Εργασία για το 1^ο Φύλλο Εργασίας

Οι μαθήτριες Α.Κ. και Β.Ρ. γράφουν το δικό τους παραμύθι για την Ελένη.



Α6.ii. Εργασία για το 2^ο Φύλλο Εργασίας

Οι μαθήτριες Χ.Ν. και Α.Β. περιγράφουν την Ελένη και σκηνοθετούν τον διάλογό της με τον Μενέλαο.

Δραστηριότητα 2: Η Στένη φανταστεί πως θα ήταν μια γυναίκα με παραδοσιακή ομορφιά. Θα είχε μαύρα μαλλιά, λεπτά χαρακτηριστικά προσώπου, πράσινα αμυγδαλωτά μάτια και βαρυκόδη χείλη. Το σώμα της θα ήταν κορμίσιο με καμπύλες. Θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως μια εύτονη παρούσα, με ευτονο στοιχείο του χαρακτήρα της, την την χαριτωμενιά της. Τα ρούχα που θα φοράει θα αναδεικνύουν το σώμα της σε πιο πατέλ χρώματα και θα φοράει πολλά κοσμήματα.

Δραστηριότητα 3:

Μ: Με χελών τα μάτια μου ή αυτή είναι μήπως η Στένη;

Ε: Σε γνωρίζω Στένη;

Μ: Πωπω σύμφωρα! Δεν αναγνωρίζεις τον σύζυγό σου;

Ε: Μα άφησα τον σύζυγό μου σπίτι...

Μ: Στένη είμαι ο Μενέλαος. Δεν με γνωρίζεις;

Ε: Μενέλαε;;; Αλλάζες ποτό;

Μ: Σ' λογιώ μετά από 10 χρόνια που με έχεις παρατήσει, να μην θυμάσαι την μορφή μου;

Ε: Μενέλαε δεν είναι κατά ασυνήθιστο, πολλά ψευδάρια χωρίζουν. Πρέπει να το αποδεχτείς και να προχωρήσεις να!

Μ: Ναι έχεις δίκιο Στένη μου... Πρέπει να σε αφήσω τώρα, γιατί χωρίζω από το φάρμα. Πρέπει να χωρίσω πίσω στην οικογένειά μου να εξομώσουμε το δέινο.

A6.iii. Εργασία για το 3^ο Φύλλο Εργασίας

Η μαθήτρια Ξ.Ρ. καταγράφει τις σκέψεις της Ελένης σε μία σελίδα ημερολογίου.

Κάποτε προκάλεσα μια καταστροφή ανεξίτηλη από
εμένα. Δεν μπόρεσα να είμαι ούτε η κακή ούτε η καλή
της Ιστορίας, γιατί αλλιώς ο χαρακτήρας μου δεν είχε ση-
μασία. Ήμουν ένα αντικείμενο γι' αυτούς όπως λω μπορώ
να γράψω. Θα μπορούσα να φερθώ με πονηριά αλλά και
αλλά δεν θα ακουγόταν γιατί αλλιώς ούτε σε εμένα
δεν ανήκω. Θόνη έμεινα απάθης, προσπαθώ να ξέρω
από το ίδιο μου το σώμα
και όπως με αγνόησαν όλοι τους έτσι του αγνόησαν
και έχω, γιατί όσο και να δίνε ότι έχω ήμουν το ει-
κονίζω, αυτό ήταν αλλιώς η σάρκα μου. Εχω ούτε και
υπάρχω σε αυτή την ιστορία.

A6.iv. Εργασία για το 4^ο Φύλλο Εργασίας

Οι μαθήτριες Κ.Ζ. και Λ.Κ. συνθέτουν έναν μονόλογο της Ελένης που απευθύνεται προς τον Μενέλαο.

3/ Μενέλαε, βρίσκομαι σε διαηψοί, δεν ξέρω τι να κάνω... Από
την για θέλω να τα παρατήσω όλα και να έρθω μαζί σου στην
Σπάρτη. Όμως, όλα αυτά τα χρόνια που θα ξεχωρίσω από τον
πατέρα μου ^{και τους υιούς του} πως είχα άποψη ανοίκαμε καθώς και τα βλέμματα όλων,
με διακρίνουν. Από των άλλων, δεν θέλω να σε απολαύσω. Προσπαθώ να
παραγγείλω η σωστή κόρη στον πατέρα μου, κυρίως να τον στεναχωρώ
με τις πράξεις μου. Αφίσε με να το βρεφτώ λίγο ακόμα...

Α6.ν. Εργασία για το 5^ο Φύλλο Εργασίας

Ο μαθητής Χ.Κ. αναφέρει με χιούμορ τις εντυπώσεις του από τις μορφές της Ελένης του 5^{ου} Φύλλου Εργασίας.

Αραβιόφιλος

Τα προωτικά από τα παίχτες τα τα
τείχων που διαβαίνει μεθυσμένη
ευθύνη που έκανε το τελευταίο
παίχτη του Πάνη Ρίτσου, ίσως
ένα περίοδο ευθύνης έχω του το
διαβαίνει ή αλλιώς πριν την
ευθύνη αυτού του Φινλανδικά
ορθού και τεχνικιστικού ~~και~~ κειμένου
με σκοπό να πληροφοριάζει, να ευχαριστεί
και ίσως να αποσπείρει το ενδιαφέρον
μου για το Harvard. Γενικά δεν
υπάρχει κάτι που θα ήθελα να
προβλέπω εκτός από το ότι έχω
την ευθύνη ότι ως Θεά η
ωραία Στέφαν δεν θα μπορούσε
να λείπει παρά μόνο ~~απλά~~
πέρασαν τον χρόνο, τις ελπίες,
τις παρτές και τις δυστυχίες
απορία σκέψα ^{για εμένα της Αθήνας} ~~απλά~~
Όχι για πέρασε του χρόνου αλλά
γιαν πόνος και τις δυστυχίες της
Γωής.

Α6.vi. Εργασίες για το 6^ο Φύλλο Εργασίας

Οι μαθήτριες Ξ.Ρ. και Α.Κ. γράφουν στίχους για την Ελένη.

Δραστηριότητα: wand) (12/11)

☞ Γράψτε ελεύθερα το δικό σας ποίημα για την Ελένη, όπως εσείς τη γνωρίσατε και τη νιώσατε μέσα από τα κείμενα που επεξεργαστήκαμε.

«Τιμή στον ένδοξο φονιάδη»

ποιός θέλει να ακουστεί ως κατακτητής;
ως αδίστακτος, τρελός κι αιμοδυσής
Ξίσαι θύρα μιας αθάνας αφορμής
ηρωοποίηση μιας άτιμης ευχής.

Για την Καλήχηρη μορφή γίνανε όλα
για την χρυσή την λήψη
που του τραβάν αι'τα ξένα
και απαιτεί το αίμα του να στάξει

που του ωθεί να σφάζουν
όλη λήντα έκανε
και μετά να κλάψω
που κανείς δεν έκανε

Μα όλοι μιλούν για ήρωες
αυτός που του λήσαν παίρνουν
μα όλοι μιλούν για κλέφτες
που του αξίζει να λιθάνουν

1

όλοι θόλωσαν στην όψη
αλλά όχι τη δικιά σου
κανείς δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ
για την ίσως καλύτερη καρδιά σου

τα φώτα πέσαν πάνω σου
και τραβήξαν το λήθος
και κανείς ποτέ δεν πήρε
για την τιμή και το τίς σου

και όταν όλα γέμισαν
ήταν δικό σου γαϊζήρι
και όλοι όσοι σε πέσωναν
τιμήθηκαν στα φόντα.

Ίσως να είναι θλιβερό που είπατε όλες αυτές
ποτέ δεν φταίμε, όπως πάντα θγαίνουμε ή ημιφύες.
Εφταίτε κι ως μην τη ρώτησαυ,
και αν το ανάλαβε την κατηγορησαυ.
Ίσως ^{τελικά} για όλα εμείς να φταίμε,
για αυτά και γ' άλλα που δεν λένε.
Εγκλωβισμένες στη φυλακή του «φαιίνεται» και «πρέπει»
και αν το σκόβαμε, γραφόνται κι άλλες έφη.
Αόρα λοιπόν σε εκείνη, και σε όλες τις έφη
που το σκόβαμε από τη φυλακή και γουν πιο ευτυχισμένες.

Α6.viii. Το Τανγκό της Ελένης

Η μαθήτρια Χ.Ν. διασκευάζει αυτοβούλως τους στίχους του τραγουδιού της Χ. Αλεξίου «Το Τανγκό της Νεφέλης» στο πλαίσιο της πειραματικής διδασκαλίας.

*Το χρυσό κουρέλι
που στα μαλλιά της φόραγε η Ελένη
Να ξεχωρίζει από την οικουμένη
Ήρθανε πλοία τρωαδίτικα
και την κλέψανε
Δύο ίσοι άντρες
που στα όνειρά τους θέλαν την Ελένη
Να την ταΐζουνε ρόδι και μέλι
Να μην κοιμάται να ξεχνάει τι θέλει
Την πλανέψανε
Μα η θεά η Ήρα
Την παίρνει απ' τον πρίγκιπα τον Πάρη
Στέλνει ομοίωμα
Και τον ξεγελά
Πόλεμος μεγάλος
ξεκίνησε για την Ωραία Ελένη
Μενέλαος και Πάρης μάχονταν
Για την ομορφιά...*

Α7. Φωτογραφίες από τα Θεατρικά Παιχνίδια

Α7i. Παγωμένη εικόνα



A7ii. Διάδρομος Συνείδησης



B. ΣΥΜΒΟΛΑ - ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

B.1 ΣΥΜΒΟΛΑ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

- Έντονα γράμματα: Δηλώνουν έμφαση που εκφράζεται με αλλαγή στον ρυθμό και / ή στο τονικό ύψος.
- Διπλή τελεία: Δηλώνει ότι ο ήχος ακριβώς πριν από αυτή έχει επιμηκυνθεί σημαντικά.
- Παύλα: Δηλώνει μια ξαφνική διακοπή από έναν ήχο.
- Κεφαλαία: Δηλώνουν δυνατή φωνή.
- Κείμενο σε πλάγια γράμματα μεταξύ διπλών παρενθέσεων: Περιλαμβάνει τα σχόλια της ερευνήτριας.

B.2. ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- Π.Σ.: Πρόγραμμα/Προγράμματα Σπουδών
- Α.Π.Σ.: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Υ.ΠΑΙ.Θ.: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
- Α.Ε.Ι.: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
- κ.ε.: και εξής