

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΣΤΗ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Φρυδάκη

Χριστοφή Δήμητρα (Α. Μ. 214034)

Αθήνα

Έτος: 2018

**Τριμελής επιτροπή:**

Ευαγγελία Φρυδάκη: Καθηγήτρια Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Αθανάσιος Μιχάλης: Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Μαρία Μαμούρα: Διδάκτωρ Παιδαγωγικής. Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

*Στους γονείς μου, για την αμέριστη ενθάρρυνση, πνευματική  
ενίσχυση και υλική υποστήριξη που πάντοτε μου πρόσφεραν*

*Στους καθηγητές μου, που με ενέπνευσαν και μου έδειξαν  
έναν διαφορετικό δρόμο σκέψης*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|   |         |
|---|---------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ - ABSTRACT   | σελ. 6  |
| Ευχαριστίες   | σελ. 8  |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ   | σελ. 9  |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ  | σελ. 10 |
| Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ<br>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ                   | σελ. 11 |
| 1. Θεωρία της λογοτεχνίας και ερμηνεία  | σελ. 11 |
| 2. Ερμηνευτικές στρατηγικές   | σελ. 21 |
| 2.1. Ερμηνευτικές στρατηγικές: προσέγγιση του όρου  | σελ. 22 |
| 2.1.1. Ποίηση   | σελ. 24 |
| 2.1.2. Πεζογραφία   | σελ. 24 |
| 2.2. Νόημα και ερμηνεία   | σελ. 26 |
| 2.3. Εκπαίδευση και καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών  | σελ. 29 |
| Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  | σελ. 30 |
| 1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιβάλλοντα μάθησης -<br>μια γενική προσέγγιση                         | σελ. 30 |
| 2. Εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία   | σελ. 34 |
| 3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: στοιχεία επαγγελματικής<br>ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού               | σελ. 35 |
| 3.1. Ο ειδικός του γνωστικού αντικειμένου   | σελ. 36 |
| 3.2. Ο Δάσκαλος   | σελ. 37 |
| 3.3. Ο υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης   | σελ. 37 |
| 3.4. Ο στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση  | σελ. 38 |
| 4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της<br>λογοτεχνίας: θεσμικό πλαίσιο και κανονιστικά κείμενα | σελ. 39 |
| 4.1. Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) - Αναλυτικό Πρόγραμμα<br>Σπουδών (ΑΠΣ)                                      | σελ. 40 |
| 4.2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών<br>(ΔΕΠΠΣ)   | σελ. 43 |
| 5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η καλλιέργεια στρατηγικών<br>ερμηνείας και η εν λόγω μελέτη               | σελ. 44 |
| ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ<br>ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ   | σελ. 44 |
| 1. Έρευνες σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών<br>για το μάθημα                                | σελ. 45 |
| 2. Έρευνες που αφορούν παρεμβάσεις εκπαιδευτικών οι   |         |

|   |         |
|---|---------|
| οποίες αναδεικνύουν αν και κατά πόσο μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική επιφέρει αποτελέσματα        | σελ. 48 |
| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ  | σελ. 51 |
| Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ  | σελ. 52 |
| 1. Το πλαίσιο της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα  | σελ. 52 |
| 2. Το είδος της έρευνας   | σελ. 54 |
| 2.1. Ποιοτική έρευνα  | σελ. 54 |
| 2.1.1. Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας: πραγματικό περιβάλλον  | σελ. 55 |
| 2.1.2. Είδος δεδομένων: λεκτικά   | σελ. 55 |
| 2.1.3. Έμφαση στη διαδικασία  | σελ. 55 |
| 2.1.4. Δεν τίθενται a priori ερευνητικές υποθέσεις  | σελ. 56 |
| 2.1.5. Ανάδειξη πρακτικών, αντιλήψεων & χαρακτηριστικών   | σελ. 56 |
| 2.2. Μελέτη Περίπτωσης  | σελ. 56 |
| 2.2.1. Πλεονεκτήματα  | σελ. 57 |
| 2.2.2. Μειονεκτήματα  | σελ. 58 |
| 3. Δειγματοληψία  | σελ. 58 |
| 3.1. Ο χρονικός προσδιορισμός υλοποίησης και το δείγμα  | σελ. 58 |
| 3.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και εργαλεία  | σελ. 60 |
| 3.2.1. Παρατήρηση   | σελ. 60 |
| 3.2.1.1. Το είδος της παρατήρησης   | σελ. 60 |
| 3.2.1.2. Τα εργαλεία της παρατήρησης  | σελ. 61 |
| 3.2.1.3. Ζητήματα δεοντολογίας  | σελ. 65 |
| 3.2.2. Συνέντευξη   | σελ. 66 |
| 3.2.2.1. Είδος συνέντευξης  | σελ. 67 |
| 3.2.2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα  | σελ. 67 |
| 3.2.3. Τριγωνοποίηση  | σελ. 67 |
| 4. Δεδομένα και διαδικασία ανάλυσης   | σελ. 68 |
| 4.1. Μέθοδος ανάλυσης   | σελ. 70 |
| 5. Κριτήρια νομιμοποίησης της έρευνας (legitimacy): αξιοπιστία, γενικευσιμότητα και περιορισμοί       | σελ. 74 |
| 6. Ο ρόλος του ερευνητή   | σελ. 76 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ  | σελ. 77 |
| ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ   | σελ. 78 |
| 1.1. Ενέργειες και ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε διδακτική φάση | σελ. 78 |
| 1.1.1. Αναγνωστικές οδηγίες και εστίαση σε κειμενικούς δείκτες  | σελ. 78 |
| 1.1.2. Παραγκωνισμός της προθετικότητας του συγγραφέα του κειμένου - ενδοκειμενική ανάγνωση           | σελ. 82 |
| 1.1.3. Εξέταση των επιρροών των διάφορων λογοτεχνικών ρευμάτων - έμφαση στα εκφραστικά μέσα           | σελ. 84 |
| 1.2. Αξιοποίηση των μαθητικών απαντήσεων  | σελ. 85 |
| 1.2.1. Ενδιαφέρον για τη μαθητική ανταπόκριση και ανατροφοδότηση                                      | σελ. 86 |
| 1.2.2. Προτροπή των μαθητών για αιτιολόγηση της απάντησής   |         |

|  |          |
|--|----------|
| τους   | σελ. 87  |
| 1.3. Μέθοδοι διδασκαλίας   | σελ. 88  |
| <b>ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>   | σελ. 90  |
| 1. Η άποψη του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία και η σχέση με τη θεωρία της  | σελ. 91  |
| 2. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία: σκοπός και στόχοι  | σελ. 92  |
| 3. Απόψεις περί σχολικού εγχειριδίου, θεσμικών κειμένων και επιλογή διδακτέου υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας | σελ. 93  |
| 4. Η διδακτική στρατηγική του εκπαιδευτικού  | σελ. 94  |
| <b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>  | σελ. 95  |
| 1. Καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας στη λογοτεχνία: μια διαλογική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή                      | σελ. 95  |
| 2. Ερμηνευτικές στρατηγικές και προσωπική θεωρία: αποκλεισμός ή εδραίωση;  | σελ. 97  |
| 3. Επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: η πολλαπλότητα της διδακτικής ετοιμότητας                     | σελ. 99  |
| 4. Δράση και ανάδραση: πορεία από τη θέληση για αλλαγή μέχρι την πραγμάτωσή της  | σελ. 100 |
| 5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα  | σελ. 101 |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>  | σελ. 103 |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>   | σελ. 117 |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης πραγματεύεται τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδωμένο στο πλαίσιο της προσπάθειας καλλιέργειας ερμηνευτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ύστερα από μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση των κεντρικών εννοιών της έρευνας και μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν αφορούν στον προσδιορισμό των διδακτικών χαρακτηριστικών του, αλλά και στις βάσεις στις οποίες τίθενται οι διδακτικές του επιλογές. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε πραγματικό, ρεαλιστικό σχολικό περιβάλλον μέσω παρατήρησης ένδεκα διδακτικών ωρών, ενώ, αφού επεξεργάστηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, ανέδειξαν αποτελέσματα με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Συγκεκριμένα, τα διδακτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες, βασισμένες στις ενέργειες του εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε διδακτική φάση, στον τρόπο αξιοποίησης των μαθητικών απαντήσεων και τέλος στις διδακτικές μεθόδους που επέλεξε να εφαρμόσει. Ως προς τις βάσεις των διδακτικών του επιλογών, παρουσιάστηκαν οι απόψεις του για τη λογοτεχνία ως επιστημονικό και διδακτικό αντικείμενο, για τα εποπτικά μέσα, τα θεσμικά κείμενα αλλά και τη διδακτική στρατηγική που επιστρατεύει για τη διδασκαλία του μαθήματος. Τέλος, η μελέτη περιλαμβάνει τα συμπεράσματα του ερευνητή σε σχέση με τη διδασκαλία στρατηγικών ερμηνείας, τη λογοτεχνική - παιδαγωγική θεωρία και την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική του εξέλιξη στο πλαίσιο της πολλαπλότητας της διδακτικής ετοιμότητας, αλλά και την πορεία από τη θέληση για αλλαγή προς την πραγμάτωσή της.

Λέξεις - κλειδιά: ερμηνεία, νόημα, ερμηνευτικές στρατηγικές, μαθητές, ρόλος, εκπαιδευτικός, αντιλήψεις, στάσεις, επαγγελματική εξέλιξη.

## **ABSTRACT**

This case study reports on the role of a secondary education teacher, who attempts to develop interpretive strategies in teaching literature. After a brief terms' and main concepts' definition, as well as looking at the retrospective bibliography, the research questions that were articulated concern to teaching characteristics and to respective beliefs of the educator. The data had been collected in a realistic educational environment, through eleven hours of observation, and the thematic analysis with which the data had been analyzed proved results according to the research questions. More specifically, the teacher's characteristics were divided into three categories, based on the teacher's actions in order to engage the students and receive their responses, on the way that the teacher utilizes the students' responses, and on the teaching methods that were being enlisted. In regard to the field that these teaching characteristics stemmed from, this paperwork presents his beliefs about literature as a scientific and educational discipline, about the institutional texts, the students' books and about his teaching strategy in general as for literature. Lastly, this research includes conclusions regarding to the relation between literature theory and personal construct theory, the professional development in accordance to the demanding teaching promptitude, as also regarding to the intention-to-change towards actualizing progression.

Key-words: interpretation, meaning, interpretive strategies, students, teacher, role, beliefs, attitudes, professional development.

### *Ευχαριστίες*

Το πόνημά μου δεν θα μπορούσε ποτέ να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή των καθηγητών μου. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κ. Ευαγγελία Φρυδάκη για την έμπνευση και τις πάντα πολύτιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις. Η πολύπλευρη γνώση της και η οξύνειά της επέφεραν πολλές βελτιώσεις στη διατύπωση και στην ουσία της εργασίας. Θα είμαι υποχρεωμένη στην κ. Μαρία Μαμούρα για τη στήριξη, τις ιδιαίτερα χρήσιμες συστάσεις, τη συνεισφορά στη διαμόρφωση της σκέψης μου και την άριστη συνεργασία μας όλο αυτό το διάστημα. Τέλος, εκτιμώ πολύ το γεγονός πως ο κ. Αθανάσιος Μιχάλης δέχτηκε να αποτελέσει μέλος της τριμελούς επιτροπής, καθότι σέβομαι ιδιαίτερα τη γνώμη του και επιζητώ τα εύστοχα κριτικά του σχόλια.



## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως έχει προκύψει ύστερα από σχετικές μελέτες, έρευνες αλλά και ευρύτερο προβληματισμό από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας, ανέκαθεν αποτελούσε διδακτικό αντικείμενο το οποίο προκαλούσε διαφωνίες, ακόμα και συγκρούσεις, λόγω τόσο της πολλαπλότητας του γνωστικού αντικειμένου, όσο και της απαιτητικής διαδικασίας μετατροπής της επιστημονικής, φιλολογικής και λογοτεχνικής γνώσης σε παιδαγωγικά διδάξιμη ύλη.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η λογοτεχνία καθίσταται αντικείμενο σπουδής χωρίς άμεση εμφανή χρησιμότητα και αναγκαιότητα, σε αντιδιαστολή με αυτήν των θετικών επιστημών (Φρυδάκη, 1996), θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή η ετερότητα της προσέγγισής της στη διδακτική πράξη, δεδομένου πως εναλλάσσονται -συχνά χωρίς σαφή προσδιορισμό ή και σκοποθετική αιτιολόγηση- τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μετά το πέρας της διδασκαλίας. Μάλιστα, συχνά ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι αποβλέπουν σε αξιακά, αμιγώς αισθητικά, κοινωνιοπολιτιστικά ή περαιτέρω κοινωνιολογικού τύπου συμπεράσματα, υποβαθμίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την κειμενική διάσταση του λογοτεχνικού έργου, παρόλο που αποτελεί κύριο εργαλείο παραγωγής νοήματος, ως ένα «ανοιχτό σύστημα» αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη (Φρυδάκη, 2003). Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται από τον Παπακωνσταντίνου (1985, στο Φρυδάκη, 1996: 10), ο ρόλος που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός στην ειδική μορφή που λαμβάνει κάθε φορά η διδασκαλία, συνδέεται με το μορφωτικό του υπόβαθρο (σπουδές-ειδικότητα), με τη θέση και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται αλλά και με ό,τι προβλέπει και εμπεριέχει το πρόγραμμα σπουδών (Patankar & Jadhav, 2013· Boriko, 2004).

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, εξαιτίας της ευρύτητας της επιστήμης της λογοτεχνίας είτε αφ' εαυτής ως επιστημονικού πεδίου, είτε ως διδακτικού αντικειμένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκύπτει η αναγκαιότητα συσχέτισής της με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καλλιέργειας στρατηγικών ερμηνείας στους μαθητές. Θα επιχειρηθεί να ελεγχθεί αν ο διδάσκων προβαίνει σε ενέργειες ούτως ώστε οι τελευταίοι να σημασιοδοτούν αντί να «εξηγούν» -κατά τον τρόπο των θετικών επιστημών- (Σπανός, 1996· Νόβα, 2006) ένα λογοτεχνικό έργο,

συνεξετάζοντας τα διδακτικά του χαρακτηριστικά αλλά και τις βάσεις στις οποίες στηρίζει τις διδακτικές του ενέργειες.

## **Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ**

### **1. Θεωρία της λογοτεχνίας και ερμηνεία**

*«Εάν ένας συγγραφέας ήταν ένας ελεύθερος άνθρωπος και όχι σκλάβος, εάν μόνο μπορούσε να γράψει για όσα και όσα εκείνος επέλεγε και όχι αυτά που έπρεπε, εάν μπορούσε να βασίσει τη δουλειά του στο δικό του αίσθημα και όχι στις συμβάσεις, τότε δεν θα υπήρχε πλοκή, ούτε κωμωδία, ούτε τραγωδία, ούτε αισθηματικό ενδιαφέρον ή κάποια περιγραφόμενη καταστροφή(...). Η ζωή δεν είναι μια σειρά από φωτάκια συμμετρικά τοποθετημένα, αλλά ένα λαμπρό φωτοστέφανο, ένας ημιδιαφανής φάκελος ο οποίος μας περικλείει από αρχής συνειδήσεως μέχρι το τέλος. Δεν είναι, λοιπόν, έργο του συγγραφέα να εκφράσει αυτήν την ετερότητα, αυτό το ακαθόριστο πνεύμα ανεξάρτητα από το ποια ιδιαιτερότητα θα μπορούσε με τον τρόπο αυτό να απεικονιστεί (...);»*

(Virginia Woolf, 1919 στο Σκάσσης, 2015)

Για τον όρο «λογοτεχνία», ο οποίος προέρχεται από τη λατινική λέξη *littera* (=γράμμα/επιστολή, γράμματα) έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από τους θεωρητικούς αλλά και άλλους μελετητές του πεδίου, με χαρακτηριστικότερη ίσως τη φράση του Roman Jakobson (1921 στο Abrams, 1999): *«Η επιστήμη της λογοτεχνίας δεν μελετά τη λογοτεχνία, αλλά τη λογοτεχνικότητα»*, με την τελευταία να συνίσταται σε μια προσπάθεια ανάδειξης, προβολής και έκφρασης του λόγου (Mukarovsky, 1978 στο Abrams, ό. π.). Σε παραλληλία θα μπορούσε να τεθεί η απόδοση του όρου από τον Shklovsky (1917), ο οποίος προσδιόρισε τη λογοτεχνία ως μια συγκεκριμένη και ορισμένη δομική οργάνωση λέξεων, οι οποίες επιφέρουν τέρψη και ευχαρίστηση και μέσω των οποίων οι καθημερινές μας εμπειρίες μετασχηματίζονται και ανυψώνονται. Ο ίδιος, δε, υποστήριξε πως το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να επιφέρει μια αίσθηση

«ανοικείωσης» (defamiliarize, Shklovsky ό. π.) στον αναγνώστη. Οι παραπάνω (Jakobson, Shklovsky), άλλωστε, μαζί με τον Eichenbaum, αποτέλεσαν τους βασικούς εκφραστές του κινήματος του ρωσικού φορμαλισμού, δημιουργούμενο στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στη Μόσχα και στην Αγία Πετρούπολη. Έθεσαν ως βασικούς άξονες προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου τη συγγραφική ικανότητα του γράφοντος να επιστρατεύει λογοτεχνικά τεχνάσματα, προκειμένου να νοηματοδοτεί διαφορετικά τον τρόπο θέασης του κειμένου από τον αναγνώστη. Τέτοια τεχνάσματα μπορούν να αποτελούν τα εκφραστικά μέσα, ο ρυθμός, η ομοιοκαταληξία, η στροφική ενότητα κ.α.).

Στον αντίποδα ωστόσο, ο Frye υποστήριζε πως είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαχωρίσουμε το λογοτεχνικό από το μη λογοτεχνικό, καθότι δεν έχουμε πραγματικά και αντικειμενικά ερείσματα στα οποία μπορούμε να βασιστούμε (Frye, 1971). Οι διάφορες σχολές κριτικής έχουν προσπαθήσει να εξετάσουν με μεγάλη ακρίβεια τα στοιχεία τα οποία στοιχειοθετούν το αξιολογικό πλαίσιο της λογοτεχνικότητας, με τις περισσότερες θεωρίες να έχουν βασιστεί στη μελέτη της ποίησης, η οποία για πολλούς θεωρείται η πιο καθαρή και αυθεντική μορφή λογοτεχνικής έκφρασης. Ωστόσο οι πιο πρόσφατες μελέτες έχουν αναδείξει την ανάγκη θέασης της λογοτεχνίας ως ενός ιδιότυπου επικοινωνιακού τρόπου, στον οποίο η ενδεχόμενη απουσία σαφούς συγκείμενου ή συμφραζόμενου, δημιουργεί ένα κενό που μπορεί να υπερκεραστεί μόνο μέσω των προσωπικών προβολών του αναγνώστη, επιφέροντας ως συνέπεια, την αισθητική απόλαυση (Scholes, στο Onega & Landa, 1996).

Μετατοπίζοντας το πλαίσιο προβληματισμού στο πεδίο αυτού που -παρά τις όποιες αντιφάσεις ή διαφωνίες στις λεπτές αποχρώσεις της απόδοσης του όρου- η πλειοψηφία των μελετητών ονομάζει λογοτεχνικό κείμενο, αναδεικνύεται η ανάγκη επισκόπησης της έννοιας της «ερμηνείας», της οποίας η σύγχρονη εκδοχή εδράζεται στον γερμανικό ρομαντισμό (Hallyn, 1997). Επηρεάζοντας τη θεώρηση για τη λογοτεχνία της εποχής, ο Schleiermacher το 1829 διέκρινε τη διαδικασία ερμηνείας σε δύο επίπεδα, με το πρώτο να έγκειται σε μια γλωσσολογική και συγκριτική προσέγγιση των κειμένων και το δεύτερο σε μια αναζήτηση τόσο της προθετικότητας του συγγραφέα, όσο και της ψυχικής διάθεσής του ως συγγραφικής αφετηρίας. Παρόμοια διάσταση δόθηκε και από τον Dilthey (1929) κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σε μια προσπάθεια κατανόησης των εσωτερικών και εξωτερικών

συνθηκών που ενέπνευσαν τον γράφοντα και όχι εξήγησης ενός λογοτεχνικού κειμένου (Σπανός, 1998).

Σχεδόν μια δεκαετία αργότερα (1930-1940) το αγγλοαμερικανικό κίνημα της Νέας Κριτικής<sup>1</sup> μετατόπισε το πεδίο του ενδιαφέροντος για την ερμηνεία ενός κειμένου στην κλειστή, ενδοκειμενική του διάσταση, έχοντας ως μόνο εργαλείο το ίδιο το κείμενο και την όποια «αισθητική του αυτοτέλεια» (Φρυδάκη, 2003), στοιχείο που προσιδιάζει στην προσέγγιση του Αριστοτέλη στην Ποιητική. Χαρακτηριστικό είναι το έργο του Richards, *Principles of Literary Criticism* (1924) και *Practical Criticism* (1929), αλλά και του Elliot με ορισμένα κριτικά του δοκίμια (Abrams, ό. π.). Ακόμα, σημαντικό κατέστη το πρώιμο έργο του Empson (1947), σε συνδυασμό με αυτό των Brooks και Warren (1995 & 1965 αντίστοιχα)<sup>2</sup>, οι οποίοι, συστηματοποιώντας την προσέγγιση των κειμένων βασιζόμενοι στην ίδια τους την οντότητα και εξοβελίζοντας την κοινωνική και βιογραφική διάσταση του ανθρώπου-συγγραφέα, ώθησαν τη Νέα Κριτική να αναδειχθεί σε κύρια θεωρία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα αμερικανικά σχολεία για τουλάχιστον δύο δεκαετίες ακόμα (Abrams, ό. π.).

Στο πλαίσιο του κινήματος της Νέας Κριτικής, μικρή διαφοροποίηση σε σχέση με τον αποκλειστικά κειμενοκεντρικό τρόπο μελέτης ενός λογοτεχνικού κειμένου παρουσίασε ο Άγγλος Leavis, ο οποίος υπογράμμισε την ανάγκη ανάδειξης μιας πολιτισμικής και ηθικής διάστασης για ορισμένα σπουδαία έργα (στο Sampson, 1992). Παρόλες τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους θεωρητικούς της Νέας Κριτικής για την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, εντοπίζονται, ωστόσο, ορισμένοι κοινοί άξονες, ανάμεσα στους οποίους ιδιαίτερη θέση κατέχει η ποίηση, ως εξέχον είδος λόγου που εκφράζει και κοινωνεί αισθήματα και σκέψεις με μοναδικό τρόπο. Θεωρούσαν πως διαφέρει από τη γλώσσα της επιστήμης ή της φιλοσοφίας, φέροντας, ωστόσο, εξίσου έγκυρα νοήματα, με έμφαση στην υπαινικτική και συνειρμική χρήση των λέξεων, των συμβόλων και των μεταφορών, τα οποία μετατρέπουν το ποίημα σε ρηματικό αντικείμενο, αυτόνομο και ανεξαρτητοποιημένο από έτερους εξωκειμενικούς παράγοντες (Crowe, 1941). Δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά

<sup>1</sup> New Criticism: όρος ο οποίος εισήχθη από τον John Crowe Ransom στο έργο του *The New Criticism* (1941).

<sup>2</sup> Σημαντικό επίσης και το έργο των Allen Tate, R. P. Blackmur και William Wimsatt.

στη μέθοδο της «εξήγησης» που επιστρατεύουν οι οπαδοί της Νέας κριτικής, ως τρόπου διδασκαλίας της λογοτεχνίας, βασιζόμενοι σε ένα σύνολο αναλύσεων και συσχετισμών των νοημάτων που προκύπτουν από τα ρηματικά και μεταφορικά στοιχεία του κειμένου (η μέθοδος απαντάται στα Richards, 1929 και Empson, 1947). Κατά τον Brooks, αυτά δεν πρέπει να ιδωθούν μεμονωμένα αλλά ως στοιχεία που αρθρώνουν μια ενιαία κειμενική διάσταση<sup>3</sup> (Brooks, ό. π.).

Αξίζει να αναφερθεί πως στο ίδιο πλαίσιο, στην προσπάθεια ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου βάσει της κειμενικότητάς του, το κίνημα του Ρωσικού Φορμαλισμού (βλ. παραπάνω) κατακρίθηκε από το σοβιετικό καθεστώς, για αυτό και μεταφέρθηκε -βρίσκοντας εκφραστές κυρίως ανάμεσα στα μέλη του Γλωσσολογικού Κύκλου της Πράγας (Jakobson, Mukarovsky και Wellek)- στην Τσεχοσλοβακία (Abrams, ό. π.). Μάλιστα, κατά άλλους θεωρήθηκε ως μεταβατικό σημείο προς τον δομισμό.

Ο δομισμός ως κίνημα, όπως και πολλά προγενέστερα ρεύματα, ανέδειξε τη σημασία της δομής στη διαδικασία επεξεργασίας ή και ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου και ενέταξε τους εκφραστές του στο πεδίο των μελετητών εκείνων που προσεγγίζουν ένα κείμενο βάσει της δομιστικής γλωσσολογίας και κριτικής. Όπως προκύπτει από τις έρευνες και τις αναλύσεις των Culler (1975), Scholes (1974) και Pettit (1975), σύμφωνα με τους δομιστές το λογοτεχνικό έργο εμπίπτει στην ευρύτερη κατηγορία «κείμενο», το οποίο γίνεται διακριτό από τα άλλα κειμενικά είδη χάρη στα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις στα οποία αρθρώνεται. Δεν παρουσιάζει σύνδεση με την απτή πραγματικότητα, περιοριζόμενο μόνο στην ίδια του τη λογοτεχνική πραγματικότητα. Ενδιαφέρον έχει ο τρόπος θέασης του συγγραφικού υποκειμένου, του οποίου παύει να αναζητάται η προθετικότητα και το οποίο απλώς αποτελεί -κατά τους δομιστές- ένα μέσο διοχέτευσης λογοτεχνικότητας στο εκάστοτε κείμενο, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζεται από τον Barthes στο όψιμο έργο του με τον συγγραφέα να «πεθαίνει» (1967 - The death of the author).

Σε μια πιο εστιασμένη εξέταση των θεωρητικών του δομισμού, ανάμεσα στους Τσέχους εκφραστές του κινήματος σημαντικό ήταν το έργο του Mukarovsky, ο οποίος, παρά τις όποιες σημειολογικές του αναφορές, άνοιξε το πεδίο για τη

---

<sup>3</sup> «The heresy of paraphrase» κατά τον Cleanth Brooks.

μετατόπιση της κειμενικής προσέγγισης από το αυστηρό πλαίσιο της δομιστικής γλωσσολογίας και κριτικής, στην αναγνωστική θεώρηση της λογοτεχνίας (Φρυδάκη, ό. π.). Διέκρινε, μάλιστα, το λογοτεχνικό έργο σε δύο επίπεδα: αυτό του *σημαίνοντος* (με όσα στοιχεία απαρτίζουν το ίδιο το κείμενο) και αυτό του *αισθητικού αντικειμένου* (Mukarovsky, 1935 στο Φρυδάκη, ό. π.). Ορμώμενος και εκείνος από το επίπεδο της σημειολογίας και βασιζόμενος στο σοσσυριανό μοντέλο γλωσσολογίας<sup>4</sup> (Saussure, 1979), ο Γάλλος Claude Levi-Strauss επικαλείται τον συνδυασμό ενός συνόλου σημείων του εκάστοτε ανθρωπιστικού ή κοινωνικού πεδίου, προσπαθώντας να αποκαλύψει το κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κείμενα αυτά απέκτησαν την όποια πολιτισμική τους διάσταση (De George & Fernande, 1972). Αντίθετα ο Barthes (1977), στο όψιμο έργο του, σταδιακά απομακρυνόμενος από τη δομιστική θεώρηση της λογοτεχνίας, υπογραμμίζει την τέρψη και την ηδονή που μπορεί να προσφέρει ένα κείμενο του οποίου το υλικό (τα σημαίνοντα) κινείται εκτός νόρμας.

Κριτική στον δομισμό και την εφαρμογή των αρχών της δομιστικής γλωσσολογίας για την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου άσκησε ο μεταδομισμός<sup>5</sup> τη δεκαετία του '70, με χαρακτηριστική την τοποθέτηση του Derrida στο διεθνές συνέδριο που διεξήχθη το 1966 σε ένα αμερικανικό πανεπιστήμιο (Derrida, 2003). Εκεί, υποστήριξε πως ακόμη και η απόλυτα, συστηματικά οργανωμένη δομή της γλώσσας (η οποία συγκροτήθηκε κατά αρχήν από τον Saussure) βασίζεται σε έναν κεντρικό άξονα, ο οποίος τη ρυθμίζει και ο οποίος ξεπερνά την όποια δομικότητά της (Derrida, ό. π.). Μάλιστα, οι μεταδομιστές οι οποίοι υιοθετούν μια απόλυτη και ακραία έκφανση των αρχών του κινήματος, ισχυρίζονται πως η γλωσσικές επιλογές αποτελούν συμβατικό διαμεσολαβητικό στοιχείο ανάμεσα στον άνθρωπο-συγγραφέα και στα νοήματα και ως εκ τούτου ενδέχεται να αλλοιώσουν τα τελευταία, υπονομεύοντας την πραγματική διάστασή τους (Harris, 1999).

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις των υποστηρικτών του μεταδομισμού, υπάρχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά στα οποία συνίστανται τα βασικά θέματα

---

<sup>4</sup> Άλλοι γνωστοί για το έργο τους δομιστές κριτικοί είναι ο Roland Barthes (κυρίως το πρώιμο έργο του), ο Tzvetan Todorov, ο Gerard Genette, και η Julia Kristeva.

<sup>5</sup> Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος «μεταμοντερνισμός» είτε σε παραλληλία, είτε αντί του όρου «μεταδομισμός» - στην παρούσα εργασία επιλέγεται η χρήση του τελευταίου ως ευρύτερου και ευστοχότερου, στο πλαίσιο, τουλάχιστον, των θεωριών της λογοτεχνικής κριτικής.

του κινήματος αναφορικά με την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Βασικότατο στοιχείο της μεταδομιστικής κριτικής αποτελεί η θεωρία, σε βαθμό τέτοιο, ώστε η οποιαδήποτε θεωρητικοποίηση -ακόμα και πρακτικών εφαρμογών- να κρίνεται απαραίτητη. Όταν οι κοινές εμπειρίες σε σχέση με την ερμηνεία της γλώσσας δεν συμπίπτουν με τη θεωρία, τότε αυτές κρίνονται απορριπτές καθώς θεωρούνται αβάσιμες. Πρέπει να σημειωθεί βέβαια πως η μεταδομιστικές θεωρίες προσπάθησαν να καταρρίψουν ό,τι αποτελούσε θεμελιακή εκδοχή λόγου, συμπεριλαμβάνοντας, συνεπώς και τις βασικές θεωρητικές αρχές της κριτικής της λογοτεχνίας (Abrams, ό. π.). Σε ένα δεύτερο στοιχείο-χαρακτηριστικό του μεταδομισμού στη λογοτεχνική του έκφανση, ανάγεται η τάση να υποβαθμίζεται ο ρόλος του υποκειμένου, το οποίο καθίσταται απλώς παράγοντας συνάρθρωσης των διαφόρων σημαινόντων (De Man, 1994), με χαρακτηριστικότερο το έργο του Foucault αλλά και το ώριμο έργο του Barthes<sup>6</sup>, που εξαφανίζει τον συγγραφέα (1977). Βέβαια, η τάση «απαλοιφής» του συγγραφέα οδήγησε στην ανάδειξη του αναγνώστη ως κεντρικής πηγής ερμηνείας, περιορίζοντάς τον ωστόσο σε μια διαδικασία ανάγνωσης απογυμνωμένη από την αναζήτηση της όποιας προθετικότητας του γράφοντος. Από τη σύνοψη αυτή των χαρακτηριστικών του μεταδομισμού δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στη σημασία ενός κειμένου, η οποία δεν είναι ποτέ η προφανής, όπως άλλωστε αναφέρει ο Ricoeur, αποδίδοντας στην άποψη αυτή τον όρο «ερμηνευτική της υποψίας» (Ricoeur, 1970 στο Felski, 2012), μιας και τα νοήματα του λογοτεχνικού κειμένου αποτελούν ένα κάλυμμα των αληθινών νοημάτων που υποφώσκουν.

Στο ρεύμα του μεταδομισμού σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και η έννοια του λόγου, όρος ο οποίος ενώ ως τότε είχε χρησιμοποιηθεί για την απόδοση των διαλογικών τμημάτων του λογοτεχνικού έργου, στη μεταδομιστική κριτική απέδιδε οποιαδήποτε ρηματική κατασκευή, αποτελώντας συγχρόνως και το βασικό πεδίο της κειμενικής ανάλυσης ως αποπροσωποποιημένο στοιχείο στο «επίπεδο του λέγεται» (Foucault, 1987: 187-188). Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης του λόγου ως κεντρικού λογοτεχνικού στοιχείου αναπτύχθηκε και η θεωρία της διαλογικότητας ή διαλογικής

---

<sup>6</sup> 1967 - The death of the author, βλ. ό. π..



κριτικής<sup>7</sup>, με εισηγητή τον Bakhtin κατά τις δεκαετίες του '20-30. Ξεφεύγοντας από την αντίληψη πως τα κείμενα βασίζονται σε απρόσωπες φωνές, ο Bakhtin υποστήριξε πως τα έργα ενέχουν τις πραγματικές φωνές των δημιουργών, οι οποίες συχνά διαπλέκονται (Ιωαννίδου, 2000). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεωρίας του αποτελεί η προσέγγισή του στο *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (Ιωαννίδου, ό. π.), όπου συγκρίνει τα «μονοφωνικά» μυθιστορήματα ορισμένων συγγραφέων, που υποτάσσουν τον λόγο των χαρακτήρων στις προθέσεις και τους σκοπούς του γράφοντος, με τα «πολυφωνικά» άλλων (όπως τα έργα του Ντοστογιέφσκι), στα οποία οι ήρωες διαπνέονται από ισότητα στην ελεύθερη εκφορά φωνών. Εξετάζοντας εν συνόλω την έννοια της διαλογικότητας, όπως θεωρητικοποιήθηκε από τον Bakhtin, θα μπορούσε να παρατηρηθεί και μια σύνδεση με την έννοια της «διακειμενικότητας» (Φρυδάκη, ό. π.), με τα κείμενα να τίθενται σε ένα πλαίσιο απόκρισης, ενέχοντας στοιχεία και κώδικες που απαντώνται σε άλλα κείμενα και που είναι χρήσιμα προκειμένου να φωτιστούν άλλες -από τις ενδεχομένως προφανείς- πτυχές τους κατά τη διαδικασία ερμηνείας τους.

Σε μια διαδικασία μετατόπισης του κέντρου βάρους από το κείμενο στον αναγνώστη κατά τη δεκαετία του 1970, αναπτύχθηκε μια φιλοσοφική άποψη (της οποίας επιρροές απαντώνται έντονα και στον χώρο της λογοτεχνίας) η οποία ονομάστηκε φαινομενολογία, έχοντας ως πρώτο εισηγητή τον Husserl. Πρόκειται για τη φιλοσοφία της εμπειρίας, δεδομένου πως για τη φαινομενολογία η απόλυτη και ανώτερη πηγή όλων των νοημάτων είναι η βιωμένη εμπειρία του υποκειμένου (Armstrong, στο Groden, Kreiswirth & Szeman, 2005), ενώ όλα τα φιλοσοφικά συστήματα, οι επιστημονικές θεωρίες ή οι κριτικές που βασίζονται στην αισθητική διέπονται από την αφαιρετικότητα των δομών του αισθητού και υπαρκτού κόσμου. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Husserl (Derrida, στο Allison, 1973) το συνειδησιακό φορτίο του υποκειμένου είναι αλληλοσυνδεδεμένο με το πλαίσιο-σύνολο «αντικειμένων» για τα οποία έχει επίγνωση. Στο πλαίσιο της φαινομενολογικής

---

<sup>7</sup> βλ. *Δοκίμια Ποιητικής* σε μετάφραση Γ. Πινακούλα από τα πρωτότυπα ρωσικά δοκίμια του Bakhtin, *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής* (μετφ. Σπανός, 1980), *Έπος και μυθιστόρημα* (μετφ. Κιουρτσάκης, 2006).

κριτικής<sup>8</sup> έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες για τη φαντασία, ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση κατέχει το έργο του Bachelard που θεωρεί το ποιητικό υποκείμενο ως προνομιούχο «τόπο» για την ανάδειξη νοήματος. Το υποκείμενο εμπεριέχει το «εαυτό», και αναδεικνύει τον ποιητή σε οντότητα που μιλά στο «κατώφλι της ανθρωπότητας», με την ποιητική φαντασία να καταθέτει υπέρ της ανθρώπινης ελεύθερης φύσης (Bachelard, 2014).

Ο Πολωνός Roman Ingarden, πατέρας της αισθητικής φαινομενολογίας, επιχείρησε να προσαρμόσει (συχνά τροποποιητικά) το εννοιολογικό πλαίσιο της προκειμένου να αποδώσει τον τρόπο ανταπόκρισης σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Περιγράφει, λοιπόν, το λογοτεχνικό έργο ως «διυποκειμενικό σκόπιο αντικείμενο» (Ingarden, 1968 στο Crowley 1973), το οποίο επιτρέπει στο αναγνωστικό κοινό να βιώσει τα όσα ο συγγραφέας έγραψε ως έμπρακτη και εσκεμμένη αποτύπωση της συνείδησής του. Διατείνεται, ωστόσο, πως το λογοτεχνικό έργο δεν μπορεί να ερμηνευθεί βασιζόμενο μόνο στην ψυχολογία είτε του συγγραφέα, είτε του αναγνώστη, δεδομένου πως αφενός διαπνέεται από μια ιστορία πέρα από τη συνείδηση του δημιουργού του ή του ερμηνεύοντος υποκειμένου (Ingarden, ό. π.) και αφετέρου αποτελεί μια διαστρωματοποιημένη κατασκευή, διακρινόμενη σε τέσσερα στρώματα-επίπεδα: τους λεκτικούς ήχους, τα νοηματικά κεφάλαια, τις σχηματικές οπτικές, υπό διαφορετική προοπτική θέασης των πραγμάτων και τις αναπαριστώμενες αντικειμενικότητες. Τα στρώματα αυτά, σε μια ιδανική διάσταση αρμονικού συνδυασμού, αποτελούν ένα ενοποιημένο όλο που παρέχει μια «πολυφωνική αρμονία από πραγματικά χαρακτηριστικά» (Ingarden, ό. π.: 72). Ο Ingarden, αν και επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις φαινομενολογικές θεωρίες για την ανταπόκριση του αναγνώστη στο κείμενο, επικρίθηκε (κυρίως από τον Iser) για τη μονοδιάστατη θέαση της ερμηνείας με κατεύθυνση από το κείμενο προς τον αναγνώστη και όχι ως αμφίδρομη σχέση (Iser, 1997).

Η ερμηνευτική και η γλώσσα αποτέλεσαν κεντρικούς θεματικούς άξονες της φαινομενολογίας του τέλους του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με τον Paul Ricoeur, σε μια προσπάθεια

---

<sup>8</sup> Ο όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να ονοματιστούν υπό μια κοινή «ομπρέλα» οι θεωρητικοποιήσεις και πρακτικές των κριτικών της Σχολής της Γενεύης, οι οποίοι σταδιακά υιοθέτησαν τις μεθόδους του Husserl αλλά και άλλων κριτικών της φαινομενολογίας, όπως του Heidegger.

να αποφύγει την απόδοση μιας ανιστορικής και σολιμιστικής διάστασης στις έννοιες αυτές, να προτρέπει τους οπαδούς της φαινομενολογικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων σε μια ερμηνευτική στροφή. Επιχείρησε να μετατοπίσει την προσοχή τους από τη συνείδηση του υποκειμένου, προς τα πολιτιστικά κατασκευάσματα που αντανακλούν μια κοινωνική και ιστορική απόδειξη ύπαρξης (Ricoeur, στο Reagan & Stewart, 1979). Η νέα αυτή σύγχρονη διάσταση του κινήματος που ονομάζεται ερμηνευτική φαινομενολογία, επικαλείται τη διερεύνηση των συγκρούσεων κατά την ερμηνεία.

Στο πλαίσιο της λογοτεχνικής προσέγγισης νοούμενης με όρους σύγχρονης ερμηνευτικής, εντάσσονται, τέλος, οι αναγνωσιοκεντρικές θεωρίες<sup>9</sup>, με εισηγητές τον Jauss και τον Iser, αποτελώντας, ίσως, το ισχυρότερο «νέο παράδειγμα» (Kuhn, 1987) για τη λογοτεχνική θεωρία και την ανάδειξη της κειμενικής λειτουργίας.

Η θεωρία (αισθητική) της πρόσληψης, όπως διατυπώθηκε από τον Jauss στο έργο του *Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση για τις γραμματολογικές σπουδές* (1995)<sup>10</sup>, έγκειται σε μια ιστορικά εφαρμοσμένη θέαση της ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου, εστιάζοντας στις εναλλασσόμενες αξιολογικές και ερμηνευτικές κειμενικές «προσλήψεις» του αναγνωστικού κοινού στην εκάστοτε εποχή-χρονική περίοδο<sup>11</sup>. Η διαφορετικές αυτές ιστορικές αναγνώσεις αναδεικνύουν την έννοια του «αισθητικού ορίζοντα προσδοκιών», ο οποίος έγκειται στις αναμενόμενες (από πλευράς αναγνώστη) «αισθητικές εντυπώσεις» κατά την ανάγνωση (Φρυδάκη, ό. π.: 164). Ωστόσο, παρότι ο Jauss ανήγαγε τους ορίζοντες προσδοκίας σε μεθοδολογικό στοιχείο (Holub, 2004) για τη μελέτη του, δεν έχει δώσει μια ακριβή αποσαφήνιση του όρου, ο οποίος πιθανότατα έγκειται σε ένα

---

<sup>9</sup> Θεμελιωμένες από τη Σχολή της Κωνσταντίας, όπως ονομάστηκε αλλιώς το κίνημα των αναγνωσιοκεντρικών θεωριών χάρη στους θεωρητικούς τους Iser και Jauss που δίδασκαν στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας, στη δυτική Γερμανία.

<sup>10</sup> Εδώ παρατίθεται ο μεταφρασμένος τίτλος του πρωτότυπου έργου *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (1970).

<sup>11</sup> Και άλλοι κριτικοί αναφέρθηκαν στην αισθητική πλευρά του λογοτεχνικού κειμένου, όπως ο Joyce, θέτοντας σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης την έννοια της αφήγησης και της περιγραφής ως αμιγώς αναφερόμενες στον χρόνο και στον χώρο, θεωρεί πως η αισθητική διάσταση του κειμένου διηθείται και γίνεται αντιληπτή σε πρώτο βαθμό από ένα εσωτερικό και απροσδιόριστο, μη μετρίσιμο χωροχρονικό υπόβαθρο (Joyce, στο Aubert 1992).

νοητικό σύνολο των αναφορών του αναγνώστη. Ο Jauss, δίνοντας έμφαση στην ιστορικότητα αυτών των προσωπικών αναφορών, θέτει εκτός πεδίου ερμηνείας τη συγγραφική προθετικότητα, η οποία δεν καθίσταται ικανή και επαρκής ώστε να καθορίζει τη μία και μοναδική αυθεντική ερμηνεία (Τζούμα, 1997). Πιο συγκεκριμένα, σε άλλη μελέτη του ο θεωρητικός διακρίνει την ερμηνεία στους τρεις στόχους που πρέπει αυτή να επιτελεί, την κατανόηση, την εξήγηση και την εφαρμογή (Jauss, 1995 στο Φρυδάκη 2003: 164), απογυμνώνοντας, ωστόσο, την πρόσληψη του κειμένου από ενδεχόμενους κοινωνικούς και ιδεολογικούς παράγοντες ως στοιχεία διαμόρφωσης λογοτεχνικών κριτηρίων (Τζούμα, 1991).

Σχεδόν παράλληλα με τον Jauss, ο Iser, προεκτείνοντας την προσέγγιση της ανάγνωσης -όπως μέχρι τότε υπαγορευόταν από τις επιταγές της φαινομενολογίας-, υπερθεματίζει για την αμφίδρομη σχέση κειμένου και αναγνώστη, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον του στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η ανάγνωση ενός κειμένου (Iser, 1997). Σύμφωνα με τον ίδιο στο έργο του *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1978), παρά τις όποιες ανταποκρίσεις του αναγνώστη, εξαρτώμενες σε ένα βαθμό από το κείμενο, κάθε λογοτεχνικό έργο ενέχει ορισμένα απροσδιόριστα στοιχεία, τα οποία συμπληρώνονται από τον αναγνώστη με τη «χρήση» των εργαλείων που διαθέτει το κείμενο. Σε άλλο έργο του ο Iser (*The Implied Reader*, 1983) διακρίνει τον αναγνώστη σε αυτόν που υπονοεί ό,τι εν πρώτοις φέρει την ανταπόκριση και σε ένα δεύτερο επίπεδο στον αναγνώστη του οποίου η ερμηνεία εμπλέκει την ίδια, προσωπική του εμπειρία. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως παρόλη την ανοιχτότητα της θεωρίας σε σχέση με την απόδοση ποικίλων ερμηνειών σε ένα λογοτεχνικό έργο, δεν ελλοχεύει σχετικισμός, δεδομένου πως κάθε κείμενο ενέχει όρια και περιθώρια για τις όποιες παρεμβάσεις του αναγνώστη (μέσω των ίδιων των στοιχείων του ρεπερτορίου<sup>12</sup> του κειμένου) και ως εκ τούτου ορισμένες αναγνώσεις μπορούν να απορριφθούν. Σε αυτό άλλωστε συνηγορούν έμμεσα και τα τέσσερα επίπεδα στα οποία δομεί ο Iser την αναγνωστική πράξη, με την αρχική και ενδεχομένως ασαφή κειμενική αντίληψη να βρίσκεται στο πρώτο επίπεδο, την πλήρωση ορισμένων κενών απροσδιοριστίας μέσω της φαντασίας να ακολουθεί, ενώ έπονται η προσέγγιση του ρεπερτορίου και τέλος η κοινωνικοπολιτική προέκταση

---

<sup>12</sup> Με τον όρο ρεπερτόριο, ο Iser αναφέρεται στην οργάνωση των κειμενικών περιεχομένων βάσει του κανονιστικού πλαισίου και των συμβάσεων της κάθε εποχής (Φρυδάκη, ό. π.: 167).

που μπορεί να προκύψει για τον αναγνώστη αφού έχει εμπλακεί με τον κόσμο του κειμένου (Iser, 1978, στο Φρυδάκη, 2003: 168). Εξετάζοντας, λοιπόν, την θεωρία του Iser και λαμβάνοντας υπόψη πως ο ίδιος διατηρεί την έννοια της κειμενικότητας ως αναγνωστικό εργαλείο, προκύπτει μια συσχέτιση με τις επιταγές της Νέας Κριτικής ως προς την προσέγγιση της ερμηνείας, συνδυάζοντας, ωστόσο, τη διάσταση της εμπειρίας του αναγνώστη με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και τα φαινομενολογικά ερείσματα της (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015: 156).

Μέσα από τη σύντομη ανασκόπηση της ερμηνείας και της ποικίλης θέασης και νοηματοδότησής της από τους κριτικούς της λογοτεχνίας, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει με μια σχετική βεβαιότητα πως υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία των εννοιών-κλειδιών (Geahigan, 1979, 1983) που προσφέρει η λογοτεχνία ως επιστήμη και ως τέχνη, με τους Clark, Day και Greer (1987) να συνηγορούν προς την ίδια κατεύθυνση. Εξετάζοντας την τοποθέτηση ορισμένων παιδαγωγών σε σχέση με τη σημασία ή τη σημαντικότητα της ερμηνείας, χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Smith (1973), ο οποίος θέτει την ερμηνευτική διαδικασία στην κορυφή μια προσπάθειας για την ανάδειξη του νοήματος ενός έργου, υπερθεματίζοντας μάλιστα για την ερμηνεία ως την πιο σημαντική φάση κατά την αλληλεπίδραση έργου και αποδέκτη (αναγνώστη).

## **2. Ερμηνευτικές στρατηγικές**

Η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου απαιτεί δεξιότητες που δεν κατέχουν φύσει οι μαθητές (Fish, 1980), και με αφορμή την τοποθέτηση των Clark, Day και Greer (ό. π.) σύμφωνα με την οποία τα έργα αντανakλούν ένα σύμπλεγμα από εμβριθή, βαθυστόχαστα νοήματα μέσω οπτικών και γλωσσικών μεταφορών<sup>13</sup>, προκύπτει διπλή ανάγκη εξέτασης: αφενός του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση, με τις τροποποιητικές διαδικασίες που ενέχει, μπορεί να ωθήσει τους μαθητές έτσι ώστε να καλλιεργήσουν ερμηνευτικές δεξιότητες και στρατηγικές, και αφετέρου του όρου «ερμηνευτικές στρατηγικές», που τόσο έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς των επιστημών της Αγωγής.

---

<sup>13</sup> Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται υπό την έννοια των αναπαραστάσεων και όχι με την απόλυτη έννοια των μεταφορών ως εκφραστικών μέσων.

## 2.1. Ερμηνευτικές στρατηγικές: προσέγγιση του όρου

Παρόλο που δεν έχει δοθεί σαφής ορισμός για τον όρο «ερμηνευτικές στρατηγικές», τις οποίες οι περισσότεροι κοινώς αντιλαμβάνονται ως πρακτικές ερμηνείας ενός κειμένου (Δάλκου, 2013: 94), το πεδίο της ερμηνείας ως συνόλου μεθόδων έχει απασχολήσει αρκετούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας που του απέδωσαν ποικίλες διαστάσεις. Αντίθετα με τον Iser, ο οποίος ανέλυσε και μελέτησε τις ατομικές πρακτικές ανάγνωσης, ο Fish το 1980 με το έργο του *Is There a Text In This Class? The Authority of Interpretive Communities* επεξεργάζεται τη διαδικασία της ανάγνωσης με μια ευρύτερη προοπτική. Ισχυρίζοταν, λοιπόν, πως οι επαρκείς αναγνώστες αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα ερμηνευτικών κοινοτήτων (interpretive communities), αποτελούμενες από μέλη που μοιράζονται κοινές ερμηνευτικές στρατηγικές ή κοινά σύνολα υποθέσεων και συμβάσεων εντός πλαισίου κοινότητας (Fish, ό. π.), ενώ παράλληλα το ίδιο άτομο θα μπορούσε να αποδίδει διαφορετικές ερμηνείες στο πλαίσιο διαφορετικών τέτοιων κοινοτήτων. Επιπλέον, σε άλλο σημείο του έργου του υποστήριξε πως οποιαδήποτε στρατηγική ερμηνείας χρησιμοποιείται από τα μέλη της ίδιας κοινότητας, τότε αυτή συμβάλλει στη σκιαγράφηση των προφανών αντικειμενικών κειμενικών χαρακτηριστικών, αλλά και στην ανάδειξη της προθετικότητας, των βασικών χαρακτήρων και του συγγραφέα, στοιχεία τα οποία ενδεχομένως μπορούν να εξαχθούν από το κείμενο.

Μελετώντας το σχήμα των ερμηνευτικών κοινοτήτων, προκύπτει πως κατά τον Fish δεν μπορεί να υπάρξει μια γενικευτική, καθολική αναγνωστική προσέγγιση ενός κειμένου. Η όποια αναγνωστική ορθότητα μπορεί να προκύψει μόνο από τις υποθέσεις και τις ερμηνευτικές στρατηγικές που επικαλούνται τα μέλη μιας συγκεκριμένης ερμηνευτικής κοινότητας, η οποία προσδιορίζει ταυτόχρονα το νόημα και το αξιολογικό φορτίο που αποδίδεται σε ένα κείμενο.

Στο έργο του Fish δεν προσδιορίζεται με ρητό και συγκεκριμένο τρόπο η έννοια των στρατηγικών εκείνων που χρησιμοποιούν, ως κοινό σημείο αναφοράς, τα μέλη μιας ερμηνευτικής κοινότητας για την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού έργου. Παρόλα αυτά, μέσα από μια πιο ενδελεχή μελέτη της θεωρίας του θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η επιδίωξη του αναγνώστη να προβεί σε συγκεκριμένες ερμηνευτικές αποφάσεις, κατευθύνσεις και πρακτικές, αποτελεί ενέργεια στην οποία

εγγράφεται η έννοια της ερμηνευτικής στρατηγικής. Αξίζει να αναφερθεί πως όπως και ο Fish, έτσι και ο Holland (1975), αρνείται πως υπάρχει μια προϋπάρχουσα αναγνωστική εμπειρία, απομονωμένη στο άτομο και διατιθέμενη προς ουδέτερη προσέγγιση και περιγραφή. Ως εκ τούτου, κι εκείνος πιστεύει πως όλες οι αποδόσεις των κειμένων καθίστανται ερμηνείες, οι οποίες δημιουργούν και αποπνέουν αυτό το οποίο ισχυρίζονται πως αντιπροσωπεύουν, ενώ ουσιώδη μηχανισμό για τον ίδιο αποτελούν τα αναγνωριστικά μοτίβα ταυτότητας (τα οποία για τον Fish ονομάζονταν κοινές ερμηνευτικές στρατηγικές). Συγκρίνοντας τις δύο οπτικές παρατηρούνται συγκλίσεις ως προς το πορτραίτο της ανταπόκρισης ενός επαρκούς αναγνώστη, το οποίο σχετίζεται τόσο με ένα αποτέλεσμα κριτικής ερμηνείας βασισμένης σε ερμηνευτικές μεθόδους, πρακτικές και οδηγίες (σύνολο νοούμενο ως «στρατηγικές»), όσο και με την περιγραφή μιας ιδανικής αναγνωστικής εμπειρίας (Mailloux, 1982).

Το γεγονός, βέβαια, πως ο Fish δεν αναφέρθηκε στην ύπαρξη μιας εξωτερικής σταθεράς η οποία θα υπαγόρευε τη σύνδεση ή και συσχέτιση των διαφόρων ερμηνευτικών κοινοτήτων, οδήγησε τη θεωρία του σε μια φιλοσοφικού τύπου επίκριση από διάφορους μελετητές. Χαρακτηριστική ήταν αυτή του Goodheart (1984), αλλά και αυτή του Culler (1981) με το έργο του *The Pursuit of Signs*, ενώ με το έργο του *Structuralist Poetics* (1975), αναφέρθηκε διεξοδικότερα στις ερμηνευτικές στρατηγικές υπό τον όρο «λογοτεχνικές συμβάσεις».

Με τον όρο σύμβαση στη λογοτεχνία, ο Culler (1975) αναφέρεται σε στρατηγικές που αφορούν στην προσέγγιση ενός κειμένου υπό διπλό πρίσμα, έχοντας σε πρώτο επίπεδο τις νόρμες και τους κανόνες που μετέρχονται οι δημιουργοί των κειμένων για τη σύνθεσή τους και θέτοντας σε δεύτερο επίπεδο τις πρακτικές ερμηνείας που επικαλούνται οι αναγνώστες προκειμένου να προβούν σε νοηματοδοτήσεις. Οι συμβάσεις αυτές αποτελούν τις στρατηγικές ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου, ενώ ο αναγνώστης μαθαίνοντας να τις επιλέγει και να τις εφαρμόζει, κατακτά τη «λογοτεχνική ικανότητα» (Culler, ό. π.), ανάγοντάς τις σε ερμηνευτικά εργαλεία για την προσέγγιση του νοήματος.

Υποστηρίζοντας πως διαφέρουν ανάλογα με το εάν πρόκειται για πεζογράφημα και εάν πρόκειται για ποίημα, ο Culler διέκρινε (εμφανώς

επηρεασμένος από τη δομιστική οπτική) τις λογοτεχνικές συμβάσεις στις δύο αντίστοιχες κατηγορίες.

### 2.1.1. Ποίηση

Για την προσέγγιση ενός ποιήματος, χαρακτηριστική είναι η σύμβαση της απόστασης από στοιχεία που οριοθετούν και προσδιορίζουν το περιβάλλον του ποιητή (*Distance of Deixis*, Culler, ό. π.: 192), μιας και το έργο δεν επηρεάζεται από αντικειμενικά δεδομένα της απτής πραγματικότητας. Αντίθετα, παρουσιάζει ασάφεια και αποστασιοποίηση ως προς τον χρόνο και το υποφαινόμενο πρόσωπο (ποιητικό υποκείμενο, προσωπείο), δίνοντας την εντύπωση ενός απρόσωπου δημιουργήματος.

Ο Culler ισχυρίστηκε πως ένα ποίημα αποτελεί ένα πλήρες οργανικό «όλο» (*Organic Wholes*, Culler, ό. π.: 199), μια οντότητα που διέπεται από την αρχή της συνεκτικότητας, σε αντίθεση με άλλα είδη λόγου (όπως είναι ο προφορικός που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνιακών συμβάσεων). Η ολότητα αυτή οδηγεί αναπόφευκτα σε ζεύξη με τη σύμβαση μιας κεντρικής ιδέας - θέσης (*Theme and Epiphany*, Culler, ό. π.: 204). Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή, η ουσία του ποιήματος έγκειται στην προσπάθεια του αναγνώστη να «ξεκλειδώσει» μια κάποια σημασία, ενέργεια, που εμφορείται άλλωστε και από την αιτία σύνθεσής του.

Τελευταία σύμβαση στο πλαίσιο των ποιητικών έργων κατά τον Culler αποτελεί η αντίσταση και επαναφορά τους (*Resistance and Recuperation*, Culler, ό. π.: 209), υπό την έννοια πως το ποίημα πρέπει να «αντιστέκεται» σε μια ιδιαιτέρως εύληπτη και προφανή σημασία των σχημάτων που ενέχει. Η σύμβαση αυτή είναι, ίσως, μια από τις πιο διαδεδομένες ακόμα και στην ευρύτερη λογική των μελών μιας κοινότητας, τα οποία ενδέχεται να θεωρούν τα ποιήματα εκ πρώτης όψεως ασαφή και παρεκκλίνοντα από την ορθολογική σκέψη που διέπει άλλα κειμενικά είδη του πεζού λόγου.

### 2.1.2. Πεζογραφία

Στην κατηγορία της πεζογραφίας, ο Culler διαφοροποίησε τις λογοτεχνικές συμβάσεις με κριτήρια που έγκεινται στην παραδοχή πως το λογοτεχνικό κείμενο συναρθρώνεται σε όψεις και χαρακτηριστικά που οικοδομούν έναν μύθο, πλαισιώνοντάς τον από προσδιορίσιμα σημεία αναφοράς και σχηματοποιώντας, έτσι,



έναν κόσμο. Χρησιμοποιώντας τη λέξη «προσδιορίσιμα», εννοούνται τα σημεία που επιτρέπουν στον αναγνώστη να πραγματοποιήσει έστω ορισμένους συσχετισμούς με την απτή πραγματικότητα προκειμένου το κείμενο να καταστεί αναγνώσιμο (*Lisibilite/Illisibilite*, Culler, ό. π.: 222). Ένα πεζό δεν διαπνέεται από την ίδια ελευθεριακή ταυτότητα με το ποίημα, στο οποίο οι παρεκβάσεις από τον πραγματικό κόσμο θεωρούνται συχνά αλληγορίες και σύμβολα. Τα κειμενικά αυτά στοιχεία, τα οποία λειτουργούν επιβεβαιωτικά στις προσδοκίες του αναγνώστη για συσχετισμό με τον πραγματικό κόσμο, αποτελούν τα αφηγηματικά σύμβολα ως ένα ακόμα είδος των κειμενικών συμβάσεων που διέπουν την πεζογραφία (*Narrative Contracts*, Culler, ό. π.: 225). Πρόκειται για μια στρατηγική που ακολουθεί τους κανόνες μίμησης της απτής πραγματικότητας, έτσι ώστε μέσα από ορισμένα χαρακτηριστικά του πραγματικού κόσμου (ο καθορισμός της ταυτότητας του αφηγητή, λόγου χάριν), να παράσχει στον αναγνώστη εργαλεία συγκεκριμενοποίησης ορισμένων στοιχείων του κειμένου, προκειμένου αυτό να ερμηνευθεί με ανάλογο τρόπο.

Δανειζόμενος τους κώδικες του Barthes (Barthes, στο Felluga 2015), ο Culler ορίζει ως τρίτη σύμβαση στην πεζογραφία την κατάταξη των κειμενικών στοιχείων σε σύνολα με μια ορισμένη λειτουργία (*Codes*, Culler, ό. π.: 236). Με τον ερμηνευτικό κώδικα αναφέρεται στο μυστήριο που ενέχει ένα κείμενο, δεδομένου πως μπορεί να υπάρχουν ενδείξεις και στοιχεία, ωστόσο δεν δίνονται καθαρές απαντήσεις. Επιπλέον τα αινίγματα της αφήγησης προκαλούν τον αναγνώστη να εμπλακεί περισσότερο, υποκινούμενος από τη θέληση να ανακαλύψει περισσότερα, ενώ σε αντίθεση με τη μυστήρια διάσταση του ερμηνευτικού κώδικα, ο προαιρετικός συναρθρώνεται από τη δράση και τον μύθο του κειμένου. Ο σημασιολογικός (ή εννοιολογικός) κώδικας έγκειται στην ομαδοποίηση των χωρίων του κειμένου που επιδέχονται πρόσθετες σημασίες λόγω του υπαινικτικού χαρακτήρα τους. Ο συμβολικός περιλαμβάνει τους συμβολισμούς που αντανακλώνται σε ένα κείμενο, καλλιεργώντας τις συνθήκες για την ανάδειξη απώτερων νοημάτων, τη δημιουργία έντασης και αντιθέσεων αλλά και τη σχηματοποίηση χαρακτήρων. Τέλος, ο αναφορικός κώδικας αφορά τα κειμενικά στοιχεία τα οποία παρουσιάζουν ζεύξεις με ένα εξωτερικό πλαίσιο γνώσης (όπως της επιστημονικής, της ιστορικής και της πολιτισμικής) (Barthes, στο Feluga, ό. π.).

Στις συμβάσεις του λογοτεχνικού κειμένου ο Culler εντάσσει την πλοκή, η οποία οφείλει να είναι διακριτή, αναγνωρίσιμη και αφηγήσιμη από τον αναγνώστη προκειμένου να αποφευχθεί η τυχαιότητά της, ενώ οι έννοιες του θέματος και του συμβόλου αποκαλύπτουν αντίστοιχα αιτιακές σχέσεις για τη δημιουργία μιας κατάστασης και τη διατύπωση συμπερασμάτων βασισμένων σε συμβολισμούς (*Plot*: 239 - *Theme and Symbol*: 262, Culler, ό. π.). Τελευταία σύμβαση καθίσταται η έννοια των χαρακτήρων (*Character*, Culler, ό. π.: 269), με τους αναγνώστες να δίνουν έμφαση στη σκιαγράφιση και απόδοσή τους.

Στρατηγικές ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων έχουν προταθεί σε όλο το φάσμα των εκάστοτε λογοτεχνικών θεωριών, υπό την έννοια των μεθοδεύσεων, των κατευθύνσεων και των προσδοκιών του αναγνώστη - αρκεί κανείς να μελετήσει την αφηγηματολογία του Genette, αποτελούμενη από αφηγηματικές τεχνικές εν είδει στρατηγικών. Ωστόσο, πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στον όρο στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές (Καψάλης & Νημά, 2008), αφού η «στρατηγική» αποτελεί μια ευρύτερη έννοια στην οποία περιλαμβάνονται διάφορες επιμέρους πρακτικές και ενέργειες. Παρόλες, λοιπόν, τις διαφοροποιήσεις που έχει λάβει η έννοια της «ερμηνευτικής στρατηγικής», είτε ρητά εννοιολογημένης (βλ. Culler, ό. π.) είτε υπονοούμενης ως συνόλου διδακτικών ενεργειών που αποσκοπούν σε έναν ερμηνευτικό στόχο, σημείο σύγκλισης αποτελεί η παραδοχή πως πρόκειται για κάτι διδάξιμο (Culler, 1975· Fish, 1980· Pressley et al., 1992)

## 2.2. Νόημα και ερμηνεία

Η λογοτεχνία συντίθεται από ένα είδος λόγου το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανάγκη τόσο της μελέτης και της επεξεργασίας των γλωσσικών του σημείων αυτών καθαυτών, όσο και της ξεχωριστής προσοχής προς το σύνολο των εκάστοτε γλωσσικών επιλογών που συναπαρτίζουν αυτό που ονομάζουμε λογοτεχνικό κείμενο, διαφοροποιώντας το από τα υπόλοιπα κειμενικά είδη ως αποτέλεσμα των νοημάτων που αντανακλούν. Συνεπώς, δεδομένου πως είναι καίρια η λειτουργία του γλωσσικού κώδικα στη λογοτεχνία, τίθενται ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να χειριστούμε τη γλώσσα ενός λογοτεχνικού κειμένου έτσι ώστε να

αναδειχθεί ένα από τα θέματα-κλειδιά για τη μελέτη της λογοτεχνίας: το «νόημα» ή τα «νοήματα» που μπορεί να αντανακλά το κείμενο μέσα από τη γλώσσα.

Ο Culler (1997), αναφερόμενος στο νόημα ως αναδυόμενη πτυχή του λογοτεχνικού κειμένου, προσδίδει στην έννοια τρεις διαστάσεις: την ερμηνεία μιας μεμονωμένης λέξης, την ερμηνεία ορισμένων λόγων και τέλος την ερμηνεία του κειμένου στην ολότητά του. Η τριμερής αυτή προσέγγιση του νοήματος διαπνέεται από μια συσχετιστική -και ταυτόχρονα ίσως συγκρουσιακή- ενέργεια ανάμεσα στα τρία επίπεδα, αφού οι πιθανές σημασίες (νοήματα) των λέξεων συνεισφέρουν στην νοηματοδότηση ορισμένων λόγων, τα οποία αποτελούν πράξη ενός ομιλητή, ενώ αμφίδρομα και το νόημα των ίδιων των λέξεων μπορεί να προσδιορίζεται από τον ρόλο ύπαρξής τους σε συγκεκριμένα λόγια (Culler, ό. π.). Φυσικά, και το ίδιο το κείμενο, απαρτιζόμενο από λόγια διαφόρων ομιλητών αλλά και από λέξεις που νοηματοδοτούν τα λόγια και νοηματοδοτούνται από αυτά, υπό το πρίσμα πως αποτελεί μια κατασκευή, ενέχει εξ ορισμού ένα νόημα, το νόημα ύπαρξής του.

Εξετάζοντας τα διαφορετικά είδη νοήματος που μπορεί να αποδοθούν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο, ο Culler (ό. π.) εμφανίζει ότι κοινό σημείο τους αποτελεί η έννοια της διαφοροποίησης/αντίθεσης, η οποία προσδίδει ένα ορισμένο περιεχόμενο στο έργο. Αναφερόμενος σε αυτό, χρησιμοποιεί ως παράδειγμα την αντωνυμία «εμείς» που παρότι σε ένα ποίημα θα υποδήλωνε σαφώς τη γραμματική της λειτουργία ως α' γραμματικό πληθυντικό πρόσωπο, ενδέχεται να αναφέρεται σε διαφορετικά σύνολα ομιλητών αφού δεν προσφέρει κάποιο άλλο αναγνωριστικό στοιχείο. Συνεπώς, ο μόνος τρόπος να την προσεγγίσουμε καθίσταται η θέασή της υπό την οπτική της αντιδιαστολής της με τα υπόλοιπα γραμματικά πρόσωπα (εγώ, εσύ κλπ.) και όχι από την ίδια τη φύση της<sup>14</sup>.

Σε άλλο σημείο του ίδιου έργου του ο Culler (ό. π.) διερωτάται τι είναι αυτό που προσδιορίζει και συναποτελεί την έννοια του νοήματος στο λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τη γλωσσική του διάσταση. Καταλήγει -ύστερα από ορισμένα

---

<sup>14</sup> Άλλωστε σύμφωνα με τον Saussure, η σχέση μεταξύ της μορφής και της σημασίας μια λέξης έγκειται σε μια εξωτερική σύμβαση και όχι σε μια φυσική αντανάκλαση (1979), ενώ σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Richards (1946: 188), υποστηρίζοντας πως καμία λέξη δεν έχει αφ'εαυτής μια ορισμένη σημασία, αλλά της δίνεται μια βάση της αναφοράς της με ό,τι συμβολίζει.

παραδείγματα- στο συμπέρασμα πως καταλυτικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσουν και η προθετικότητα που το διατρέχει, το περιεχόμενο αλλά και ο ίδιος ο αναγνώστης, χωρίς ωστόσο να ορίζεται επακριβώς το μερίδιο επιρροής του κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες. Χαρακτηριστική τοποθέτηση καθίσταται και αυτή των Wimsatt & Beardsley (1946), που επιχειρηματολογούν σε σχέση με τον δημιουργό του κειμένου, η πρόθεση του οποίου δεν πρέπει να τίθεται στο επίκεντρο της ανάδειξης νοήματος. Βασισμένοι σε αυτήν την πεποίθηση, υπό την παραδοχή πως το κείμενο αποτελεί μια ολότητα, ένα αυτοτελές δημιούργημα, ισχυρίστηκαν πως το νόημα ενός έργου δεν περικλείεται καθ' ολοκληρίαν σε ό,τι είχε στο νου του ο συγγραφέας κατά τη δημιουργία, ή σε ό,τι σκεφτόταν ο ίδιος για το έργο μετά το πέρας της συγγραφής, παρά σε όλα όσα ενσαρκώνει στο ίδιο το έργο. Αναφερόμενος σε αυτό, βέβαια, ο Culler (ό. π.) υποστήριξε πως η αναζήτηση του νοήματος ενός λογοτεχνικού κειμένου στην πρόθεση του συγγραφέα θα μπορούσε να αποτελεί μια ερμηνευτική στρατηγική, ωστόσο δεν περιορίζεται στα στενά όρια της διερεύνησης της βαθύτερης προθετικότητας, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αναδειχθούν τα βιώματα και η ιστορική-χρονική πλαισίωση του γράφοντος. Παρόλα αυτά, ο κριτικός υποστηρίζει πως οι περισσότεροι θιασώτες της αναζήτησης της πρόθεσης του γράφοντος μοιράζονται τον φόβο του σχετικισμού στην ερμηνεία που όντως θα επέφερε αρνητικά αποτελέσματα στην προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων (Levin, Anglin & Carney, 1987), μετακυλίνοντας το κέντρο βάρους στην προσωπική θέαση του κειμένου από τον εκάστοτε αναγνώστη. Ξεχνούν, βέβαια την έννοια της αποδοχής και της νομιμοποίησης, δεδομένου πως το νόημα που αποδίδεται σε ένα κείμενο πρέπει να «πειθεί» για την ύπαρξή του, αλλιώς, αν δεν στηρίζεται σε επαρκή ερείσματα, απορρίπτεται.

Κατά τη διατύπωση του Barthes (1977), ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι ένας ιστός, ή αλλιώς ένα υφαντό<sup>15</sup>, το οποίο αποτελείται από την «ύφανση» προγενέστερων κειμένων και γλωσσικών χρήσεων (που λειτουργούν ως ηχώ σε ό,τι εγγενώς αυτό διατηρεί), από ιστορικές πρακτικές και αναφορές αλλά και από τον ρόλο της γλώσσας ως φορέα νοηματικής πολλαπλότητας και λεκτικής ευφράδειας.

---

<sup>15</sup> Βασισμένος στην ετυμολογία της λατινικής λέξης «texere»= να υφαίν(ω)(<text).

### **2.3. Εκπαίδευση και καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών**

Το πεδίο της κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων αποτελούσε και αποτελεί μείζον ζήτημα για την προσέγγιση της λογοτεχνίας ως διδακτικού αντικειμένου σε περιβάλλοντα μάθησης. Ο Parsons (1987) υποστηρίζει πως η ικανότητα του ατόμου να αποκαλύπτει/ανακαλύπτει νοήματα συνδέεται όχι μόνο με την ανάπτυξη του γνωστικού του υπόβαθρου, αλλά και με την υπόθεση πως, δεδομένου ότι τα λογοτεχνικά έργα αποτελούνται από πολλαπλή νοηματική διαστρωμάτωση, το άτομο πρέπει να εκπαιδεύεται σε ένα πλαίσιο το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ερμηνεία της πολλαπλότητας της λογοτεχνικής έκφρασης. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η έρευνα του Lankford (1984), προτείνοντας πως καμία «εγκάθετη» ερμηνεία ενός έργου δεν θα μπορούσε να εξαντλήσει τις πιθανότητες για την ανάδειξη των εκ βαθέων εγγενών νοημάτων του, αφού το έργο μπορεί να επιφέρει την ανάδειξη διαφορετικών νοηματοδοτήσεων σε διαφορετικό κοινό κάτω από διαφορετικές συνθήκες, όπως άλλωστε καθίσταται και το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον με το πολυποίκιλο μαθητικό δυναμικό και τις εκάστοτε διαφορετικές μεταβλητές των συνθηκών που το ορίζουν.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, -με έμφαση, στην παρούσα εργασία, σε ό,τι συναρθρώνει τις πρακτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας- δεν αποτελεί άμορφο και αφηρημένο σύνολο διαδικασιών και ενεργειών βάσει του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος. Διαπνέεται από την παρουσία και τη δράση του εκπαιδευτικού, τον λόγο για τον οποίο διδάσκει, αυτό που επιλέγει να διδάξει, τις μεθόδους που μετέρχεται, τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιεί, αλλά και τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζει. Άλλωστε, οι κατευθυντήριες ή διευκολυντικές τεχνικές που θα προτείνει ο διδάσκων, συναρθρώνουν τον τρόπο με τον οποίο θα καταστήσει τους μαθητές ενεργά μετέχοντες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ώστε ο ίδιος να αποτελεί μόνο ένα είδος «ξεναγού» (Edelsky, Smith & Wolfe, 2002) που θα λειτουργεί επικουρικά στη διαδικασία εμπλοκής του μαθητή σε κάτι που να έχει αξία.

Με την παραδοχή πως η μάθηση (στην οποία ανήκει -μέσω της διδασκαλίας- και η καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας για τα λογοτεχνικά κείμενα) δεν αποτελεί προϊόν, αλλά διαδικασία (Φρυδάκη, 2009), οδηγείται κανείς αναπόφευκτα σε μια κonstrουκτιβιστική θεώρηση για την οικοδόμηση της γνώσης (Bruner, 1973), με τη

διδασκαλία να αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών<sup>16</sup>. Συνεπώς, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών στο πλαίσιο της ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου εικάζεται πως συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον διδάσκοντα, για τον ρόλο<sup>17</sup> του οποίου θα πραγματοποιηθεί εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια. Η δράση του διδάσκοντος αποτέλεσε αφορμή για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, η οποία πραγματεύεται αν μπορεί πράγματι να συνδράμει στην καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, εστιασμένης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## **Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

*«Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά (...), τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση».*

(OECD, 1989)

### **1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιβάλλοντα μάθησης - μια γενική προσέγγιση**

Μέσω μιας ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε για τη συγγραφή αυτής της ενότητας, διαπιστώθηκε πως έχουν εκφραστεί -και θεωρητικοποιηθεί ή τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά- αρκετές απόψεις σε σχέση με όλα όσα οριοθετούν και προσδιορίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αφορμώμενες από τα φιλοσοφικά και παιδαγωγικά

---

<sup>16</sup> Κατά τον Bruner (1973), η διδασκαλία εμφορείται από διαδικασίες που κοινωνούν εμπειρίες στους μαθητές, ενέχουν μεθόδους δόμησης και διάταξης του υλικού και που εμπλέκουν ενεργά τους διδασκόμενους, ενεργοποιώντας τη σκέψη τους.

<sup>17</sup> Ο Simons (1992, στο Day, 2003), επιχειρώντας την περιγραφή των ιδιοτήτων ενός ιδανικού τύπου εκπαιδευτικού, ομαδοποιεί τα χαρακτηριστικά του σε ικανότητες προετοιμασίας των μαθητών για τις μαθησιακές δραστηριότητες που θα εφαρμόσει, ενημέρωσης για τους στόχους και τον σκοπό του μαθήματος, αξιολόγησης της διδασκαλίας, παροχής κινήτρων αλλά και διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών συνύπαρξης των μαθητών.

κινήματα της κάθε εποχής. Για παράδειγμα, στο δασκαλοκεντρικό παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο ο δίδασκων αποτελούσε πόλο «μετάδοσης» γνώσεων και αξιών, ο ρόλος του ήταν ιδωμένος υπό το πρίσμα του παντογνώστη φωτισμένου ανθρώπου που αναλαμβάνει να σχηματοποιήσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών προς την ίδια με αυτόν κατεύθυνση επικαλούμενος αυταρχικές μεθόδους (Παππάς, 1997). Στον αντίποδα, μεταγενέστερες δεοντολογικού τύπου θεωρίες υπερθεματίζουν για την παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητας με σφαιρική υπόσταση, αλλά και για ένα μοντέλο διδασκαλίας που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή (Παππάς, 1995).

Στην έννοια «ρόλος» του εκπαιδευτικού, εμπεριέχονται η στάση, η προσδοκώμενη συμπεριφορά και θέση που κατέχει σε ένα ορισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ευρύτερα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο. Η ιδέα πως ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιβάλλοντα μάθησης διαδραματίζει τον πιο καταλυτικό ρόλο για τη διδακτική πράξη δεν είναι αντιφατική (Van Driel, Verloop, Van Werven & Dekkers, 1997), δεδομένου πως πέρα από την εφαρμογή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος (Jennings, 1993), μπορεί να δράσει δημιουργικά σχηματοποιώντας ο ίδιος το αναλυτικό πρόγραμμα (George & Lubben, 2002) είτε ατομικά, είτε σε συνεργασία με άλλους διδάσκοντες. Το ζήτημα του ρόλου του εκπαιδευτικού λαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις ιδωμένο υπό διαφορετικές προοπτικές, τις οποίες προβάλλουν εκπαιδευτικές θεωρίες όπως αυτή της λειτουργικότητας, της άμεσης αναπαραγωγής και της αντιστασιακής αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία της λειτουργικότητας θέτει τον δίδασκοντα στο επίκεντρο μιας προσπάθειας κοινωνικοποίησης του μαθητή με τρόπο τέτοιο, ώστε να συμμορφώνεται προς τις εκάστοτε κοινωνικές αξίες και νόρμες που έχουν θεμελιώδη σημασία για την ύπαρξη και διαίωνιση μιας κοινωνίας (Makhanya, 1997). Σύμφωνα με αυτόν τον ρόλο, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις, κατατάσσοντάς τους ταυτόχρονα -ανάλογα με τις δεξιότητές τους- σε διάφορα επίπεδα και ορίζοντας τους, έτσι, με έμμεσο τρόπο τα μελλοντικά επαγγέλματα που θα ασκούν.

Η θεωρία της άμεσης αναπαραγωγής εδράζεται σε παρόμοια βάση με τη λειτουργική θεωρία, με τους εισηγητές της Bowles & Gintis (1976) να επιχειρηματολογούν πως το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας πρέπει να

διαμορφώνεται και να καθορίζεται με κεντρικό άξονα το οικονομικό σύστημα. Ωστόσο το μοντέλο αυτό εξαφανίζει τη διάσταση του ανθρώπινου παράγοντα, πολλών μάλλον του εκπαιδευτικού ως συνδιαμορφωτή της διδακτικής πράξης, θέτοντας εκτός πεδίου μελέτης την όποια αυτονομία διέπει την εκπαίδευση ως θεσμικά δομημένου συστήματος (Makhanya, ό. π.). Σε αντιδιαστολή με τη θεωρία αυτή τίθεται η αντιστασιακού τύπου προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, βάσει της οποίας δίδεται έμφαση στην ελευθερία για αυτοκαθορισμό και αυτονομία εντός πλαισίου εκπαιδευτικού συστήματος, όπου οι εκπαιδευτικού ανάγονται σε εθελοντικού τύπου παράγοντες για την εκπαίδευση, δρώντας σχεδόν αυτόνομα.

Εξετάζοντας τις βασικές αρχές των παραπάνω θεωριών, εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ανθρώπινου παράγοντα που παρεμβαίνει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία εξυψώνεται στην τελευταία εκ των προαναφερθεισών θεωριών, ενώ υποβαθμίζεται στις δύο πρώτες, οι οποίες δεν λαμβάνουν υπόψη ορισμένες διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι άνθρωποι αποτελούν ενεργούς δημιουργούς του κόσμου που τους περιβάλλει (Alant, 1990), παραδοχή που υπαινίσσεται πως δεν άγονται και φέρονται από τις δομές του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, παρόλο που η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων τους προσδιορίζεται από ενδογενείς -του περιβάλλοντος αυτού- δομές (Makhanya, ό. π.). Σταδιακά, τις θεωρίες της αναπαραγωγής εξωτερικών κοινωνικών δομών στο εκπαιδευτικό σύστημα διαδέχθηκαν άλλες που υπογραμμίζουν την αποπομπή μοντέλων που προσιδιάζουν στο κοινωνικό καπιταλιστικού τύπου πρότυπο<sup>18</sup>, ακριβώς εξαιτίας της υποβάθμισης του ανθρώπινου παράγοντα, και κυρίως του ρόλου του εκπαιδευτικού (Giroux, 1983).

Πρέπει να σημειωθεί πως όταν εξετάζεται η θέση του διδάσκοντος στον εκπαιδευτικό χώρο, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η σχέση του με παράγοντες (φορείς και ομάδες) που με κάποιο τρόπο συνδέονται με το σχολικό περιβάλλον, όπως αυτοί των γονέων, του συλλόγου διδασκόντων αλλά και ευρύτεροι, όπως η συνδικαλιστική δράση και η πολιτεία στο σύνολό της. Βέβαια, ισχυρό σημείο αναφοράς για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αποτελεί ταυτόχρονα και το επιστημονικό

---

<sup>18</sup> Η κριτική της μηχανιστικής θέασης της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικού συστήματος αποτελεί άλλωστε θεματικό άξονα για την αντιστασιακού και εθελοντικού τύπου θεωρία (Apple, 1982).



του υπόβαθρο σε συνδυασμό με τη σημασία που ο ίδιος αποδίδει στον ρόλο του μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ντούσκας, 2005: 95), μιας και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιτελεί τον ρόλο του απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο εκείνος αντιλαμβάνεται τη θέση του ως μέρους ενός κοινωνικού «οργανισμού», του σχολείου, σε συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 1994). Στο πεδίο αυτό υπάγεται και η προσπάθεια να μετατραπεί η επιστημονική γνώση σε παιδαγωγικά διδάξιμη, διαδικασία η οποία ποικίλει ανάλογα με την πολυπλοκότητα του γνωστικού αντικειμένου και η οποία πραγματοποιείται πρώτα σε ατομικό επίπεδο από πλευράς εκπαιδευτικού, με την μεταφορά της στη σχολική τάξη να έπεται. Συνεπώς, η καλή προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού πριν από κάθε διδασκαλία καθίσταται απαραίτητη, δεδομένου πως, όπως επισημαίνει ο Γιαννούλης (1980: 220) *«Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και δαισιθάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά του και καθοδήγησή του θα υπερνικήσουν τις δυσχέρειες και θα φτάσουν στον στόχο της διδασκαλίας, που έχουν πια κάνει δικό τους στόχο μάθησης».*

Λαμβάνοντας υπόψη πως μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος, με κέντρο τους μαθητές ως οντότητες και όχι απλώς ως διδασκόμενους, αναδεικνύεται η διάσταση ενός επαγγελματία με «παρωθητικό» ρόλο (Κοσσυβάκη, 1997: 263-264) στη διαδικασία της μάθησης. Στον όρο «παρωθητικός» περικλείονται όλες οι διδακτικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καταστήσει τους μαθητές ενεργά σκεπτόμενους, εξελίσσοντας την ιδιαίτερη δυναμική του καθενός, προσαρμόζοντας το αντικείμενο της διδασκαλίας στις εκάστοτε μαθητικές ανάγκες και ενσαρκώνοντας τη συνισταμένη όλων των δυνάμεων που διατρέχουν την εκπαιδευτική πράξη εν είδει ρυθμιστή και διευκολυντή της διαδικασίας. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η θέση του διδάσκοντος ενέχει συμβουλευτικό ρόλο, προσπαθώντας να αφουγκραστεί τις ενδότερες δυνάμεις των μαθητών και στη συνέχεια να τις αφυπνίσει, καλλιεργώντας ένα κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας (Τριλιανός, 1991). Εφόσον, λοιπόν, η διδασκαλία δεν αποτελεί προϊόν, αλλά διαδικασία (βλ. π.), ο εκπαιδευτικός δεν παρέχει προκατασκευασμένες γνώσεις στους μαθητές, αλλά μετέχει ενεργά της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης, επιχειρώντας ταυτόχρονα να εμπνεύσει μια αίσθηση ατομικής ευθύνης (Θειακούλης, 1994).

Τέλος, σε σημαντικό παράγοντα ο οποίος λειτουργεί αμφίδρομα για τη διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού (αφού τον ρυθμίζει αλλά και ρυθμίζεται εκ νέου από το τελικό αποτέλεσμα) ανάγεται η μιμητική τάση που μπορεί να προκαλέσει. Συνεπώς, η προσεκτική στάση και ο έλεγχος του εαυτού (Κολιάδης, 1997) καθίστανται προϋποθέσεις που, στην περίπτωση που πληρούνται, επιφέρουν θετική ατμόσφαιρα για το κλίμα της τάξης εν συνόλω, αλλά και για τον κάθε μαθητή μεμονωμένα - όπως επισημαίνει ο Παρασκευόπουλος (1985: 169). Παρόλο που οι μαθητές συχνά αναζητούν επιρροές εκτός σχολείου, ο εκπαιδευτικός δεν παύει να αποτελεί πυλώνα που μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές, οδηγώντας τους σε μια διαδικασία μίμησης -ή και ταύτισης.

Ο εκπαιδευτικός σε μια σύγχρονη κοινωνία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεσμοί απαιτούν την αναπλασίωση του ρόλου του ενταγμένου στο φάσμα των γοργών ρυθμών ζωής και εξέλιξης, με την ψηφιοποίηση ακόμα να τίθεται στο επίκεντρο πολλών άλλοτε παραδοσιακών δραστηριοτήτων, έχει κάθε δικαίωμα - μάλλον υποχρέωση- να διατηρεί την καίρια και καταλυτική του θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία ως οραματιστή (Καράμηνας, 2001).

## **2. Εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία**

Οι πεποιθήσεις ως σύνολο απόψεων, στάσεων και τρόπου ζωής καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα παρατηρούν τον κόσμο και νοηματοδοτούν τις καταστάσεις στις οποίες εκτίθενται και τις οποίες βιώνουν (Britzman, 1992). Για την εκπαιδευτική κοινότητα, οι απόψεις των διδασκόντων για τον ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι στην εκπαίδευση, για τις δυνατότητες των μαθητών αλλά και για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο μπορούν να επηρεάσουν όχι μόνο τον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας ως εκπαιδευτικής πράξης, οι πεποιθήσεις αυτές των εκπαιδευτικών συνδιαμορφώνονται από παράγοντες σχετικούς με τα προσωπικά τους βιώματα, τις διδακτικές τους εμπειρίες και την κατάρτισή τους επί του γνωστικού αντικειμένου (Richardson, 1996). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Nespor (1987), ερείσματα για την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θα μπορούσαν να ανασυρθούν ακόμα κι από τις ίδιες προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές (Nespor, ό. π.: 320).

Η στάση και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, συνδεδεμένες με προγενέστερες εμπειρίες του, δεν έγκεινται μόνο στο επίπεδο του τρόπου διδασκαλίας, αλλά και στο «τί» είναι αυτό που επιλέγεται να διδαχθεί (Grossman, 1990), ενώ συχνά είναι κρυμμένες, υποφώσκοντας στη συνείδηση ακόμα και του ίδιου του διδάσκοντος (Clark & Yinger, 1977: 301).

### **3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: στοιχεία επαγγελματικής ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού**

Ένας από τους βασικότερους παράγοντες ο οποίος δρα διαμορφωτικά στην οριοθέτηση, αντίληψη και διαμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του ως αναστοχαζόμενο<sup>19</sup> -ή μη- μέλος της επαγγελματικής κοινότητας (Schön, 1983) που συνιστά το εκάστοτε περιβάλλον μάθησης. Η παραδοχή πως οι εκπαιδευτικοί καθίστανται επαγγελματίες αποτελεί ισχυρισμό που έχει απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα<sup>20</sup>, υποκινώντας διάφορες μελέτες με στόχο τη διερεύνηση ύπαρξης αυτής της συλλογικής ταυτότητας, της ευθύνης «εξυπηρέτησης» των αποδεκτών του επαγγέλματός, δηλαδή των μαθητών, της εξειδικευμένης γνώσης αλλά και μιας αυτονομίας, χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την έννοια του επαγγελματισμού (Talbert & McLaughlin, 1994).

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από την πεποίθηση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου ή και των ίδιων των διδασκόντων σε σχέση είτε με την ταυτοποίησή τους ως επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης, είτε ως λειτουργούς ενός επαγγέλματος που δεν διέπεται από τα αυστηρά χαρακτηριστικά των υπολοίπων επαγγελμάτων, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη στάση που τηρούν απέναντι στο ίδιο το γνωστικό

---

<sup>19</sup>Κατηγοριοποιήσεις των προσωπικών στοχασμών έχουν διατυπωθεί από διάφορους μελετητές του πεδίου, εκ των οποίων αναφέρονται οι πιο χαρακτηριστικοί: Gore & Zeichner (1991), Wellington & Austin (1996), Zeichner & Liston (1996), Hatton & Smith (1995), αλλά και ο Brookfield, ο οποίος εντόπισε τέσσερις εκφάνσεις της κριτικής σκέψης: 1) εντοπισμός και αμφισβήτηση των παραδοχών, 2) αναγνώριση της σπουδαιότητας του πλαισίου, 3) εντοπισμός και διερεύνηση των εναλλακτικών, 4) ανάπτυξη στοχαστικού σκεπτικισμού [όπως παρατίθενται στο *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (Day, 2003: 86)].

<sup>20</sup>Λόγω της έλλειψης συστηματικής αξιολόγησης-ελέγχου, εν αντιθέσει με άλλα επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν κατά καιρούς «ημι-επαγγελματίες» (Etzioni, 1969).

αντικείμενο, με την παιδαγωγική ευθύνη που φέρουν, με τον επικοινωνιακό τους ρόλο απέναντι στους μαθητές, αλλά και με την εκούσια τάση τους να εξελίσσονται, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες επαγγελματικής ταυτότητας<sup>21</sup>, οι οποίες λειτουργούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Φρυδάκη, 2015).

### **3.1.«Ο ειδικός του γνωστικού αντικειμένου»**

Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θέτουν στο επίκεντρο του προσωπικού και διδακτικού τους ενδιαφέροντος την άριστη και ενδεδειγμένη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, καθιστώντας την παράγοντα που καθορίζει την υπόστασή τους ως επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης και ανάγοντάς την σε όπλο για την καλλιέργεια εμπιστοσύνης στους μαθητές. Το πλαίσιο αυτό της κατοχής της ακαδημαϊκής γνώσης αποτελεί για την εν λόγω κατηγορία εκπαιδευτικών μια πηγή κύρους, αυτοϊκανοποίησης/αυτοεκτίμησης για την αναπαραγωγή των φερόμενων ως «αντικειμενικά έγκυρων και αποδεκτών» γνώσεων. Αποσιωπάται ο τυχόν υποκειμενισμός που αναδύεται κατά τη διαμεσολάβηση του γνωστικού αντικειμένου προς τους αποδέκτες (μαθητές).

Χαρακτηριστικό στοιχείο που απουσιάζει τόσο από τις προσωπικές τους αναζητήσεις, όσο και από τις διδακτικές πρακτικές που επικαλούνται, αποτελεί μια σχετική αδιαφορία σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο συνεισφέρει στη μάθηση, με τις πρακτικές και τις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και με την ουσιαστική σκοπιμότητα της διδακτικής πράξης ως μαθησιακής διδασκαλίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στην κατηγορία των ειδημόνων επί του αντικειμένου επικαλούνται τη σταθερότητα - μεταφραζόμενη συχνά σε ακαμψία- των θεωρητικών τους γνώσεων, προγραμματίζουν απόλυτα τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν το μάθημα στο επίπεδο της διδακτικής ύλης, ενώ συχνά δεν είναι ένθερμοι υποστηρικτές του μαθητοκεντρικού μοντέλου, αποφεύγοντας μεθόδους διδασκαλίας που θέτουν στο

---

<sup>21</sup> Για τη σύντομη παράθεση της τυπολογίας των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών στη συνέχεια, στηριζόμαστε στην κατηγοριοποίηση της Φρυδάκη (2015: 240-354) στο *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*.

επίκεντρο τον διδασκόμενο είτε ατομικά είτε στο πλαίσιο της μικρής μαθητικής ομάδας.

### **3.2. «Ο Δάσκαλος»**

Στον αντίποδα με τον «Ειδικό», βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στην κατηγορία του «Δασκάλου», η οποία, βάσει της σχετικής έρευνας που διεξήχθη (Φρυδάκη, 2015), αναδείχθηκε και ως η πολυπληθέστερη στο σύνολο των τεσσάρων επαγγελματικών ταυτοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται «Δάσκαλος» θέτει την αξία του γνωστικού αντικειμένου σε δεύτερο επίπεδο, ή μάλλον σε αφετηριακό σημείο, ανάγοντας σε πρώτο και βασικότερο στόχο τη λειτουργία του ως φορέα στάσεων, συμπεριφοράς και αξιών, με τον ρόλο του να έγκειται περισσότερο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε πως όπως και οι «Ειδικοί», έτσι και οι «Δάσκαλοι» δεν αναφέρονται σε μαθησιακές μεθόδους, πρακτικές και ευρύτερα διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση, δεδομένου πως θεωρούν ότι ο ρόλος τους ανέρχεται περισσότερο σε κατευθυντές της μαθητικής διαπαιδαγώγησης, παρουσιάζοντας, ωστόσο, μια ανομοιογένεια ως προς όσα στοιχειοθετούν τις προσωπικές τους παραδοχές.

Στους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά αυτής της ταυτότητας αποδίδεται και η ταύτιση των λεγομένων τους ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν τον ρόλο τους εντός σχολείου και τις ενέργειες που πραγματοποιούν, χωρίς βέβαια να διατυπώνεται από όλους ρητά ο τρόπος με τον οποίο θα δημιουργηθούν οι απαραίτητες «σχέσεις εμπιστοσύνης» με τους μαθητές. Το στοιχείο στο οποίο εμφανώς υστερούν οι Δάσκαλοι είναι οι τρόποι οργάνωσης της διδακτικής πορείας και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

### **3.3. «Ο Υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης»**

Την κατηγορία των «Δασκάλων» ακολουθεί η επαγγελματική εκείνη ταυτότητα που αποδίδεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας την

επικοινωνία με τους μαθητές και τη συνακόλουθη ανάπτυξη καλών σχέσεων με αυτούς (Beijaard, 1995, στο Φρυδάκη, 2015: 295), επικαλούμενοι μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους. Η προσφορά προς τους μαθητές σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο αποτελεί βασικό άξονα προσδιορισμού του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ η ταυτότητα αυτή παρουσιάζει ορισμένα κοινά στοιχεία με εκείνη του «Δασκάλου», ως προς το γεγονός ότι και οι δύο αντιτίθενται στις τεχνοκρατικού τύπου διδακτικές ενέργειες. Ωστόσο, παρουσιάζονται αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ταυτότητες, κυρίως σε σχέση με τον σκοπό της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή στοιχειοθετείται. Οι εκπαιδευτικοί που εντάσσονται στην κατηγορία του «Υπερασπιστή της επικοινωνιακής σχέσης» δεν έχουν έναν ορισμένο εκπαιδευτικό σκοπό για τον οποίο θα επιστρατεύσουν συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά αρκούνται στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, αναπτύσσοντας μια σχέση που τους καθιστά περισσότερο ακροατές παρά πομπούς στη διδακτική πράξη.

Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν συνοπτικά σε αυτή την επαγγελματική ταυτότητα έγκεινται σε μια ψυχοσυναισθηματική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, με τις μαθητοκεντρικές θεωρίες να τίθενται στο επίκεντρο, χωρίς ωστόσο να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο γνωστικό αντικείμενο. Μάλιστα, σε αντίθεση με την ταυτότητα των «Δασκάλων», οι οποίοι αν και δεν αυτοχαρακτηρίζονται ως φιλόλογοι, παρόλα αυτά αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με το αντικείμενο διδασκαλίας, οι «Υποστηρικτές της επικοινωνιακής σχέσης» ούτε θεωρούν πως η επαγγελματική τους φύση συνάδει με τον προσδιορισμό του φιλόλογου, ούτε συνδέονται άμεσα με το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο.

#### **3.4. «Ο στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση»**

Στην τελευταία ταυτότητα, υπάγονται οι εκπαιδευτικοί των οποίων η οπτική για την εκπαίδευση ισορροπεί ανάμεσα σε μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ εξέλιξης για τον διδάσκοντα ως συνεργάτη στη μάθηση και ενεργητικής μαθησιακής διαδικασίας για τον μαθητή. Βάσει αυτής της θεώρησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται σε μια προσπάθεια εκπαίδευσης του μαθητή για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μαθαίνει. Η διαδικασία θα επιφέρει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αναστοχαζόμενου

(“*reflective practitioner*”, Schön, 1983) επί της ίδιας της διδασκαλίας, του σκοπού που θέτει, των επιμέρους στόχων αλλά και των μεθόδων και πρακτικών που επικαλείται.

Ο λόγος στον οποίο συχνότατα έγκειται η διαρκής εγρήγορση ενός εκπαιδευτικού εδράζεται σε προσωπικά κίνητρα, στην τάση επικαιροποίησης της γνώσης και του υλικού του, αλλά και σε μια αναστοχαστική διαδικασία στην οποία επενδύει προκειμένου να ισχυροποιήσει την εξελικτική του πορεία. Σε συνδυασμό με τα ενδότερα κίνητρα ώθησης ενός εκπαιδευτικού προς αυτήν την κατεύθυνση τίθεται και το αίσθημα ευθύνης προς τους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν εφελτήριο για τη συνεχή μάθηση και την αυτοεξέλιξή του. Χαρακτηριστικό έρεισμα της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελεί και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο, δεδομένου πως οι ανθρωπιστικές σπουδές διέπονται από πολλαπλότητα νοημάτων και ερμηνειών, τα οποία συχνά απαιτούν αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που τον ανάγουν σε διαρκώς εξελισσόμενο και αναστοχασζόμενο επαγγελματία, ισχυρή θέση κατέχει η θέληση για διαρκή ετοιμότητα προς τη νέα γνώση υπό διαφορετικά πρίσματα, η διαρκής προσπάθεια για τον «εξοπλισμό» των μαθητών με ερμηνευτικές δεξιότητες, και με ικανότητες μάθησης εν γένει, αλλά και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων του ίδιου του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μετατρέπει την αμφίδρομη μαθησιακή σχέση με τον μαθητή σε συνειδητή διαδικασία από την οποία θα ανατροφοδοτείται και θα στοχάζεται εκ νέου.

#### **4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: θεσμικό πλαίσιο και κανονιστικά κείμενα**

Η διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου -και στην εν λόγω μελέτη, της λογοτεχνίας- στο πλαίσιο του σχολείου διαμορφώνεται και οριοθετείται από κανονιστικά κείμενα, η συγγραφή των οποίων εκπονείται από εντεταλμένους συνεργάτες του Υπουργείου Παιδείας, επιλεγμένους και αρμόδιους για τον σκοπό αυτό. Για αρκετά χρόνια η διδασκαλία της λογοτεχνίας παρέμεινε περιορισμένη στη φιλολογική επιστήμη και στη συνακόλουθη γνώση, με τον αναγνώστη και την

ερμηνεία των κειμένων να παραμένουν αφανείς. Εξετάζοντας τα σύγχρονα θεσμικά κείμενα, παρατηρείται μια -παρά τις όποιες αδυναμίες, μερικές εκ των οποίων θα αναφερθούν στη συνέχεια- προσπάθεια σύνδεσης της φιλολογικής γνώσης και της θεωρίας της λογοτεχνίας με τη διδακτική πράξη, η οποία βέβαια δομείται σε γενικευτικού τύπου διατυπώσεις χωρίς σαφήνεια ως προς τον τρόπο εφαρμογής και αξιολόγησης της διαδικασίας (Φρυδάκη, 2004). Στο σημείο αυτό, θα επιχειρηθεί να παρατεθούν ορισμένα ευρήματα και συμπεράσματα που εξήχθησαν μέσω της ανασκόπησης του Προγράμματος Σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών αλλά και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. Τα ευρήματα αφορούν την προτεινόμενη στοχοθεσία με γνώμονα την προώθηση -ή μη- της καλλιέργειας ερμηνευτικών δεξιοτήτων και στρατηγικών, αλλά και τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός προς την κατεύθυνση αυτή.

#### **4.1. Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)**

Η εν λόγω μελέτη εστιάζει στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Γ' γυμνασίου ειδικότερα), συνεπώς κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί το ΠΣ (σελ. 22-24 & 191-197) που ορίζεται για τη συγκεκριμένη βαθμίδα. Διαβάζοντας τον τρόπο με τον οποίο παρατίθενται οι ευρύτεροι σκοποί του μαθήματος της λογοτεχνίας και εξετάζοντας τη διατύπωσή τους, μπορεί κανείς να εξάγει τα εξής:

- Οι περισσότεροι σκοποί αποσκοπούν στην απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών, αλλά και με την αναγνώριση και συσχέτιση της λογοτεχνίας με τον πραγματικό κόσμο και τη βιωμένη εμπειρία. Στο πλαίσιο αυτό συγκαταλέγονται και σκοποί αξιακού τύπου, που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια της δημοκρατίας και άλλων αρετών για τη διατήρησή της και οι οποίοι ενέχουν μια ηθικοπλαστική διάσταση.
- Διατυπώνεται ένας σκοπός μέσω του οποίου δίνεται έμφαση στην ευρύτητα του λογοτεχνικού κειμένου, ως τόπου συνάντησης πολιτισμών και συνεπώς ως τόπου ανάδειξης της διαφορετικότητας.



- Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, δεδομένου -όπως προκύπτει από τη διατύπωση του αντίστοιχου σκοπού- πως η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο τους εξοικειώνει με τις διάφορες μορφές λόγου.
- Παρατίθεται ξεχωριστή ενότητα σε σχέση με τον σκοπό της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος.
- Ένας σκοπός αναφέρεται στην απόπειρα καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας.
- Ο σκοπός ο οποίος αφορά αμιγώς την καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών, αναφέρεται στην απόκτηση διαφόρων «αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων», με απώτερο σκοπό οι μαθητές να καταστούν επαρκείς αναγνώστες στο πλαίσιο αναγνωστικών πράξεων που εκτείνονται σε άλλα κείμενα επικοινωνίας, πέραν της λογοτεχνίας.

Πρέπει να σημειωθεί πως το ευρύτερο πλαίσιο σκοπών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο ακολουθείται από εστιασμένους «στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων» σκοπών, σύμφωνα με τους οποίους επιδιώκεται:

- η κατανόηση ύπαρξης πολλών ερμηνειών, αλλά και η κριτική θέαση των προσωπικών προσεγγίσεων των μαθητών, και η παράλληλη αναζήτηση των παραγόντων που ενισχύουν την «πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων»
- η αναγνώριση της ιστορικότητας στα κείμενα
- η εξοικείωση με τα διάφορα είδη λογοτεχνίας (βάσει της προθετικότητάς τους και της ιστορικής τους τοποθέτησης) και η συνειδητοποίηση των διακριτών χαρακτηριστικών τους.

Λαμβάνοντας τους παραπάνω σκοπούς υπόψη, εξάγεται το συμπέρασμα πως δίνεται μεγάλη έμφαση σε αξιακού και ηθικοπλαστικού περιεχομένου σκοπούς, σε συνάρτηση με την ιστορική πλαίσισή των κειμένων και την αναζήτηση της προθετικότητάς τους. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενότητα για την ένταξη της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μιας και δεν εστιάζει σε κάποια πρόσθετη παιδαγωγική αξία η οποία δεν θα μπορούσε να εμφορηθεί από τα μη-ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα (σελ. 30). Ωστόσο, παρατηρείται πως στο ευρύτερο πλαίσιο των σκοπών δεν δίνεται αντίστοιχη έμφαση στην καλλιέργεια ερμηνευτικών δεξιοτήτων στους μαθητές, γεγονός το οποίο -θεσμικά

τουλάχιστον- οριοθετεί και οδηγεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού προς αντίστοιχες κατευθύνσεις. Ακόμα κι αν δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στους ειδικότερους σκοπούς που αφορούν στην πρόσληψη των κειμένων, παρατηρείται μια αναντιστοιχία σε σχέση με τις δεξιότητες τις οποίες εικάζεται πως θα αποκτήσουν οι μαθητές με το πέρας της διδασκαλίας, όπως παρατίθενται στο ΠΣ εν είδει κατακλείδας της ενότητας που αφορά τους σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου (σελ. 22-24). Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές περιορίζονται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν κειμενικά στοιχεία (συμβάσεις, λογοτεχνικά μέσα, τη μυθοπλασία), να αναπτύσσουν ικανότητες ανάγνωσης υπό διαφορετικές συνθήκες (ιδιωτική, δημόσια ή συν-ανάγνωση), ενώ συμπεριλαμβάνεται μόνο μια δεξιότητα σε σχέση με την ικανότητα που αναμένεται να αποκτήσουν έτσι ώστε να αξιολογούν τις ερμηνείες τους στα κείμενα.

Συνεπώς, το ΠΣ υποδεικνύει έμμεσα τον ρόλο τον οποίο καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, χωρίς παράλα αυτά να περιλαμβάνει συγκεκριμένες αναφορές στις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές τις οποίες μπορεί να επικαλεστεί προκειμένου να ακολουθήσει την κατεύθυνση αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, θέτοντας στο πλαίσιο μελέτης μας και τον παράγοντα «στοχοθεσία» που υπαγορεύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Γ' γυμνασίου, αναδεικνύεται ένας προβληματισμός σε σχέση με την ύπαρξη ακόμα μιας αναντιστοιχίας μεταξύ των ευρύτερων σκοπών του ΠΣ για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και της διατύπωσης των στόχων για τη συγκεκριμένη τάξη. Οι στόχοι<sup>22</sup> οι οποίοι τίθενται στο ΑΠΣ (σελ. 71-74) προτρέπουν τον εκπαιδευτικό να επιδιώξει μια ιστορικοσυγκριτική εξέταση της εξέλιξης των λογοτεχνικών ειδών, προκειμένου οι μαθητές να καταστούν ικανοί να «αντιλαμβάνονται»<sup>23</sup> τον τρόπο με

<sup>22</sup> Ο πίνακας του ΑΠΣ, στον οποίο αναφέρονται οι στόχοι που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές με το πέρας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, παρατίθεται στο παράρτημα.

<sup>23</sup> Μια αδυναμία στη διατύπωση των στόχων, όπως παρουσιάζονται στο ΑΠΣ, η οποία θα μπορούσε να δυσχεράνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού καθίσταται η χρήση ρημάτων που ορίζουν αφηρημένες διαδικασίες οι οποίες δεν γίνονται άμεσα και απτά ελέγξιμες, «παρατηρήσιμες και μετρήσιμες» (Μαυρόπουλος, 2013). Συνεπώς, η ασάφεια στη διατύπωση δεν λειτουργεί επικουρικά στην προσπάθεια κατεύθυνσης του διδάσκοντος, αφήνοντας κενά ως προς την υλοποίηση και διεξαγωγή των ενεργειών που θα συμβάλλουν προς τον τιθέμενο στόχο.

τον οποίο η λογοτεχνία αναδεικνύει ανθρώπινα ζητήματα με ποικίλα εκφραστικά μέσα, σε συνάφεια με την ιστορική εποχή στην οποία τίθενται και με τον δημιουργό. Ακόμα, μέσω της στοχοθεσίας υποδεικνύονται η προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο διδάσκων προς την κατεύθυνση της οικείωσης των ποικίλων ποιητικών χαρακτηριστικών από τους μαθητές, της ανάδειξης της λογοτεχνίας ως πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά και της χρήσης της με γνώμονα την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αντιμετώπιση των σύγχρονων φαινομένων κοινωνικής παθογένειας. Τέλος, οι στόχοι αφορούν παράλληλα και την προσπάθεια του εκπαιδευτικού προς την ανάδειξη των κριτηρίων που συγκροτούν την εκάστοτε λογοτεχνική σχολή, αλλά και την επαφή του μαθητή με τα εκφραστικά μέσα που μετέρχονται οι λογοτέχνες.

Ανάμεσα, λοιπόν, σε όλους αυτούς τους αξιακούς, ηθικούς και φιλολογικού τύπου (της επιστήμης της λογοτεχνίας) στόχους, πραγματοποιείται μια μικρή αναφορά στην επιδίωξη που πρέπει να θέσει ο διδάσκων προς την ανάδειξη της ερμηνευτικής πολλαπλότητας των κειμένων μέσω των ποικίλων «λογοτεχνικών αναπαραστάσεων», γεγονός που υπογραμμίζει το ζήτημα της αναντιστοιχίας σκοπών - στόχων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Βέβαια, σημαντικότερη, ίσως, παράλειψη από πλευράς θεσμικού πλαισίου αποτελεί η παντελής έλλειψη αναφορών και προτάσεων για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, τεχνικές και μεθόδους, προκειμένου ο εκπαιδευτικός, να στηριχθεί σε αυτές, για να μπορέσει να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς αναγνώστες, ικανούς να προσεγγίζουν και να προσλαμβάνουν τη νοηματική πολλαπλότητά των λογοτεχνικών κειμένων, όπως άλλωστε υπογραμμίζεται από τους ειδικότερους σκοπούς του μαθήματος.

#### **4.2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)**

Εξετάζοντας το ΔΕΠΠΣ, παρατηρείται πως τα δεδομένα δεν διαφοροποιούνται σε ένα βαθμό ως προς την καλλιέργεια ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Και πάλι πραγματοποιείται αναφορά στην επιδίωξη της ικανότητας ερμηνείας κειμένων από πλευράς μαθητών (και σε αυτήν την περίπτωση, βέβαια, η πλειονότητα των επιδιώξεων αφορά σκοπούς που σχετίζονται με κοινωνιοπολιτισμικούς και αξιακούς σκοπούς), χωρίς ωστόσο να δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο αυτό καθίσταται

εφικτό από πλευράς διδάσκοντος, στο πλαίσιο σχεδιασμού ενεργειών που αποσκοπούν στην καλλιέργεια στρατηγικών.

### **5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας και η εν λόγω μελέτη**

Έτσι, ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να διδάξει λογοτεχνία στο πλαίσιο του σχολείου, δεν διευκολύνεται από την απροσδιοριστία των θεσμικών κειμένων. Επιπλέον, δεν απευθύνεται σε φοιτητές και ενδεχομένως δεν ειδικεύεται απόλυτα στη λογοτεχνική θεωρία (Παπαγεωργάκης, 2004: 247). Κι όμως, καλείται ταυτόχρονα να σχεδιάσει, να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα σύνολο μεθοδευμένων τεχνικών, οδηγιών και πρακτικών, προκειμένου να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επιστρατεύουν διάφορες στρατηγικές ερμηνείας με στόχο την κριτική προσέγγιση και τη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων. Αυτό που μας απασχολεί και που κατ' ουσίαν υποκίνησε την παρούσα μελέτη, είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα του εκπαιδευτικού τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε διδακτικές προσεγγίσεις που ευνοούν -ή εμποδίζουν- την καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές, αλλά και τα ερείσματα των όποιων επιλογών του.

### **ΣΥΝΑΦΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ**

Η ερμηνευτική ως μέθοδος προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, αλλά και η συσχέτισή της με τον ρόλο του διδάσκοντος υποκειμένου και τις πεποιθήσεις του για τη διδασκαλία ευρύτερα, αλλά και ειδικότερα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας κατά τον 20ο και 21ο αιώνα. Μέσω μια συνοπτικής αναδρομής σε προγενέστερο ερευνητικό έργο, προκύπτει πως τα περισσότερα αποτελέσματα απαντώνται κυρίως στην ξένη βιβλιογραφία με την ελληνική να υστερεί ποσοτικά. Η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο δυνατότητας διερεύνησής μας στην παρούσα εργασία ανέδειξε πως δεν υπάρχουν έρευνες οι οποίες άπτονται πλήρως της

εν λόγω μελέτης. Για τον λόγο αυτό, επιλέγεται η συνοπτική παράθεση ορισμένων ερευνών, οι οποίες έγκεινται σε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και σε παρεμβάσεις εκπαιδευτικών που αναδεικνύουν αν συγκεκριμένες πρακτικές επιφέρουν αποτελέσματα στην καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών.

### **1. Έρευνες σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα**

Στον ελληνικό χώρο, ερευνητικό έργο που θίγει το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι αυτό της Φρυδάκη με τίτλο *Όροι Προσδιοριστικοί της Παρουσίας του Εκπαιδευτικού στο Μάθημα της Λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Μέση Εκπαίδευση* (1996). Διεξήγαγε μια περιγραφική έρευνα με τα ερωτήματά της να κινούνται γύρω από τον άξονα της θέσης του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, της στάσης και των πεποιθήσεών του για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά και για τον αν θεωρεί πως πρόκειται για έναν ενεργό συνδετικό παράγοντα ανάμεσα στον μαθητή και στο κείμενο, (Φρυδάκη, 1996) με ρόλο που ξεφεύγει από τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα στον οποίο έχει οδηγηθεί το γνωστικό αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάλυσης διαφόρων μεταβλητών με ταξινομικές και συσχετιστικές διαδικασίες, ανάλυση συχνοτήτων, και διασταυρούμενους πίνακες, επιχειρείται η ανάδειξη των σημείων διατομής των ομάδων του δείγματος (501 εκπαιδευτικοί) προκείμενου να αιτιολογηθούν τα εξαγόμενα αποτελέσματα. Στα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας αναδεικνύεται η συσχέτιση του εκπαιδευτικού και της στάσης του απέναντι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με το φύλο, την ηλικία αλλά και υπόβαθρο σπουδών του με τα όποια όποια τυχόν γνωστικά κενά υπάρχουν (κενά τα οποία δύσκολα μπορούν να υπερκεραστούν με επιμορφωτικού τύπου διαδικασίες). Επιπλέον, προκύπτει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κατευθύνει σε έναν βαθμό τη στάση του διδάσκοντος σε επίπεδο ευρύτερου σκοπού και στόχου, κάτι που ωστόσο δεν αποδεικνύεται απόλυτο, μιας και οι εκπαιδευτικοί έτειναν να τροποποιούν και να μετατοπίζουν κάποιους στόχους προς μια κοινωνικού τύπου διάσταση, προσμετρώντας ταυτόχρονα και τον παράγοντα της μαθητικής προτίμησης προς το χ ή ψ κείμενο. Αυτό δεν αποτελούσε απαραίτητα μια κριτική διαδικασία, αλλά μάλλον προσπάθεια για να καταστεί η λογοτεχνία θελκτική και προσιτή στο ευρύτερο μαθητικό κοινό. Σημαντικότερο, ίσως, αποτέλεσμα (ως προς τη συνάφεια με το

παρόν ερευνητικό εγχείρημα) καθίσταται η ανάδειξη του γεγονότος πως η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε το κειμενικό νόημα ως κάτι αντικειμενικό και δεδομένο.

Μια ακόμα ευρεία έρευνα η οποία διεξήχθη κατά τα έτη 2004-2006 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και η οποία δημοσιεύθηκε το 2009, αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο, εξετάζοντας τη στάση των εκπαιδευτικών προς το μάθημα υπό πολλαπλά πρίσματα, αλλά και την εκτίμηση των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο το μάθημα της λογοτεχνίας τους προκαλεί ενδιαφέρον και αποβαίνει αποτελεσματικό. Με γνώμονα τους δύο αυτούς άξονες, η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στο πλαίσιο της συνάφειας με τη δικής μας μελέτη- κατά τη διαδικασία ανάλυσης και συγκριτικής θεώρησης των αποτελεσμάτων, αναδείχθηκαν μεταξύ άλλων και συμπεράσματα σε σχέση με την φιλαναγνωσία και τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς αυτή, αλλά και με την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων από τους ίδιους στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Σε σχέση με την τελευταία, προκύπτει πως οι φιλόλογοι εστιάζουν περισσότερο στην «ιστορία» των λογοτεχνικών έργων, με τη δομή και τη μορφή του κειμένου να μην τους απασχολούν αρκετά, ενώ παράλληλα κάνουν μια ευρεία χρήση εξωκειμενικών στοιχείων (όπως, για παράδειγμα, τα βιογραφικά σημειώματα του ανθολογίου κειμένων), προκειμένου να προσεγγίσουν το κείμενο, χωρίς βέβαια να εξετάζεται ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο τα εξωκειμενικά στοιχεία συσχετίζονται με αυτό. Τέλος, αναδεικνύεται η προτίμηση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών στη θεώρηση των έργων με διακειμενικές αναφορές, ωστόσο και πάλι δεν αναφέρονται στο πλαίσιο της έρευνας αυτής τα σημεία στα οποία εστιάζει ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία συγκριτικής θεώρησης των κειμένων, αλλά και η διερεύνηση της πρόθεσης και της σκοπιμότητας τέτοιων ενεργειών από πλευράς εκπαιδευτικού.

Κατά την ανασκόπηση μας σε σχέση με προγενέστερες έρευνες, πλουσιότερο υλικό εντοπίζεται στην ξένη βιβλιογραφία. Η Grossman (1990) μελέτησε την επιρροή που ασκούσαν οι προσωπικές αντιλήψεις, η εκπαιδευτική κατάρτιση και οι γνώσεις της παιδαγωγικής στους εκπαιδευτικούς κατά τα έξι πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, αφηγήσεις και παρατήρηση προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συλλογή δεδομένων, ενώ η

Grossman πραγματοποίησε συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών (κατά τον πρώτο χρόνο εργασίας τους στην εκπαίδευση) και της μεθόδου και των συνακόλουθων πρακτικών τους μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι διδάσκοντες οι οποίοι δεν είχαν λάβει την επίσημη διδακτική εκπαίδευση από κρατικό φορέα (πανεπιστήμιο), αλλά είχαν εισχωρήσει στην εκπαίδευση με άλλους τρόπους, θεωρούσαν πως ο τρόπος με τον οποίο διδάχθηκαν τον γλωσσικό γραμματισμό, αποτελούσε και τον τρόπο με τον οποίο δίδασκαν και οι ίδιοι, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δεν είχε μετάσχει στην επίσημη εκπαίδευση, αλλά είχε εντυπώσει στο θέατρο. Στον αντίποδα, οι διδάσκοντες οι οποίοι είχαν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν αποδείχθηκαν όλοι απαραίτητως καλύτεροι εκπαιδευτικοί, απλώς είχαν μια σφαιρικότερη άποψη και προσέγγιση για τη διδασκαλία της γλώσσας, εμπλέκοντας τους μαθητές ενεργητικά στη διδακτική πράξη.

Τη σχέση μεταξύ των προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στη λογοτεχνία και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μελέτησε το 1991 ο Zancanella, διεξάγοντας μια έρευνα με δείγμα πέντε εκπαιδευτικούς της ανώτερης μέσης εκπαίδευσης με μικρή διδακτική εμπειρία. Χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις (διδασκόντων και μαθητών), μη συμμετοχική παρατήρηση σε τάξεις στις οποίες διδασκόταν η λογοτεχνία, άρθρα των εκπαιδευτικών, αλλά και τα φύλα εργασίας και καταγραφής που διανέμονταν στους μαθητές, οργάνωσε μελέτες περίπτωσης σε σχέση με τις προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτών ως προς την προσέγγιση της λογοτεχνίας και ως προς τις διδακτικές μεθόδους που επικαλούνται προκειμένου να διδάξουν το γνωστικό αυτό αντικείμενο στο πλαίσιο της τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν πως συχνά η θεώρηση της λογοτεχνίας από τους εκπαιδευτικούς ερχόταν σε σύγκρουση με τις διδακτικές οδηγίες για τη «σχολική» εκδοχή της προσέγγισης της λογοτεχνίας βάσει curriculum.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Agee (2000a) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν λογοτεχνία, τις αντιλήψεις τους για αυτήν και τις στρατηγικές που μετέρχονται. Εξετάζοντας τον βαθμό αποτελεσματικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας πέντε εκπαιδευτικών, χρησιμοποίησε συνεντεύξεις, παρατήρηση και βιντεοσκόπηση των μαθημάτων για τη συλλογή των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της μελέτης ανέδειξαν πως η γνώση και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών αναφορικά

με μια «αποτελεσματική» διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν υποδήλωνε απαραίτητα τι είδους στρατηγικές ή κείμενα χρησιμοποιούσαν, ή ακόμα με ποιον τρόπο τα χρησιμοποιούσαν. Αναδείχθηκε ακόμα πως, οι εκπαιδευτικοί που κρίθηκαν «αποτελεσματικοί» στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, επεδείκνυαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις μαθητικές ανταποκρίσεις και τη συνακόλουθη ανατροφοδότηση, αλληλεπιδρώντας κριτικά με αφορμή αυτήν. Στον αντίποδα βρίσκονταν εκείνοι των οποίων η διδασκαλία χαρακτηριζόταν ανελαστική, και οι οποίοι δεν επιζητούσαν την μαθητική ανατροφοδότηση, ενώ όταν τη συναντούσαν, είτε την αγνοούσαν, είτε την απέδιδαν σε άλλους εξωτερικούς -του μαθήματος- παράγοντες.

Η δεύτερη έρευνα της Agee στο ίδιο πεδίο (2000b) εστίασε σε δύο καθηγητές λογοτεχνίας, εξετάζοντας τους παράγοντες διαμόρφωσης των στρατηγικών που επικαλούνταν στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Δόθηκε έμφαση στα ερωτήματα που αναδύθηκαν, αφότου οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν ένα πρόγραμμα κατάρτισης και επέστρεψαν στη σχολική τάξη της μέσης εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν πως δημιουργήθηκε ένταση μεταξύ συσχέτισης θεωρίας και πράξης, δεδομένου πως προκλήθηκαν συγκρούσεις ανάμεσα στις προσδοκίες της κοινότητας, στο αξιακό πλαίσιο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, στη λειτουργία των σχολικών θεσμών και στις μαθητικές ανάγκες.

## **2. Έρευνες που αφορούν παρεμβάσεις εκπαιδευτικών οι οποίες αναδεικνύουν αν και κατά πόσο μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική επιφέρει αποτελέσματα**

Μια πειραματική μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τις Δάλκου & Φρυδάκη (Dalkou & Frydaki, 2016), αναφέρεται στη δημιουργία μικρών μαθητικών ομάδων συζήτησης εντός τάξης κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή της διαδικασίας. Επιχειρήθηκε να ελεγχθεί αν η πρακτική αυτή δίνει ώθηση στην καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές. Για τη διεξαγωγή της έρευνας το δείγμα αποτέλεσαν δύο τάξεις της Γ' γυμνασίου (24 και 22 παιδιών), εκ των οποίων η μία αποτελούσε την πειραματική ομάδα, ενώ η άλλη την ομάδα ελέγχου και στις οποίες οι μαθητές κυμαίνονταν σε μια κοινή βαθμολογική



κλίμακα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (αυτό άλλωστε αποτέλεσε και το κριτήριο επιλογής των μαθητών). Αναλύοντας όσα προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκε πως πράγματι, οι μικρές ομάδες συζήτησης κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές, οι οποίες ως διδακτική πρακτική διαφοροποιούν τα αποτελέσματα συγκριτικά με το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Ωστόσο, οι Δάλκου & Φρυδάκη (βλ. ό. π.) επισημαίνουν πως η δεύτερη υπόθεση της έρευνας δεν επαληθεύτηκε. Δηλαδή, παρόλο που οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στις μικρές ομάδες συζήτησης πραγματοποιούσαν πιο εύστοχα σχόλια κατά την ερμηνεία των κειμένων, σε σύγκριση με τους μαθητές που υφίσταντο άμεση διδασκαλία, δεν είχαν τόσο εμφανή υπεροχή όταν καλούνταν να ερμηνεύσουν κείμενα ατομικά, εκτός ομάδας.

Σε ερευνητικό επίπεδο που εκτείνεται εκτός εθνικών ορίων, έρευνες οι οποίες αφορούν την ερμηνευτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει αντίστοιχες δεξιότητες στους μαθητές έχουν διεξαχθεί τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια από αυτές καθίσταται αυτή της Rogers (1991), αφορμώμενη από πρόσφατες της εποχής της μελέτες που καταδείκνυαν την ικανότητα των μαθητών να ερμηνεύουν λογοτεχνικά κείμενα με άξονα την παραγωγή νοήματος με τα εργαλεία που δίνει το ίδιο το κείμενο (Langer, Applebee, Mullis & Foertsch, 1990). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε έχοντας ως δείγμα μαθητές (από δύο τάξεις) της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό που δίδασκε λογοτεχνία. Βασικό ερώτημα για την ερευνήτρια ήταν ο έλεγχος του μαθησιακού αποτελέσματος, στην περίπτωση που οι μαθητές ενθαρρύνονται να γίνουν οι ίδιοι κριτικοί της λογοτεχνίας. Εξετάστηκαν, λοιπόν, οι διαδικασίες προσέγγισης των κειμένων οκτώ εκ των μαθητών, με άξονα 1) τη σχέση ανάμεσα στις ερμηνευτικές στρατηγικές που επιστρατεύουν οι μαθητές και τις διδακτικές τους εμπειρίες και 2) τις μαθητικές πεποιθήσεις για τη διαδικασία ερμηνευτικής προσέγγισης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές σχετίζονται με τις δικές τους, προσωπικές εμπειρίες. Για τον σκοπό αυτό διεξήχθησαν συζητήσεις μαθητών-εκπαιδευτικού, μαθητών-ερευνητή, αλλά και σύγκριση των δύο αυτών διαδικασιών. Βέβαια, ολοκληρώνοντας την έρευνα, η Rogers υποστήριξε πως υπήρχαν ορισμένα περιοριστικά στοιχεία, με βασικότερο τη δυσκολία της δημιουργίας πραγματικών αλλαγών μέσα στο σύντομο χρονικό

διάστημα της υλοποίησης της έρευνας (2 μήνες παρατήρηση προ έρευνας και περίπου δώδεκα συζητήσεις με κάθε μαθητή) και μάλιστα στο πλαίσιο μιας ήδη διαμορφωμένης σχολικής μαθητικής κοινότητας. Στα βασικότερα συμπεράσματά της, η ερευνήτρια καταλήγει πως η κριτική αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μια διαδικασία που επηρεάζεται ιδιαίτερα από προσωπικούς παράγοντες, όπως οι πεποιθήσεις των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει/θα έπρεπε να ερμηνεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα<sup>1</sup> και πως οι εμπειρίες τους σε σχέση με τα κείμενα, αλλά και οι γνωστικές και λογοτεχνικές τους ικανότητες, θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τις ανταποκρίσεις τους. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος τόσο ως οργανωτή ομάδων που στοχεύουν στην ερμηνεία κειμένων, όσο και ως ενθαρρυντικού παράγοντα για την έκφραση των προσωπικών κριτικών ανταποκρίσεων στο εκάστοτε κείμενο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση της καλλιέργειας στρατηγικών ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων στους μαθητές με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η έρευνα αναμένεται να φωτίσει τόσο πτυχές της σχολικής προσέγγισης της λογοτεχνίας, όσο και το υπόβαθρο του εκπαιδευτικού πάνω στο οποίο αυτές δομήθηκαν. Οι δυνατότητές μας για βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν μας οδήγησαν στον εντοπισμό ερευνών με τέτοια ακριβώς εστίαση.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

### 1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει κατά καιρούς εγείρει αντιπαραθέσεις σε σχέση με το είδος των λογοτεχνικών κειμένων τα οποία πρέπει να διδάσκονται, τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της ίδιας της διδασκαλίας. Η εξέταση της λογοτεχνίας στη διαχρονική εξέλιξη της σκοποθεσίας του μαθήματος, αναδεικνύει πως τα λογοτεχνικά έργα έχουν χρησιμοποιηθεί άλλοτε για να εκπαιδεύσουν -ή και να χειραγωγήσουν- το αναγνωστικό κοινό προς και υπό μια κοινωνιοπολιτική σκοπιά, ενώ άλλες φορές τοποθετήθηκαν, ή και τοποθετούνται ακόμα, στο πλαίσιο μιας ηθικοπλαστικής σκοπιμότητας. Μάλιστα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει θεωρηθεί ως τρόπος αναζήτησης της προσωπικής ταυτότητας, ως μέσο φαντασίας και ανακατασκευής του κόσμου, αλλά και ως μέσο αναγνώρισης της ετερότητας και αναζήτησης δικαιοσύνης (Langer, 1995). Ακόμα, έχει χρησιμοποιηθεί και ως μέσο για να αποκαλυφθούν οι προσωπικές ανταποκρίσεις των μαθητών, που λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Purves, Rogers & Soter, 1990).

Το προσωπικό ενδιαφέρον για αυτή την πολλαπλότητα του διδακτικού αντικειμένου της λογοτεχνίας αποτέλεσε αφορμή της παρούσας μελέτης. Τόσο η πολύπλοκη φύση της ίδιας της λογοτεχνίας, όσο και οι παραδοχές και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αυτή η πολυφωνία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να μεταφερθεί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να καταστούν ενεργοί αναγνώστες που, ερμηνεύοντας τα κείμενα, αποδίδουν νοηματοδοτήσεις για την ίδια τους την ύπαρξη.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την παραδοχή πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διδακτική πράξη, αλλά και από τον ισχυρισμό της Rosenblatt (1978) σύμφωνα με τον οποίο η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης και το κείμενο αποτελούν τμήμα

μιας «πράξης» και δεν καθίστανται απλώς μεμονωμένες οντότητες που αλληλεπιδρούν, η μελέτη αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τη σύνδεση της καλλιέργειας ερμηνευτικής δεξιότητας στους μαθητές με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως προς όσα χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία του και ως προς τις αντιλήψεις του για τη λογοτεχνία και τις πρακτικές που επικαλείται ή χρησιμοποιεί.

Η έρευνα, η οποία θα παρουσιαστεί εκτενέστερα ως προς τα δεδομένα, την ανάλυσή τους, τα αποτελέσματα που εξήχθησαν αλλά και τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από αυτή, πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Γ' γυμνασίου, με άξονα την παρατήρηση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας<sup>24</sup>. Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

*Α' ερευνητικό ερώτημα*

- Ποια είναι τα διδακτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία συνδέονται με την καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας, ή την παρακώλυση αυτής της διαδικασίας;

*Β' ερευνητικό ερώτημα*

- Με ποιον τρόπο και σε ποιες βάσεις τέθηκαν οι διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού;

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί πως, για να ελεγχθεί η καλλιέργεια -ή μη-ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές, κατέστη αναγκαίο να εντοπιστούν οι πρακτικές, οι τεχνικές και οι οδηγίες που επικαλείται και χρησιμοποιεί ο διδάσκων, ώστε μέσα από μια κατηγοριοποίησή τους να προκύψουν συγκεκριμένοι άξονες ανάλυσης και επεξεργασίας, που αναδεικνύουν τα διδακτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Σημειώνουμε, επίσης, πως παρά την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος σε σχέση με την κατηγοριοποίηση των ερμηνευτικών στρατηγικών από τον Culler (ό. π.), η έρευνα αυτή δεν μένει προσκολλημένη στη συγκεκριμένη τυπολογία, αλλά εξετάζει και αναλύει τις πρακτικές που συνάδουν με την ικανότητα ερμηνείας των κειμένων υπό μια ευρύτερη προοπτική.

---

<sup>24</sup> Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ' γυμνασίου το Αναλυτικό Πρόγραμμα προβλέπει δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα ανά τμήμα.

## **2. Το είδος της έρευνας**

Επελέγη η διεξαγωγή μιας ποιοτικού τύπου εκπαιδευτικής έρευνας. Αφορμή στάθηκαν επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές σε σχέση με τη θεώρηση της γνώσης ως υποκειμενικής διαδικασίας, με τους τρόπους με τους οποίους αυτή μπορεί να οικειοποιηθεί και να «μεταδοθεί» αλλά και με την ύπαρξη μιας ατομικής συνείδησης η οποία νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα (Burrell & Morgan, 1979). Επιπλέον, η φύση του πεδίου των κοινωνικών επιστημών αλλά και ο τύπος ανάλυσης και εξέτασης των προς συλλογή δεδομένων, συνέβαλλαν στην επιλογή αυτή. Πιο συγκεκριμένα, σε μια προσπάθεια σκιαγράφησης ενός συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου και μιας συνακόλουθης «γενικής περιγραφής» (Geertz, 1973) των πρακτικών, των στάσεων και των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης<sup>25</sup>.

### **2.1. Ποιοτική Έρευνα**

Η θέση της ποιοτικής έρευνας, η οποία διακρίνεται από μεγάλο εύρος επιλογών ως προς τον σχεδιασμό, καθίσταται κυρίαρχη στις κοινωνικές επιστήμες κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, ως αντίθετο ερευνητικό παράδειγμα προς τον θετικισμό του Comte κατά τον δέκατο ένατο αιώνα. Υπάρχει μια ευρεία θεωρητική πλαισίωση σε σχέση με την προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας σε εννοιολογικό επίπεδο με διάφορους ορισμούς που συχνά της έχουν αποδοθεί, άλλοτε πιο προφανείς, δίνοντας έμφαση στη σημασία περισσότερο των λέξεων, παρά σε μια ποσοτικοποίηση κατά την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2008a: 366) και άλλοτε πιο στοχαστικούς. Ανάγουν, λοιπόν, την ποιοτική έρευνα ως μια σειρά στάσεων και στρατηγικών που αποσκοπούν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν, βιώνουν, ερμηνεύουν και (ανα)κατασκευάζουν το κοινωνικό περιβάλλον (Sandelowski, 2004: 893). Παρότι βιβλιογραφικά απαντάται μια ποικιλότητα

---

<sup>25</sup> Στο Adelman κ.α., αναφέρεται χαρακτηριστικά ως «η μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (1980).

ορισμών, τύπων και σχεδιασμού για την ποιοτική έρευνα, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν κοινούς άξονες για τη διεξαγωγή της (Καραγεώργος, 2002: 274-277) και στα οποία βασίζεται το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

### *2.1.1. Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας: πραγματικό περιβάλλον*

Αρχικά, η εν λόγω έρευνα διεξάγεται σε πραγματικό περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζονται τα προς μελέτη γεγονότα, το οποίο δεν είναι άλλο από τη σχολική τάξη. Παρατηρώντας τις διδακτικές διαδικασίες που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο αυθεντικών -και όχι παραδειγματικών- διδακτικών ωρών και εξετάζοντας τις συνθήκες του μαθήματος υπό το πρίσμα της διερεύνησης ρεαλιστικών μαθησιακών καταστάσεων, αναζητήθηκαν μοτίβα, κοινά θέματα, αντιλήψεις και χαρακτηριστικά βασισμένα σε μια πραγματικότητα.

### *2.1.2. Είδος δεδομένων: λεκτικά*

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν προς διερεύνηση προέκυψαν μέσα από διαδικασίες απομαγνητοφώνησης λόγου (μαγνητοφώνηση διδασκαλιών, συνέντευξη) και καταγραφής σημειώσεων πεδίου, συνεπώς ήταν όλα λεκτικού τύπου. Τέτοιου είδους απεικονίσεις των όσων έχουν παρατηρηθεί ενδείκνυνται για μια ποιοτική έρευνα, θεωρώντας πως η ποσοτικοποίηση ή ο περιορισμός σε αριθμητική απεικόνιση των δεδομένων θα στερούσε την αποτύπωση της μοναδικότητάς τους.

### *2.1.3. Έμφαση στη διαδικασία*

Η εστίαση της μελέτης μας πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τόσο τις διαδικασίες που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με έμφαση στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αλλά και των μαθητών με το λογοτεχνικό κείμενο, όσο και τη σημασιολογία τους από πλευράς εκπαιδευτικού. Σε μια ποιοτική έρευνα, συνηθέστερα το ενδιαφέρον των ερευνητών τοποθετείται στο πεδίο των διαδικασιών προκειμένου να εξάγουν αποτελέσματα - αντίθετη διαδικασία, η οποία θα ξεκινούσε από το τελικό προϊόν και θα προχωρούσε στη διερεύνηση των δυνάμεων και των σχέσεων που το συνδιαμορφώνουν, απαντάται συχνά σε ποσοτικές μελέτες.

#### *2.1.4. Δεν τίθενται a priori ερευνητικές υποθέσεις*

Η μελέτη μας δεν αφορμάται από κάποια ερευνητική υπόθεση, η οποία είχε τεθεί πριν τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Στην ποιοτική έρευνα άλλωστε, στη οποία δίνεται έμφαση στις διαδικασίες που πλαισιώνουν ανθρώπινες συμπεριφορές συχνά, δεν κρίνεται απαραίτητο -ίσως ούτε και σκόπιμο- να διατυπώνονται εξ αρχής ερευνητικές υποθέσεις (Πάλλα, 1992: 47).

#### *2.1.5. Ανάδειξη πρακτικών, αντιλήψεων και χαρακτηριστικών*

Σε μια ποιοτική έρευνα, το ενδιαφέρον του ερευνητή συχνά στρέφεται προς τις πρακτικές, τις σκέψεις και τις βαθύτερες αντιλήψεις των υποκειμένων που μελετά, προσπαθώντας να αναζητήσει τα απόλυτα υποκειμενικά αίτια που οδήγησαν σε έναν ορισμένο τρόπο σκέψης και θεώρησης των πραγμάτων, όπως επιχειρείται και στην εν λόγω μελέτη με άξονα τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

## **2.2. Μελέτη Περίπτωσης**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επελέγη η μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να αναδειχθεί, μέσα από τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών που παρακολούθηθηκαν στο πλαίσιο ενός σχολείου και με άξονα τον εκπαιδευτικό, μια ευρύτερη κατάσταση (Nisbet & Watt, 1984: 72). Πρώτοι οι Stake (1995) και Yin (2003) βάσισαν την προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης σε ένα κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, βάσει του οποίου η αλήθεια είναι σχετική και πάντα εξαρτημένη από την οπτική του κάθε ατόμου, χωρίς ωστόσο να απορρίπτεται κάθε μορφή αντικειμενισμού, φτάνοντας στο όριο του σχετικισμού. Μάλλον πρόκειται για μια πλουραλιστική προσέγγιση μιας κυκλικής, δυναμικής σύγκρουσης υποκειμένου και αντικειμένου (Miller & Crabtree, 1999: 10), για την ανάδειξη μιας κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας. Η προσέγγιση αυτή των Stake και Yin η οποία δίνει στην μελέτη περίπτωσης μια κονστρουκτιβιστική διάσταση, παρέχει το πλεονέκτημα μιας στενής σχέσης ερευνητή και συμμετεχόντων, προκαλώντας τους τελευταίους να αφεθούν και να επιτρέψουν στον μελετητή να παρακολουθήσει αυτό που πραγματικά συμβαίνει και αυτό που



πραγματικά έχουν να «πουν» (Miller & Crabtree, ό. π.). Στην προκείμενη μελέτη περίπτωσης, πραγματοποιήθηκε απόπειρα παρατήρησης ορισμένων ρεαλιστικών διδακτικών συνθηκών, έτσι ώστε να αναδειχθούν αποτελέσματα και συμπεράσματα τα οποία διαποτίζονται από τον τρόπο με τον οποίο τόσο ο ερευνητής, όσο και ο εκπαιδευτικός που αποτέλεσε ένα από τα υποκείμενα της έρευνας, προβαίνουν σε κατασκευές της πραγματικότητας, βασισμένοι σε διαφορετικές παραδοχές για αυτήν.

Ο λόγος για τον οποίο επελέγη η μελέτη περίπτωσης ως είδος ποιοτικής έρευνας κατάλληλης για το πλαίσιο της διερώτησής μας, έγκειται στα κριτήρια ελέγχου της καταλληλότητας της μελέτης περίπτωσης, όπως διατυπώνονται από τον Yin (ό. π.). Σύμφωνα με αυτά, η έρευνα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να εξεταστούν διδακτικές πρακτικές, με έμφαση στο «πως» και στο «γιατί», χωρίς ωστόσο να υπάρχει η πρόθεση –από πλευράς ερευνητή– ενεργού συμμετοχής ή απόπειρας χειραγώγησης της συμπεριφοράς των υποκειμένων που εμπλέκονται στην έρευνα. Επιπλέον, όπως υποστηρίζεται από τον Yin (ό. π.), ένα ακόμα κριτήριο με γνώμονα το οποίο επιλέγεται η μελέτη περίπτωσης ως καταλληλότερου ερευνητικού είδους, καθίσταται η ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι σχετικές με το ευρύτερο πλαίσιο συνθήκες, υπό την πεποίθηση πως συνδέονται με το προς μελέτη φαινόμενο. Πράγματι, στην μελέτη αυτή, πέρα από τις πρακτικές τις οποίες επικαλείται ο διδάσκων για την καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας στους μαθητές, συνεξετάζονται και οι αντιλήψεις και οι προσωπικές βάσεις του για την εφαρμογή τους. Τέλος, ο Yin υποστηρίζει πως η μελέτη περίπτωσης επιλέγεται όταν τα όρια δεν είναι απόλυτα διακριτά μεταξύ του προς ανάλυση φαινομένου και του ευρύτερου πλαισίου, γεγονός που αποτελεί χαρακτηριστικό της έρευνας αυτής.

### *2.2.1. Πλεονεκτήματα*

Η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 314) σε σχέση με άλλες ερευνητικές διαδικασίες, ορισμένα από τα οποία αναδεικνύονται και στην παρούσα μελέτη. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν διατρέχονται από ρεαλιστικότητα, δεδομένου πως αφορούν πραγματικές καταστάσεις και άρα, παρά τις όποιες δυσκολίες συγκρότησης συνόλων και ομαδοποιήσεων, μπορούν να προσφέρουν μια «φυσική βάση για γενίκευση» (Cohen, ό. π.: 314). Επιπλέον, η εμπριθεία με την οποία περιγράφεται το υλικό που συλλέγει ο ερευνητής,

προσφέρει δυνατότητες για περαιτέρω νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες, βασισμένες σε διαφορετική σκοπιμότητα από αυτή του αρχικού ερευνητή. Τέλος, όπως και στην παρούσα μελέτη, ο τρόπος παρουσίασης των δεδομένων και των αποτελεσμάτων καθίσταται, συνήθως, πιο εύληπτος σε σχέση με την εξειδικευμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων άλλων ερευνητικών παρουσιάσεων, γεγονός που επιτρέπει την ευρύτερη πρόσβαση και μελέτη από πλευράς ερευνητικής κοινότητας και εκπαιδευτικών.

### *2.2.2. Μειονεκτήματα*

Σύμφωνα με τους Nisbet & Watt (1984, στο Cohen, Manion & Morrison, ό. π.: 315), η μελέτη περίπτωσης μπορεί να ενέχει ορισμένα μειονεκτήματα, τα οποία σχετίζονται με την ενδεχόμενη υποκειμενική θεώρηση των ερευνητών, τη μοναδικότητα των ερευνώμενων καταστάσεων και ως εκ τούτου, την αδυναμία επανελέγχου και τη μείωση του εύρους γενικευσιμότητας. Ωστόσο, ένας καλός σχεδιασμός με συνέπεια από πλευράς ερευνητή κατά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αλλά και κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις όποιες εγγενείς αδυναμίες της μελέτης περίπτωσης.

## **3. Δειγματοληψία**

### **3.1. Ο χρονικός προσδιορισμός υλοποίησης και το δείγμα**

Για τις ανάγκες της έρευνας, λόγω της απαιτητικής φύσης του προς διερεύνηση ζητήματος, το οποίο δεν μπορεί να ελεγχθεί άμεσα και δη με περιορισμένα δεδομένα, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθούν έντεκα (11) ώρες παρακολούθησης της διδασκαλίας έξι (6) λογοτεχνικών κειμένων, σε δύο τμήματα της Γ' γυμνασίου, σε σχολείο της Αττικής. Κατά τον ισχυρισμό του Morrison (1993), η εστίαση του ερευνητή σε μία συγκεκριμένη κατάσταση για εκτενές χρονικό διάστημα, του επιτρέπει να αποκτήσει μία ευρεία εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες μεταξύ τους, διευκολύνοντας τη δημιουργία «γενικών περιγραφών» (Carspecken, 1996: 47, στο Cohen κ.ά., 2008: 523), που αφορούν στην

καταγραφή γλωσσικών πράξεων, λεξιλογικών περιγραφών, αλλά και των σχολίων του ερευνητή.

Ο συγκεκριμένος καθορισμός του πληθυσμού της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993) ως προς την τάξη δεν υπαγορεύεται από την τυχαιότητα, αλλά αποτέλεσε μια συνειδητή επιλογή ως πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας. Οι μαθητές της Α΄ και Β΄ γυμνασίου, λόγω της μικρότερης ηλικίας και της περιορισμένης επαφής με τη λογοτεχνία, ενδεχομένως να δυσκόλευαν την παρατήρηση και τη διερεύνηση των πρακτικών του εκπαιδευτικού, οι οποίες ενδέχεται να ήταν απλουστευμένες. Συνεπώς, το δείγμα (ν) επί του μαθητικού πληθυσμού (N) αποτέλεσαν τα δύο προαναφερθέντα τμήματα, αποτελούμενα από είκοσι δύο (22)<sup>26</sup> και είκοσι τρεις (23)<sup>27</sup> μαθητές αντίστοιχα. Παράλληλα, στο πλαίσιο της τάξης, στο δείγμα μας υπάρχει και ο εκπαιδευτικός, ένας φιλόλογος με τριάντα δύο (32) χρόνια διδακτική εμπειρία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο οποίος ήταν κοινός και για τα δύο τμήματα.

Ούτε το σχολείο επιλέχθηκε τυχαία. Ύστερα από συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, με τον οποίο υπήρχε προσωπική γνωριμία, αλλά και με τη σχολική σύμβουλο των φιλολόγων της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως θα ήταν ενδιαφέρον ο εν λόγω να συμμετάσχει στην έρευνα. Μάλιστα, αφού τον προσεγγίσαμε για να τον ενημερώσουμε για τη διαδικασία, ο ίδιος μας προέτρεψε να χρησιμοποιήσουμε ως δείγμα τα δύο από τα τμήματα στα οποία δίδασκε, μιας και οι μαθητές πληρούσαν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, αφενός ως προς τις βαθμολογική τους επίδοση και αφετέρου ως προς τη στάση και τη συμπεριφορά τους κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έτσι, στη συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, η οποία προηγήθηκε της έρευνας, εντοπίστηκε πως και στα δύο τμήματα υπήρχαν μαθητές με μέτριες (στην κλίμακα του 20) βαθμολογικές αποκλίσεις, με το σύνολο της τάξης να τοποθετείται σε ένα «μέσο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, με ελάχιστους, όμως, μαθητές να ξεπερνούν εντυπωσιακά - βαθμολογικά και γνωστικά- τους υπόλοιπους», όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τον διδάσκοντα. Στο επίπεδο της συμπεριφοράς, επρόκειτο για μαθητές οι οποίοι δεν

<sup>26</sup> Το τμήμα αποτελούταν από δέκα (10) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια.

<sup>27</sup> Το τμήμα αποτελούταν από έντεκα (11) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια.

είχαν, και πάλι κατά τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα ενοχλητική συμπεριφορά έτσι ώστε να παρακωλύεται η διδασκαλία σε βαθμό μη διαχειρίσιμο.

### **3.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων και εργαλεία**

Στο πλαίσιο της έρευνας, ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, με εργαλεία τις σημειώσεις πεδίου (field notes) και τη μαγνητοφώνηση (και στη συνέχεια απομαγνητοφώνηση) των διδασκαλιών και η συνέντευξη του εκπαιδευτικού.

#### *3.2.1. Παρατήρηση*

Η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στις επιστήμες της αγωγής, μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα σημαντική (Βάμβουκας, 1998). Στην εν λόγω μελέτη, ακολουθώντας την προσέγγιση του Καραγεώργου (2002), πραγματοποιήθηκε μη συμμετοχική παρατήρηση των διδασκαλιών, παρακολουθώντας τη διδακτική πράξη στην εξέλιξή της και καταγράφοντας -άλλοτε περιγράφοντας- τις διάφορες συμπεριφορές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και μαθητών.

##### *3.2.1.1. Το είδος της παρατήρησης*

Η ευρύτερη διάκριση στην οποία υπόκειται η παρατήρηση σχετίζεται με την ενεργό συμμετοχή -ή μη- του ερευνητή στο προς διερεύνηση φαινόμενο, με τους όρους συμμετοχική<sup>28</sup> και μη συμμετοχική παρατήρηση να αποδίδονται σε αυτήν προκειμένου να τη χαρακτηρίσουν. Οι Cohen Manion & Morrison (2008) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι στις νατουραλιστικές έρευνες με συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής παραμένει για μεγάλο χρονικό διάστημα στο πλαίσιο το οποίο επιλέγει να καταγράψει, έτσι ώστε, μέσα από την παρατήρηση της εξέλιξης των γεγονότων, να μπορεί να εξάγει συμπεράσματα σε σχέση με τη δυναμική των προσώπων, του περιβάλλοντος και των συμπεριφορών. Ωστόσο, οι παράλληλοι ρόλοι του

---

<sup>28</sup> Με τις ρίζες της στους ανθρωπολόγους, η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει σύνδεση με την κοινωνιολογική σχολή του Σικάγο (Robson, 2010).

παρατηρητή - συμμετέχοντα δεν είναι εύκολοι και απαιτούν «προϋπάρχουσες σχέσεις εμπιστοσύνης» (Lofland, 1971, στο Robson, 2010: 379), οι οποίες, βέβαια, δημιουργούνται ευκολότερα, όταν παρατηρητής είναι ο διδάσκων και παρατηρούμενοι οι μαθητές.

Συνεπώς, η παρατήρηση ως μέθοδος συλλογής δεδομένων μπορεί να διακριθεί σε αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση, στην περίπτωση μας όμως πρόκειται για ετεροπαρατήρηση, δεδομένου πως ο διδάσκων δεν συμμετείχε στη διαδικασία αυτή. Ο ερευνητής ήταν ο μόνος παρατηρητής ο οποίος οργάνωσε και συστηματοποίησε την παρατήρηση με βάση τον ερευνητικό σκοπό του. Ακριβέστερα, η μη συμμετοχική παρατήρηση στη μελέτη αυτή δομήθηκε σε δύο εργαλεία καταγραφής, τις στοχαστικές σημειώσεις πεδίου και τη μαγνητοφώνηση της ίδιας τη διδασκαλίας, η οποία, μέσα από τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης, επέτρεψε τη σύγκριση των δεδομένων των δύο καταγραφών, προκειμένου να αναλυθούν και να αναδυθούν κοινοί άξονες επεξεργασίας, που διασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

### *3.2.1.2. Τα εργαλεία της παρατήρησης*

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ήταν αφενός η μαγνητοφώνηση των διδασκαλιών και αφετέρου οι σημειώσεις πεδίου.

- Σημειώσεις πεδίου (field notes)

Οι σημειώσεις πεδίου ως μέθοδος καταγραφής των δεδομένων κατά την παρατήρηση μπορούν να διακριθούν σε περιγραφικές και στοχαστικές (Bogdan & Biklen, 2007: 120-124, στο Μαμούρα, 2011). Σε αυτήν την έρευνα επελέγη η δημιουργία αξόνων παρατήρησης βάσει των στοχαστικών σημειώσεων, καθώς λόγω της φύσης του παρατηρούμενου διδακτικού πλαισίου, σε σχέση με την καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, η απλή καταγραφή των παρατηρούμενων διδακτικών πρακτικών μας άφηνε την αίσθηση του ανολοκλήρωτου. Πρέπει να σημειωθεί πως η ανάγκη για στοχαστική καταγραφή αναδείχθηκε -αν μας επιτραπεί ο χαρακτηρισμός- τυχαία, μετά από την πρώτη παρακολούθηση του εκπαιδευτικού, εκτός πλαισίου έρευνας. Έτσι, αν και είχαν

δημιουργηθεί άξονες παρατήρησης για να τηρηθούν σημειώσεις πεδίου, στον νου του ερευνητή υπήρχαν σκέψεις που επιθυμούσε να καταγράψει ακριβώς μετά το πέρας της διδασκαλίας (κάποιες ακόμα και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ως ακόλουθη ενέργεια της διδακτικής καταγραφής), συσχετίζοντάς τις με τους άξονες καταγραφής και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το σκεπτικό σύμφωνα με το οποίο δημιουργήθηκαν οι άξονες παρατήρησης στις σημειώσεις πεδίου, είχε ως αφορμή τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε αφενός στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούσε ο εκπαιδευτικός τις μαθητικές ανταποκρίσεις, και αφετέρου στη διατύπωση ορισμένων πρώτων σκέψεων του ερευνητή σε σχέση με τη σκοπιμότητα των ενεργειών αυτών του εκπαιδευτικού, αλλά και με τις ενδεχόμενες αντιλήψεις του για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της. Πρέπει να σημειωθεί πως στις σημειώσεις πεδίου, μας ενδιέφερε η καταγραφή του διδακτικού χειρισμού του εκπαιδευτικού μετά την μαθητική ανταπόκριση σε ερωτήσεις ή πρακτικές που πραγματοποιούνταν από τον ίδιο προς επεξεργασία από την τάξη, συνεπώς η πορεία καταγραφής πραγματοποιήθηκε με κατεύθυνση από τον μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, ενώ η στοχαστική καταγραφή επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό. Στον ακόλουθο πίνακα, παρουσιάζεται η προτυπική μορφή της στοχαστικής καταγραφής που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

Πίνακας 1

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Ημερομηνία:</b>   |   |   |
| <b>Κείμενο:</b>  |   |   |
| <b>Διδακτική ώρα:</b>  |   |   |
| <b>Τμήμα:</b>  |   |   |
| <b>Παρατήρηση - Καταγραφή</b>  |   | <b>Στοχαστική καταγραφή</b>   |
| <b>Μαθητικές Απαντήσεις</b>  | <b>Εκπαιδευτικός και μαθητικές απαντήσεις</b>   | ((σχόλιο: με ποιον τρόπο δείχνει να εκλαμβάνει τη μαθητική ανταπόκριση ο εκπαιδευτικός; τι αναδεικνύεται σε σχέση με τις αντιλήψεις του για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της; -> ο στοχασμός επί των καταγραφών στα αριστερά πραγματοποιείται αμέσως μετά το πέρας της διδασκαλίας)) |
| (Οι μαθητικές απαντήσεις σημειώνονται, ενώ στη δεξιά στήλη καταγράφεται η αντίδραση του εκπαιδευτικού σε αυτές | <p>Άξονες:</p> <p>1)Επαναδιατύπωση ερώτησης με σαφέστερο / πιο κατευθυντικό τρόπο</p> <p>2)Ενδιαφέρον για μαθητική απάντηση και οπτική:</p> <p>3)Ανατροφοδότηση:</p> <p>4)Αξιοποίηση μαθητικών απαντήσεων δίνοντας νέο ερέθισμα</p> <p>5)Απαζίωση ή μη δημιουργική αξιοποίηση της μαθητικής απάντησης</p> |   |

- Μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση

Οι ένδεκα (11) διδακτικές ώρες που παρατηρήθηκαν, μαγνητοφωνήθηκαν με ψηφιακό μέσο καταγραφής ήχου και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, έτσι ώστε να απεικονιστούν σε γραπτό κείμενο, το οποίο θα ευνοούσε την πολλαπλή ανάγνωση από τον ερευνητή για την ανάλυση, κατηγοριοποίηση και συσχέτιση των δεδομένων.

Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης πραγματοποιήθηκε σε πρώτο στάδιο χειρόγραφα. Χωρίστηκε με κάθετη γραμμή το μπλοκ σημειώσεων και ορίστηκε η αριστερή στήλη ως «Εκφωνήματα Εκπαιδευτικού» και η δεξιά στήλη ως «Εκφωνήματα μαθητών», ενώ ψηφιοποιήθηκε εν συνεχεία μέσω του κειμενογράφου που προσφέρει το Office, με ενδεικτικά τμήματά της να παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας. Ωστόσο, ο προφορικός λόγος δεν αποτελείται μόνο από λέξεις που, σχηματίζοντας φράσεις, διέπονται από συνοχή και συνεκτικότητα, με τον τόνο και τη συνέχεια -η ασυνέχεια- του λόγου να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο σε ορισμένες περιστάσεις, για ορισμένου είδους καταγραφές. Στη μελέτη αυτή δεν πραγματοποιείται εξαντλητική αποτύπωση του τόνου κατά τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης, μιας και δεν ενδιαφέρει άμεσα τα ερευνητικά ερωτήματα, ωστόσο αποτυπώνονται ορισμένες χαρακτηριστικές διακυμάνσεις του τόνου της φωνής -οι οποίες σχετίζονται με διδακτικές πρακτικές από πλευράς εκπαιδευτικού- βάσει των αρχών φωνητικής καταγραφής, όπως παρουσιάζονται από τους Jefferson, (2004) και Schegloff (2007). Τα σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

Πίνακας 2

|             |   |
|-------------|---|
| .           | τελικός/καθοδικός επιτονισμός   |
| ( )         | παύση   |
| ,           | εξακολουθητικός/μη τελικός επιτονισμός  |
| <u>λέξη</u> | η υπογράμμιση χρησιμοποιείται για να δείξει κάποιας μορφής έμφαση μέσω της έντασης ή/και του ύψους της φωνής  |
| <b>ΛΕΞΗ</b> | όταν η ένταση της φωνής είναι ιδιαίτερα μεγάλη, τότε χρησιμοποιείται η κεφαλαιογράμματα γραφή - δεν έχει χρησιμοποιηθεί στις απομαγνητοφωνήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης |
| °           | το σύμβολο ° ορίζει την έναρξη χαμηλόφωνης εκφοράς λόγου  |



|                   |  |
|-------------------|--|
| < >               | ο ομιλητής του οποίου τα λόγια παρατίθενται  |
| °°                | το σύμβολο °° σημαίνει ότι η ένταση της φωνής είναι ιδιαίτερα χαμηλή   |
| <b>((σχόλιο))</b> | με διπλές παρενθέσεις και πλάγια γραφή σημειώθηκαν ελάχιστα σχόλια που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της απομαγνητοφώνησης |

Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, παρότι ανέδειξε το σύνολο των εκφορών λόγου εκπαιδευτικού και μαθητών, χρησιμοποιήθηκε για να δοθεί έμφαση στις πρακτικές, τεχνικές και ερωτήσεις που έθετε εκείνος στους μαθητές, ως πρωτογενές ερέθισμα για εμπλοκή με το κείμενο σε κάθε διδακτική φάση. Συνεπώς, λειτουργεί επικουρικά ως ένα ακόμα εργαλείο παρατήρησης, συμπληρώνοντας τις σημειώσεις πεδίου και αναδεικνύοντας διαφορετικές όψεις του προς διερεύνηση ζητήματος. Επιπλέον, κατά την απομαγνητοφώνηση εστίασαμε και στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας.

### 3.2.1.3. Ζητήματα δεοντολογίας

Στις έρευνες στις οποίες η παρατήρηση αποτελεί βασικό μέσο συλλογής δεδομένων, μπορούν να ανακύψουν προβληματισμοί σε σχέση με την προστασία ή την παραβίαση της ιδιωτικότητας, τη συναίνεση όσων συμμετέχουν ως παρατηρούμενα υποκείμενα, αλλά και με ερωτήματα αναφορικά με τις προθέσεις και τους απώτερους σκοπούς της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην εν λόγω μελέτη, οι παραπάνω προβληματισμοί υπερκεράστηκαν με την ενημέρωση για το πλαίσιο της έρευνας, τον φορέα υπό τον οποίο διεξήχθη αλλά και τη συναίνεση μαθητών και εκπαιδευτικού έτσι ώστε να επιτραπεί η παρατήρηση των διδασκαλιών.

### 3.2.2. Συνέντευξη

Στις έρευνες που διεξάγονται στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης, η συνέντευξη αποτελεί βασική μέθοδο συλλογής δεδομένων (Αθανασίου, 2007), διότι ενέχει τη διάσταση της δια ζώσης επικοινωνίας. Αρκετοί μελετητές έχουν αποπειραθεί να προσεγγίσουν τον ορισμό της συνέντευξης ως μεθόδου, με τον Παρασκευόπουλο (ό. π.) να την τοποθετεί στο πεδίο της έρευνας ως σειρά ερωτήσεων από τον ερευνητή προς τα προς συνέντευξη πρόσωπα, προκειμένου να αποσπάσει πληροφορίες για ένα ερευνητικό ζήτημα, και τον Kvale (στο Cohen, ό. π.: 449) να την προσδιορίζει ως «ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με στόχο την παραγωγή γνώσης». Πρωταρχικός σκοπός της ερευνητικής συνέντευξης είναι η συλλογή δεδομένων για τη διερεύνηση του φαινομένου ή του ζητήματος που μελετάται (Βάμβουκας, ό. π.).

#### 3.2.2.1. Είδος συνέντευξης

Η συνέντευξη μπορεί να διακριθεί σε διάφορα επίπεδα, εξαρτώμενα από τον παράγοντα που ο ερευνητής θέτει ως κριτήριο. Ως κριτήριο επιλογής του τύπου της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα τίθεται ο βαθμός «δόμησης» της διαδικασίας, καθώς και ο βαθμός ελευθερίας που χρησιμοποίησε ο ερευνητής, προκειμένου να τροποποιήσει τα προς συζήτηση θέματα (Παρασκευόπουλος, ό. π.).

Στην εν λόγω έρευνα προτιμήθηκε η διεξαγωγή μιας ημιδομημένης συνέντευξης η οποία διεξήχθη μετά το πέρας των παρακολουθούμενων διδασκαλιών, και η οποία δομήθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να προσφέρει έναν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας σε σχέση με τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων προς τον εκπαιδευτικό, με τον ερευνητή να τις τροποποιεί στην πορεία (Παρασκευόπουλος, ό. π.). Έτσι, με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, επιδιώχθηκε αφενός η εξασφάλιση της ενεργού έκθεσης του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού στα ερωτήματα και αφετέρου η συλλογή πολύτιμων δεδομένων που αφορούν σε μεγάλο βαθμό το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

### *3.2.2.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα*

Η δια ζώσης επικοινωνία που προσφέρει η διαδικασία της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής δεδομένων μπορεί να αποβεί τόσο πλεονέκτημα για τον ερευνητή, όσο και μειονέκτημα. Σε πρώτο επίπεδο, στην παρούσα μελέτη δημιουργήθηκε μια άμεση σχέση με τον συνεντευξιαζόμενο η οποία επέτρεψε στον ερευνητή να αναγνωρίσει τόσο τα λεκτικά δεδομένα και μηνύματα, όσο και τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά του (Αθανασίου, ό. π.), αναδεικνύοντας έτσι βαθύτερες πτυχές του προς διερεύνηση φαινομένου. Επίσης, τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες χρειάστηκαν διευκρίνιση, συνεπώς η ζωντανή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό έδωσε τη δυνατότητα αναδιατύπωσής τους από τον ερευνητή. Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί πως τα υποκείμενα της έρευνας προθυμοποιούνται ευκολότερα να εκφραστούν προφορικά, είτε διότι δεν θέλουν, είτε επειδή δεν μπορούν (για διάφορους λόγους) να εκφραστούν γραπτά (Σταλίκας, 2009).

Στον αντίποδα, η δια ζώσης επικοινωνία ενδέχεται να διατρέχεται από υποκειμενικότητα και ίσως μεροληπτική θεώρηση των απαντήσεων, ύστερα από την επαφή με τον συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό (Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης, 2006). Ακόμα, δεδομένου πως στην παρούσα έρευνα δεν εξασφαλίστηκε η ανωνυμία του εκπαιδευτικού, ενδέχεται οι πληροφορίες που αποκόμισε ο ερευνητής να μην είναι απόλυτα αξιόπιστες ή να μη συνάδουν με τις πραγματικές πρακτικές του διδάσκοντος (Καραγεώργος, ό. π.). Για αυτό τα δεδομένα των συνεντεύξεων συνεξετάστηκαν με τα υπόλοιπα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα δύο εργαλεία παρατήρησης.

### *3.2.3. Τριγωνοποίηση*

Δεδομένου πως στο πλαίσιο της έρευνάς μας ένα μόνο εργαλείο συλλογής δεδομένων δεν είναι επαρκές για να αναδείξει όλες τις πτυχές του ερευνούμενου ζητήματος, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση ως προς τα εργαλεία συλλογής δεδομένων<sup>29</sup>,

<sup>29</sup> Ο Denzin (1978, όπ. αναφ. στο Σταλίκας, ό. π.) υποστηρίζει πως η τριγωνοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί στον άξονα των δεδομένων, του ερευνητή, της θεωρίας και/ή της μεθοδολογίας. Παρόμοια άποψη υιοθετούν και οι Altrichter, Posch & Somekh (2001), κάνοντας λόγο για οπτικές «γωνίες». Πιο συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι η τριγωνοποίηση πολλές φορές προκύπτει συνδυάζοντας την παρατήρηση και τη συνέντευξη, μέσω των οποίων συλλέγονται τα δεδομένα που αφορούν στην

προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Σε μια απόπειρα θεωρητικής πλαισίωσής της, η τριγωνοποίηση ορίζεται από τους Cohen, Manion & Morrison (ό. π.) ως «η χρήση δύο ή περισσότερων τρόπων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς», εν είδει απόπειρας ανάδειξης της πολυδιάστατης ανθρώπινης διάδρασης και συμπεριφοράς. Στην εν λόγω έρευνα, η τριγωνοποίηση επιτυγχάνεται στο επίπεδο των μέσων συλλογής δεδομένων, η οποία πραγματοποιείται μέσω στοχαστικών σημειώσεων πεδίου, μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης των διδασκαλιών και συνέντευξης. Πρέπει να επισημανθεί πως οι στοχαστικού τύπου σημειώσεις δεν υπερκαλύπτονται από τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης, δεδομένου πως, αφενός ο άξονας παρατήρησης στις δύο διαδικασίες ήταν διαφορετικός, αφετέρου οι στοχασμοί επί της διδασκαλίας καταγράφονταν αμέσως μετά την παρακολούθηση της τελευταίας, γεγονός που προσδίδει τον παράγοντα μιας άμεσης κριτικής θεώρησης επί της παρατήρησης, κάτι το οποίο έλειπε από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των διδασκαλιών (αυτή πραγματοποιήθηκε μετά το πέρας όλων των παρακολουθήσεων).

#### **4. Δεδομένα και διαδικασία ανάλυσης**

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά το προηγούμενο στάδιο, αποτελεί ίσως το πιο κομβικό σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς θέτει τις βάσεις για συγκριτικού τύπου πρακτικές και οριοθετεί, έτσι, τους άξονες στους οποίους εδράζονται τα αποτελέσματα της μελέτης. Λαμβάνοντας υπόψη πως τα δεδομένα έρευνας διατρέχονται από μια σχετική υποκειμενικότητα, είναι μεστά σε περιεχόμενο και αναδεικνύουν εις βάθος πληροφορίες επί του διερευνώμενου ζητήματος που αποτυπώνονται λεκτικά, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας τριπλής επεξεργασίας: της κωδικοποίησης, της αποκωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης, αποτύπωσης - καταγραφής, αλλά και της εξαγωγής αποτελεσμάτων, με την τελευταία φάση να παρουσιάζεται αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

---

έρευνα από τρεις διαφορετικές οπτικές «γωνίες», όπως είναι αυτή του εκπαιδευτικού, κάποιων μεμονωμένων μαθητών και αυτή ενός ουδέτερου τρίτου προσώπου (Altrichter κ.ά., ό. π.).

Τα δεδομένα, τα οποία αφορούσαν στα διδακτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και στο πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε, βασίστηκαν στην παρατήρηση της διδασκαλίας έξι λογοτεχνικών κειμένων, τεσσάρων ποιημάτων και δύο πεζών: Λορέντζος Μαβίλης, *Αθήη*, Μίλτος Σαχτούρης, *Τα δώρα*, Οδυσσέας Ελύτης, *Το Άξιον Εστί* («*Η Γένεσις*»), Κωνσταντίνος Καβάφης, *Στα 200 π.Χ.*, Αντώνης Σαμαράκης, *Ζητείται Ελπίς*, Κωνσταντίνος Θεοτόκης, *Πίστομα*, αλλά και στη συνέντευξη που παραχώρησε ο εκπαιδευτικός. Σημειώνεται πως η πλειοψηφία των κειμένων αυτών προέρχεται από το ανθολόγιο νεοελληνικών κειμένων της Γ' γυμνασίου, με εξαίρεση το διήγημα του Κωνσταντίνου Θεοτόκη, *Πίστομα*.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, τα δεδομένα διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες, βασισμένα στο εργαλείο συλλογής - καταγραφής τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα λεκτικό corpus βάσει του οποίου πραγματοποιήθηκε η απόπειρα συσχετισμών και κατηγοριοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις σημειώσεις πεδίου, τα οποία αποτέλεσαν λεκτικές καταγραφές του προφορικού διδακτικού και μαθητικού λόγου. Μετά το πέρας των έντεκα διδακτικών ωρών είχαν δημιουργηθεί έντεκα αντίστοιχες καταγραφές σε πίνακες της μορφής που ενδεικτικά παρατέθηκε παραπάνω, οι οποίοι περιλάμβαναν στήλες που αφορούσαν στις εκάστοτε μαθητικές απαντήσεις, εστιάζοντας στον τρόπο αξιοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό, με την τελευταία στήλη να εμπεριέχει την καταγραφή μιας πρώτης στοχαστικής προσπάθειας του ερευνητή αμέσως μετά τη διδασκαλία, αναφορικά με μια πιθανή αιτιολόγηση των ενεργειών του εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη ομάδα δεδομένων, η οποία ήταν και η εκτενέστερη, αποτυπώθηκε πλήρως, επίσης λεκτικά, το σύνολο των διδασκαλιών που παρακολούθηθηκαν. Η απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών δημιούργησε ένα σώμα λέξεων, οι οποίες ανέδειξαν -όχι τόσο στο επίπεδο της λέξης, αλλά στο επίπεδο μιας ευρύτερης φραστικής και κειμενικής θεώρησης- κάποιους πρόσθετους άξονες παρατήρησης σε σχέση με τις αρχικές ερωτήσεις και πρακτικές κάθε διδακτικής φάσης από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες επιστράτευσε. Τέλος, στην τρίτη ομάδα δεδομένων εντάχθηκε η συνέντευξη του εκπαιδευτικού, πραγματοποιούμενη μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης των διδασκαλιών. Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως, δημιουργώντας αυτομάτως ένα ακόμη σύνολο λεκτικών καταγραφών, το οποίο αποτέλεσε -αν και

λιγότερο εκτενές, με ποσοτικούς όρους, σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες- ένα πολύτιμο σύνολο δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιήθηκε απαντητικά για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως επί το πλείστον.

Στο σημείο αυτό, αναφέρουμε πως το γεγονός ότι όλα τα δεδομένα προέρχονται από λεκτική καταγραφή προφορικού λόγου, προσφέρει ένα πλεονέκτημα στη διαδικασία ανάλυσής τους. Η ομοιογένεια που προκύπτει στη μορφή των καταγραφών αναδεικνύει μια δυνατότητα επεξεργασίας που μπορεί να τεθεί σε κοινούς άξονες μελέτης, είτε σε λεκτικό είτε σε θεματικό επίπεδο, με κοινές μονάδες ανάλυσης (Μπονίδης, 2004: 128) ως πρωταρχικό στάδιο της διαδικασίας.

#### **4.1. Μέθοδος Ανάλυσης**

Μετά την οργάνωση των δεδομένων σε τρεις ομάδες, βάσει του εργαλείου συλλογής τους, επιτελέστηκε η προσπάθεια μετατροπής τους σε μια μορφή εκ της οποίας θα προέκυπταν ορισμένες ομαδοποιήσεις και κατηγορίες. Συνεπώς, για την επιλογή της μεθόδου με την οποία πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων, λήφθηκαν υπόψη ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι προέρχονται από την ίδια τη φύση της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αρχικά, βάσει του τρόπου με τον οποίο σχεδιάστηκε η έρευνα, προκύπτει το συμπέρασμα πως πρόκειται για μια επαγωγικού τύπου μελέτη, κατά την οποία ο ερευνητής, παρατηρώντας ένα συγκεκριμένο καταστασιακό διδακτικό πλαίσιο, συμπεριφορές, πρακτικές και χαρακτηριστικά ενός διδάσκοντα, επιχειρεί να εξάγει αποτελέσματα και συμπεράσματα που διατρέχονται από μια τάση για γενικευσιμότητα. Αυτό φυσικά δεν αποκλείει εξαιρέσεις και διαφορετικές ερμηνείες του φαινομένου, όπως άλλωστε υπαγορεύεται από τη μοναδικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της επαγωγικής ερευνητικής προσέγγισης, πρέπει να διασφαλίζεται πως τα εξαγόμενα θέματα - ομάδες τα οποία θα προκύψουν κατά τη διαδικασία της ανάλυσης θα βρίσκονται σε άμεσο συσχετισμό με τα δεδομένα αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα (Patton, 1990).

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης καθίσταται η διαδικασία της ερμηνείας των δεδομένων. Πρόκειται για μια διπλής φάσης προσπάθεια (Alhojailan, 2012: 41): ερμηνεία τόσο των παρακολουθούμενων διδακτικών πρακτικών εκ της ίδιας της παρατήρησης, όσο και των διδακτικών τεχνικών, πρακτικών και μεθοδεύσεων στο πλαίσιο της προσωπικής αντίληψης, θεωρίας και πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού απέναντι στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω ερευνητικές πτυχές, για την ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή της «θεματικής ανάλυσης» (*thematic analysis*), μεθόδου η οποία προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού και ανάλυσης νοηματικών μοτίβων στο πλαίσιο μιας βάσης δεδομένων (Braun & Clarke, 2006 στο Joffe, 2012). Το ουσιαστικότερο αποτέλεσμα της μεθόδου ανάγεται στην ανάδειξη των εναργέστερων και πιο καίριων νοηματικών φορτίων που εμπεριέχονται στη βάση δεδομένων, καταλαμβάνοντας συναισθηματικές, γνωστικές, και συμβολικές διαστάσεις (Joffe, ό. π.: 209, στο Harper & Thompson, 2012). Στην εν λόγω μελέτη, ακολουθήθηκε το μοντέλο των Miles & Huberman (1994) για τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, δομούμενο σε τρία χαρακτηριστικά στάδια: την «απλούστευση» των δεδομένων (*data reduction*), την παρουσίαση των δεδομένων, στάδιο άμεσα συσχετιζόμενο με το προηγούμενο και την εξαγωγή αποτελεσμάτων.

Στο αρχικό στάδιο της απλοποίησης των δεδομένων, το σύνολο των λεκτικών στοιχείων που προέκυψαν από τις σημειώσεις πεδίου και από την απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών και της συνέντευξης ψηφιοποιήθηκαν σε κείμενα Word, προτού πραγματοποιηθεί κάποια πρώτη προσπάθεια οργάνωσής τους βάσει του περιεχομένου τους. Έτσι, είτε λέξη - λέξη, είτε έχοντας ως άξονες ευρύτερα φραστικά σχήματα, αναζητήθηκαν κοινά διδακτικά μοτίβα ή θέματα. Η διαδικασία της αργιστής ανάγνωσης είχε διττό σκοπό, μιας και επιστρατεύθηκε προκειμένου να αξιολογηθούν τα δεδομένα αυτά καθαυτά και να αποφευχθούν -στο πλαίσιο του δυνατού- εσπευσμένα συμπεράσματα τα οποία ενδέχεται να έβρισκαν έρεισμα στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία του ερευνητή (Merton, 1948). Μάλιστα, ακολουθώντας τον ισχυρισμό των Bogdan & Biklen (2007: 165), πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των δεδομένων περισσότερες από δύο φορές, προκειμένου να αποκτηθεί μια ευρύτερη αίσθηση και εικόνα επί του συνόλου τους. Στη συνέχεια, υπογραμμίστηκαν εκτενείς φράσεις - περίοδοι λόγου στις καταγραφές που

προέρχονταν από κάθε εργαλείο, διακρινόμενες σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες, έχοντας πάντα στο νου τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα οποία και αποτέλεσαν καθοδηγητικό πλαίσιο εστίασης στη φάση αυτή (Halldorsen, 2009). Οι φράσεις αυτές που υπογραμμίστηκαν χωρίστηκαν σε μικρότερα τμήματα, τα οποία, σε μια συγκριτική θεώρησή τους, ανέδειξαν ορισμένες θεματικές ομαδοποιήσεις, οι οποίες καταγράφηκαν σε ένα νέο αρχείο Word, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία εστίασης σε αυτές.

Το επόμενο στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται η παρουσίαση των δεδομένων, δεν μπορεί να ιδωθεί απομονωμένο από το προηγούμενο, αφού λειτουργεί συμπληρωματικά. Αποτελεί, ωστόσο, μια οργανωμένη και μεθοδευμένη παράθεση των πληροφοριών στο πλαίσιο αξόνων, θεματικών ιδεών και ομάδων, προκειμένου να αναδειχθούν οι συσχετισμοί με τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξασφαλιστεί έτσι η συνεκτικότητα που υπαγορεύεται από το ταξινομικό σχήμα: ερευνητικό ερώτημα - δεδομένα - ομαδοποίηση δεδομένων ανά ερευνητικό ερώτημα (Miles & Huberman, ό. π.). Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να παρατεθούν τα δεδομένα (πίνακες, γραφήματα, εννοιολογικοί χάρτες, αφηγηματικά κείμενα κ. ά.), όμως στη μελέτη αυτή κρίθηκε σκοπιμότερη η επιλογή ανάδειξης κατηγοριών βάσει των χαρακτηριστικών που εντοπίστηκαν κατά την προηγούμενη φάση ανάλυσης. Στους παρακάτω πίνακες παρατίθενται διαγραμματικά οι κατηγορίες και οι ομαδοποιήσεις που προέκυψαν ανά ερευνητικό ερώτημα.



Πίνακας 3 - Α' ερευνητικό ερώτημα: σχεδιαγραμματική απεικόνιση των ομαδοποιήσεων-κατηγοριών

| Θέμα α' ερευνητικού ερωτήματος             | Άξονες Εστίασης   | Κατηγορίες διδακτικών χαρακτηριστικών   |
|--|---|---|
| Διδακτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού | Α' ομάδα:<br>Ενέργειες και ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε διδακτική φάση | Αναγνωστικές οδηγίες και εστίαση σε κειμενικούς δείκτες   |
|  |   | Παραγκωνισμός της αναζήτησης της προθετικότητας του συγγραφέα του κειμένου - ενδοκειμενική ανάγνωση   |
|  |   | Εξέταση των επιρροών των διαφόρων λογοτεχνικών ρευμάτων - έμφαση στα εκφραστικά μέσα  |
|  | Β' ομάδα:<br>Τρόπος αξιοποίησης μαθητικών απαντήσεων  | Ενδιαφέρον για μαθητική ανταπόκριση→αναζήτηση τοποθέτησης κι άλλων μαθητών για προβληματισμό - βαθμός αμηχανίας προς τη μαθητική ανατροφοδότηση |
|  |   | Προτροπή των μαθητών για αιτιολόγηση της απάντησής τους   |
|  | Γ' ομάδα:<br>Μέθοδοι που επιλέγονται  | Ερμηνευτική προσέγγιση  |
|  |   | Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία   |
|  |   | Διακοπτόμενη Ανάγνωση   |

Πίνακας 4 - Β' ερευνητικό ερώτημα: σχεδιαγραμματική απεικόνιση

|  |  |
|--|--|
| <p>Με ποιον τρόπο και σε ποιες βάσεις τέθηκαν οι επιλογές του εκπαιδευτικού;</p> | <p>Θέση του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία - σχέση με τη θεωρία της λογοτεχνίας</p>     |
|  | <p>Αντίληψη περί διδασκαλίας της λογοτεχνίας: σκοπός και στόχοι</p>                      |
|  | <p>Απόψεις περί σχολικού εγχειριδίου, θεσμικών κειμένων και επιλογή διδακτέου υλικού</p> |
|  | <p>Η διδακτική στρατηγική του εκπαιδευτικού</p>  |

Το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης περιλαμβάνει τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν βασισμένα στις παραπάνω διαδικασίες, για τα οποία θα πραγματοποιηθεί εκτενής αναφορά στη συνέχεια.

##### **5. Κριτήρια νομιμοποίησης της έρευνας (legitimacy): αξιοπιστία, γενικευσιμότητα και περιορισμοί**

Για τη διασφάλιση της αναγνώρισης της μελέτης, τέθηκαν ορισμένα κριτήρια από πλευράς ερευνητή τα οποία ισχυροποιούν τη νομιμοποίησή (Denzin & Lincoln, 2000) της στο σύνολο των ερευνητικών εγχειρημάτων και τα οποία συνίστανται στην αξιοπιστία αλλά και τη γενικευσιμότητα της έρευνας.

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα μπορεί να συσχετιστεί –ή και να ταυτιστεί– με την έννοια της εσωτερικής εγκυρότητας που αναζητάται σε ποσοτικές

έρευνες. Στην εν λόγω ποιοτική μελέτη, η αξιοπιστία έγκειται στο επίπεδο του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στο φάσμα των δεδομένων με όρους ποιότητας, ιδιοσυστασίας και τρόπου συλλογής, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές παράμετροι μπορούν, συσχετιζόμενες, να οδηγήσουν σε αποτελέσματα και συμπεράσματα που συνδέονται με την πραγματικότητα. Κύρια μεθοδολογική πρακτική, η οποία ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας, αποτελεί η διαδικασία της τριγωνοποίησης τα μέσα συλλογής δεδομένων, προκειμένου, όπως ισχυρίζεται ο Denzin (1994b: 511), να ερευνηθεί το ίδιο φαινόμενο υπό τον συνδυασμό ποικίλων ερευνητικών μεθόδων. Επιπλέον, η αξιοπιστία της μελέτης ισχυροποιείται και από τον έλεγχο των συμμετεχόντων υποκειμένων (member checking), ο οποίος επιστρατεύθηκε με γνώμονα τόσο δεοντολογική, όσο και μεθοδολογική σκοπιμότητα. Συγκεκριμένα, η απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών, της συνέντευξης αλλά κυρίως η ανάλυση και νοηματοδότηση των δεδομένων υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων επιστράφηκαν στον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, προκειμένου να τοποθετηθεί επί της έρευνας, ενώ ο τελευταίος υπερθεμάτισε εν τέλει για τα αποτελέσματα.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό το οποίο συνηγορεί στη διασφάλιση της ποιότητας και του κύρους της έρευνας καθίσταται η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, η οποία συνίσταται στην δυνατότητα γενίκευσής τους στον ευρύτερο πληθυσμό (N) στον οποίο εντάσσεται και το δείγμα (n) της έρευνας υπό παραπλήσιες συνθήκες. Η γενικευσιμότητα μπορεί να συσχετιστεί με την εξωτερική εγκυρότητα, όρος που χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον στην ποσοτική έρευνα και που θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως δημιουργεί τον ισχυρότερο περιορισμό στην παρούσα μελέτη. Το δείγμα της έρευνας δεν προήλθε από τυχαία δειγματοληψία, αλλά επελέγη βάσει του πληθυσμιακού συνόλου που εξαρχής συνιστούσε μια σχολική τάξη (μαθητές και εκπαιδευτικός), η οποία αποτελεί ένα ήδη προδιαμορφωμένο σύνολο και συνεπώς η καθολικοποίηση των αποτελεσμάτων είναι ασφαλέστερη στο πλαίσιο παρόμοιου δείγματος ανάλογων χαρακτηριστικών, με όρους ηλικιακούς, κοινωνιοπολιτισμικού υπόβαθρου και γνωστικού επιπέδου. Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό αυτό, επιχειρήθηκε η επίτευξη της μέγιστης, για τα δεδομένα της έρευνας, γενικευσιμότητας, με χαρακτηριστικότερη συνιστώσα της την ίδια την επαγωγική προσέγγιση. Η πορεία που ακολουθείται ξεκινάει από την

παρατήρηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου - συνθήκης και οδηγείται στην εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων, τα οποία ξεπερνούν τα όρια των εμπειρικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί κατά την ερευνητική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή ενισχύεται, άλλωστε, και από το θεωρητικό πλαίσιο που παρατίθεται στο πρώτο κομμάτι της έρευνας, καθώς επιτρέπει σε μελλοντικούς αναγνώστες (ερευνητές και μη) να εισαχθούν στις βασικές έννοιες που διατρέχουν την έρευνα και να πραγματοποιήσουν ουσιαστικές αναγνώσεις ή ενδεχομένως και επανερμηνείες των αποτελεσμάτων, τα οποία έχουν αποκτήσει μια θεωρητική διάσταση και παρέχουν τα δυνατότητα συσχέτισης με παρόμοιες ή πιο διευρυμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

## **6. Ο ρόλος του ερευνητή**

Κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, της οποίας το δείγμα περιλαμβάνει ανθρώπους και όχι άψυχα αντικείμενα, ο ρόλος του ερευνητή αποτελεί ζήτημα συχνά ακανθώδες, δεδομένου πως η παρουσία του ενδέχεται να επηρεάσει τρόπον τινά την ερευνητική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιείται συχνά εντός σχολικής τάξης και έχει ως δείγμα της μαθητές.

Στην εν λόγω έρευνα, ο παρατηρητής ήταν αμέτοχος στη διαδικασία, επιδιώκοντας να διασφαλίσει τις προϋπάρχουσες συνθήκες διδασκαλίας, έτσι ώστε να διατηρηθεί η συνηθισμένη διεξαγωγή της - στο πλαίσιο του δυνατού. Εξαρχής εξήγησε σε μαθητές και εκπαιδευτικό τον μη συμμετοχικό ρόλο του, συζητώντας μαζί τους τυχόν προβληματισμούς τους και επιδιώκοντας, έτσι, να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του ίδιου και των συμμετεχόντων. Ωστόσο, ο ερευνητής οφείλει να διατηρήσει και ο ίδιος την αμεροληψία του, «να μαθαίνει, δηλαδή, πως σκέφτονται οι συμμετέχοντες, αλλά να μην αρχίσει να σκέφτεται όπως οι ίδιοι» (Bogdan & Biklen, ό. π., στο Μαμούρα, 2011: 189).

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας διακρίνονται σε δύο ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ανά ενότητα περιλαμβάνονται οι ομαδοποιήσεις, οι κατηγορίες ή οι άξονες που προέκυψαν ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων. Σημειώνουμε πως η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε υπό μια ευρύτερη θεώρηση της διδασκαλίας και των πρακτικών που εφαρμόστηκαν εντός διδακτικού πλαισίου από τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό. Επιλέξαμε, λοιπόν, να μην εστιάσουμε σε μεμονωμένες μαθητικές απαντήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η λογική αυτή αποσκοπεί στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, εκθέτοντας τόσο τον τρόπο με τον οποίο επιστρατεύει ποικίλες ερμηνευτικές πρακτικές, όσο και το υπόβαθρο στο οποίο τις στηρίζει εν είδει ενσυνείδητης -ή μη- διδακτικής στρατηγικής.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα, τα αποτελέσματα αναφέρονται στα διδακτικά εκείνα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που συνθέτουν το *corpus* των τεχνικών που χρησιμοποιεί, προκειμένου να καλλιεργήσει στρατηγικές ερμηνείας στους μαθητές. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί ο συσχετισμός και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρατήρησης που υλοποιήθηκε μέσω των σημειώσεων πεδίου και της απομαγνητοφώνησης των διδασκαλιών, διακρίνοντας την ενότητα σε υποκεφάλαια βάσει των τριών κατηγοριών χαρακτηριστικών που προέκυψαν: α) τις ενέργειες και ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την πρωτογενή ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε διδακτική φάση, β) τον τρόπο αξιοποίησης των μαθητικών απαντήσεων και γ) τις μεθόδους διδασκαλίας και ανάγνωσης που χρησιμοποιεί. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη φύση του επιστημονικού αντικειμένου της λογοτεχνίας, αλλά και για την αναγωγή του σε διδακτικό αντικείμενο, σχολιάζονται οι απόψεις του για τα επίσημα κείμενα που ορίζουν το πλαίσιο της διδασκαλίας, ενώ εξηγείται από τον ίδιο η διδακτική στρατηγική που ισχυρίζεται πως ακολουθεί και η θέση της καλλιέργειας ερμηνευτικών στρατηγικών σε αυτή.

## ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### **1.1. Ενέργειες και ερωτήσεις του εκπαιδευτικού για την ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε διδακτική φάση.**

Υστερα από την παρακολούθηση των έντεκα διδακτικών ωρών, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και η ανάλυσή τους οδήγησαν αναπόφευκτα στην εστίαση του ενδιαφέροντός μας προς τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιχειρούσε να εμπλέξει τους μαθητές στην εκάστοτε φάση της διδασκαλίας, από την αφόρμηση του μαθήματος έως το κλείσιμο. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν με γνώμονα τον σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, εν είδει συστηματικών διδακτικών επιλογών.

#### *1.1.1. Αναγνωστικές οδηγίες και εστίαση σε κειμενικούς δείκτες*

Σε όλες τις παρατηρούμενες διδασκαλίες, ο εκπαιδευτικός παρείχε αναγνωστικές οδηγίες στους μαθητές πριν πραγματοποιήσει την πρώτη ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, με χαρακτηριστικότερη την προτροπή των μαθητών για υπογράμμιση στοιχείων του κειμένου που θα χρησιμοποιούνταν στην πορεία. Έτσι, από τη μια πλευρά έχουμε την περίπτωση των ποιητικών κειμένων<sup>30</sup>, στα οποία η έμφαση δόθηκε σε αναγνωστικές οδηγίες που προέτρεπαν τον μαθητή να εστιάσει σε συγκεκριμένα μέρη του λόγου (π.χ. ρήματα, επίθετα, μετοχές), ενώ στον αντίποδα βρίσκεται το ένα από τα δύο πεζά κείμενα (*Ζητείται Ελπίς*), με τον εκπαιδευτικό να στρέφει την προσοχή των μαθητών περισσότερο σε αφηγηματολογικά στοιχεία αναφορικά με τους χαρακτήρες, τον χρόνο και τον τόπο. Σημειώνεται πως στο διήγημα «Πίστομα» δεν δόθηκε αρχική αναγνωστική οδηγία, καθώς τηρήθηκε μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση, αυτή της διακοπτόμενης ανάγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα οι πρώτες αναγνωστικές οδηγίες διατυπώθηκαν ως εξής:

Το Άξιον Εστί, «Η Γένεσις»:

*«Ενώ διαβάζω το κείμενο, θέλω να μου βρείτε οτιδήποτε έχει σχέση με τη θρησκεία και να υπογραμμίσετε τα ρήματα»*

<sup>30</sup> Λορέντζος Μαβίλης, *Αθήνη*, Μίλτος Σαχτούρης, *Τα δώρα*, Οδυσσέας Ελύτης, *Το Άξιον Εστί* («Η Γένεσις»), Κωνσταντίνος Καβάφης, *Στα 200 π.Χ.*

Η Λήθη:

*«Να υπογραμμίσετε τις λέξεις που δείχνουν τον χρόνο στον οποίο εξελίσσεται το ποίημα. Επίσης λέξεις που έχουν σχέση με την αρχαία ελληνική μυθολογία»*

Στα 200 π.Χ.:

1<sup>η</sup> ανάγνωση: *«Όσο θα διαβάζω, θα υπογραμμίζετε τα επίθετα»*

2<sup>η</sup> ανάγνωση: *«Τώρα θα υπογραμμίσετε τα ρήματα για να παρατηρήσουμε τα γραμματικά πρόσωπα»*

Τα δώρα:

*«Να υπογραμμίσετε τα ρήματα και να προσέξετε σε ποιον χρόνο είναι γραμμένα»*

Ζητείται Ελπίς:

*«Θα ήθελα να βρείτε τον τόπο και τον χρόνο μέχρι το σημείο που θα διαβάσω υπογραμμίζοντας λέξεις που το δείχνουν»*

Οι προτροπές του εκπαιδευτικού για εστίαση σε ορισμένα στοιχεία του κειμένου, αναδεικνύει μια πρώτη προσπάθειά του να εμπλέξει τους μαθητές, στρέφοντάς τους σε κειμενικά στοιχεία. Η τεχνική αυτή, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ερμηνευτικής στρατηγικής που υπαγορεύει την προσέγγιση του κειμένου με τα εργαλεία που το ίδιο παρέχει, οδήγησε την πλειοψηφία των μαθητών σε συμμετοχή και παρακολούθηση της ανάγνωσης του κειμένου από τον εκπαιδευτικό, προσφέροντας, έτσι, το έναυσμα για ενασχόληση με το ίδιο το κείμενο. Ωστόσο, το σημαντικότερο στοιχείο που εξετάστηκε μετά την παρατήρηση αυτής της συστηματικά χρησιμοποιούμενης τεχνικής, καθίσταται εάν και με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός αξιοποίησε στη συνέχεια τα κειμενικά στοιχεία που συνέλλεξαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, δεδομένου πως εάν δεν τα χρησιμοποιούσε διδακτικά, οι μαθητές θα απαξίωναν σταδιακά αυτή την τεχνική και αφενός δεν θα συμμετείχαν ενεργά, αφετέρου δεν θα καλλιεργείτο η λογική πως η προσέγγιση του κειμένου πραγματοποιείται πρώτα με στοιχεία που παρέχει το ίδιο το κείμενο. Αναλύοντας τις ερωτήσεις που έθετε ο εκπαιδευτικός στην πορεία της διδασκαλίας, διαπιστώθηκε πως οι αρχικές αναγνωστικές οδηγίες τέθηκαν με γνώμονα στοιχεία του κειμένου τα οποία συχνά συνέβαλαν στην προσέγγιση και νοηματοδότησή του. Αναφέρεται χαρακτηριστικά το παράδειγμα του ποιήματος «Το Άξιον Εστί», στο οποίο οι μαθητές εστιάζοντας στα θρησκευτικά στοιχεία εξ' αρχής, άρχισαν να

προβληματίζονται σε σχέση με τη θρησκευτικότητα που διατρέχει το έργο, και μάλιστα, μέσω των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού, αναδείχθηκε η έννοια της διακειμενικότητας:

- <Καθ> Για να ακούσω, τι θρησκευτικά στοιχεία εντοπίσατε;  
<Μαθ> Ο πρώτος στίχος παραπέμπει στη Γένεση, στη δημιουργία του κόσμου.  
<Καθ> Ποιος «είπε τότε»;  
<Μαθ> Ο Θεός  
<Μαθ> «Και στη μέση της έβλεπε κόσμους μικρούς κατ'εικόνα και ομοιώσή μου».  
<Καθ> Που μας παραπέμπει η φράση αυτή;  
<Μαθ> Στην Αγία Γραφή  
<Μαθ> Όχι! στην Παλαιά Διαθήκη!  
<Καθ> Όταν ένα κείμενο, λοιπόν, αναφέρεται ρητά -ή υπόρρητα κάποιες φορές- σε ένα άλλο κείμενο, αυτό λέγεται διακειμενικότητα και το στοιχείο του κειμένου που παραπέμπει σε άλλο κείμενο, διακειμενικό στοιχείο.

Σε άλλη διδασκαλία, στο ποίημα του Μίλτου Σαχτούρη «Τα δώρα», η αναγνωστική ερώτηση σε σχέση με τον γραμματικό χρόνο στον οποίο τίθενται τα ρήματα, χρησιμοποιήθηκε για την ανάδειξη των δύο χρονικοτήτων στις οποίες κινείται το ποίημα, οι οποίες ερμηνεύθηκαν με διαφορετικούς τρόπους από τους μαθητές:

- <Καθ> Θέλω, λοιπόν, να μου πείτε τα ρήματα σε ποιο χρόνο είναι γραμμένα.  
<Μαθ> °Σε αόριστο;° ((διστακτικά))  
<Μαθ> Κάποια είναι σε παρελθοντικό και κάποια σε παροντικό - τα περισσότερα είναι σε παροντικό.  
<Καθ> Μπορείτε να καταλήξετε σε κάποιο συμπέρασμα;  
<Μαθ> Αυτά που είναι σε παρελθοντικό δείχνουν ενέργειες που προηγήθηκαν.

Βέβαια, παρά το όποιο θετικό πρόσημο αποδώσαμε στις αναγνωστικές οδηγίες που τέθηκαν, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώθηκαν στους μαθητές ενείχε ορισμένες εγγενείς αδυναμίες, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις δυσχέραναν την ουσιαστική μαθητική εμπλοκή. Με εξαίρεση το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη «Στα 200 π.Χ.», όλες οι αναγνωστικές οδηγίες που διατυπώθηκαν πριν από την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, προέτρεπαν τους μαθητές να επικεντρωθούν σε παραπάνω από μια ομάδες κειμενικών στοιχείων, γεγονός που αποτέλεσε πρόσκομμα στην απόλυτη εστίαση είτε προς τη μια ομάδα, είτε προς την άλλη. Απόρροια αυτής της



αδυναμίας αποτέλεσε το γεγονός πως εν τέλει, οι περισσότεροι από τους μαθητές είχαν εντοπίσει περισσότερα στοιχεία του ενός από τους δύο άξονες (όπως αναδείχθηκε από τη μαθητική συμμετοχή), ενώ ορισμένοι άλλοι αποπροσανατολίστηκαν περισσότερο με αποτέλεσμα να μην υπογραμμίσουν σχεδόν κανένα, όπως χαρακτηριστικά συνέβη στο ποίημα «Λήθη»:

- <Καθ> Τι εντοπίσατε από μυθολογία;
- <Καθ> Κανείς;
- <Μαθ> Κύριε, εγώ υπογράμμισα τον χρόνο.
- <Μαθ> Και εγώ, μπερδεύτηκα...
- <Καθ> Εντάξει, πάμε να ξαναελέγξουμε αν υπάρχουν στοιχεία που μας παραπέμπουν στην αρχαία ελληνική μυθολογία.

Αναλύοντας και εξετάζοντας τα δεδομένα από τις διδασκαλίες, παρατηρήθηκε πως η τάση του εκπαιδευτικού να στρέφει τους μαθητές στο κείμενο για την ανάδειξη νοημάτων δεν περιορίστηκε μόνο στις αρχικές αναγνωστικές οδηγίες, αλλά επεκτάθηκε και σε αρκετά σημεία της προσέγγισης των έργων. Στόχος ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να «διαλευκάνουν» απορίες τους σε σχέση με όσα διαπραγματεύεται το κείμενο, αλλά και να αναδείξει κειμενικά στοιχεία που θεωρούσε άξια συζήτησης και σχολιασμού. Ενδεικτικά, στο «Πίστομα»:

- <Καθ> Ποιος θα μας πει, ποιος ήταν ο λόγος που έφυγε ο Κουκουλιώτης;
- <Μαθ> Ίσως γιατί ήθελε να ηρεμήσει.
- <Καθ> Να ηρεμήσει; Κοίταξε καλά για ποιον λόγο έφυγε ο Κουκουλιώτης, διάβασε προσεκτικά, το αναφέρει το ίδιο το κείμενο.
- <Μαθ> Α! Για τον φόβο της εξουσίας.

και στη «Λήθη»:

- <Καθ> Ο τίτλος είναι «Λήθη» την έχουμε ξαναβρεί τη λέξη;
- <Μαθ> ( ) ((καμία απάντηση))
- <Καθ> Υπάρχει ένα ρήμα που τον ακολουθεί.
- <Μαθ> Να λησμονήσουν; Αυτό υπάρχει και στην αρχή και στο τέλος.

### *1.1.2. Παραγκωνισμός της προθετικότητας του συγγραφέα του κειμένου - ενδοκειμενική ανάγνωση*

Η διερεύνηση της προθετικότητας του δημιουργού δεν αποτέλεσε μια από τις τακτικές του διδάσκοντος, ο οποίος προκαλούσε τους μαθητές να διερωτηθούν σε σχέση με τα νοήματα που οι ίδιοι μπορούν να αποδώσουν στο κείμενο βάσει των στοιχείων που αυτό παρέχει. Αυτή η διδακτική επιλογή οδήγησε στην ανάδειξη των προσωπικών ανταποκρίσεων των μαθητών, οι οποίοι προσέδωσαν το δικό τους στίγμα στην ερμηνεία του κειμένου. Υπό το πρίσμα των πολλαπλών ανταποκρίσεων, ο εκπαιδευτικός φάνηκε να προσπαθεί να καλλιεργήσει στους μαθητές την αίσθηση πως η λογοτεχνία δεν διέπεται από ερμηνευτικά στεγανά τυποποιημένων ερμηνειών - χωρίς ωστόσο να νομιμοποιεί όλες τις απαντήσεις στα όρια του σχετικισμού-, με φραστικά μοτίβα του τύπου «*τι πιστεύετε πως..., θεωρείτε ότι..., τι συμπέρασμα βγάζετε...*» να συνηγορούν σε αυτήν την προσπάθεια. Στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη «*Το Άξιον Εστί*», οι μαθητές, δίνοντας έμφαση σε διάφορα χωρία του κειμένου, με τη βοήθεια του καθηγητή, νοηματοδότησαν το ποίημα τόσο επικαλούμενοι προγενέστερες γνώσεις τους σε σχέση με θρησκευτικούς συσχετισμούς που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν, όσο και με συσχετισμούς των κειμενικών στοιχείων, χωρίς να διερευνηθεί η ερμηνεία και η πρόθεση του γράφοντος. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στο διήγημα του Κωνσταντίνου Θεοτόκη «*Πίστομα*», αφού η ανάγνωση που πραγματοποιήθηκε προκάλεσε την εμπλοκή και την προσοχή της πλειοψηφίας της τάξης, με τους μαθητές να καλούνται να τοποθετηθούν σε σχέση με τους χαρακτήρες, τις προθέσεις τους και ευρύτερα την έκβαση του έργου. Μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσίασε ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίστηκε το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη «*Στα 200 π.Χ.*». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα λόγια του συμμετέχοντα καθηγητή, επιδιώκουν μια κλασική φιλολογική προσέγγιση, δεδομένου πως θεωρούν ότι «*οι μαθητές δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν και να κατανοήσουν την πρόθεση του Καβάφη για ειρωνεία, αλλά και την ένταξη του ποιήματος στην κατηγορία των ιστορικών*<sup>31</sup>». Αντίθετα, ο εν λόγω εκπαιδευτικός

<sup>31</sup> Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, όπως εκμαιεύτηκε ύστερα από σχολιασμό στο τέλος της διδασκαλίας, η άποψή του αυτή βασίζεται στις μέχρι τότε συζητήσεις του επί της διδασκαλίας των Καβαφικών έργων στο γυμνάσιο με τους κατά καιρούς συναδέλφους του. Όπως ο ίδιος ανέφερε, η πεποίθησή τους αυτή περί αδυναμίας των μαθητών να εντοπίσουν τις λεπτές ερμηνευτικές αποχρώσεις του ποιήματος είναι σχεδόν καθολική.

προτρέπει τους μαθητές να εστιάσουν σε κατάλληλα σημεία και να αναδείξουν μόνοι τους την αίσθηση που αποπνέουν σε εκείνους, βάσει συγκεκριμένων λεκτικών επιλογών αλλά και τρόπου γραφής. Αξίζει να αναφέρουμε πως, η διαδικασία της έκφρασης της προσωπικής ανταπόκρισης των μαθητών, ανέδειξε νοηματοδοτήσεις οι οποίες αν και μη αναμενόμενες από τον εκπαιδευτικό, έγιναν ωστόσο δεκτές καθότι θεωρήθηκε πως μπορούν να στηριχθούν επαρκώς βάσει των κειμενικών στοιχείων.

Ενδεικτικότερο παράδειγμα, «Τα δώρα»:

<Καθ> Έχετε δίκιο. Κοιτάζουν, επομένως, αυτές τις ρεκλάμες, ενώ με το κάρφωμα των ποδιών ίσως τους αφυπνίζει, ίσως τους δείχνει ότι η ευτυχία βρίσκεται και αλλού, σε ένα μη ματαιόδοξο τόπο. Και αν είναι έτσι, το δέχονται, εξού και δακρυσμένοι, αλλά το δέχονται γιατί, όπως είπατε προηγουμένως, τους λυτρώνει με το κάρφωμα, τους παραπέμπει σε πιο πνευματικά μονοπάτια.

<Μαθ> Έτσι θεωρούμε κι εμείς<sup>32</sup>, αυτός που καρφώνει θέλει να τους δείξει το καλύτερο βλέποντας ψηλά.

<Καθ> Και που θα εντάσσατε τη ζητιάνα που πουλάει τσουρέκια;

<Μαθ> Το τσουρέκι το τρώμε το Πάσχα παραδοσιακά, δίνει και αυτό θρησκευτικότητα, αλλιώς θα μπορούσε να πουλάει ψωμί!

<Καθ> Βρίσκω πολύ ενδιαφέροντα τον συνειρμό με το Πάσχα, τόσοι θρησκευτικοί συνειρμοί... Το ίδιο θρησκευτικό συναίσθημα ίσως ενισχύεται και από την ίδια τη ζητιάνα, γιατί ο ζητιάνος είναι ένα πρόσωπο μη αποδεκτό στη γη, όμως στον ουρανό ίσως δικαιωθεί και αυτή.

Το μοναδικό κείμενο στο οποίο ο διδάσκων διατυπώνει ρητά ερώτηση προκειμένου οι μαθητές να αναζητήσουν τη συγγραφική πρόθεση, καθίσταται το «Ζητείται Ελπίς», χωρίς ωστόσο να εξαντλείται σε αυτό.

<Καθ> Τι θέλει να τονίσει δηλαδή ο συγγραφέας;

<Μαθ> Μάλλον έχει ειρωνική διάθεση.

Η πρακτική αυτή του εκπαιδευτικού να μην εστιάζει στην πρόθεση του γράφοντος, απορρίπτοντας «έγκυρες» και συχνά ετεροκατασκευασμένες ερμηνείες και αναδεικνύοντας τις ανταποκρίσεις των μαθητών στηρίζοντάς τις σε κειμενικά στοιχεία, αποπνέει μια ανοιχτή θεώρηση της λογοτεχνίας, ενισχύοντας, ενδεχομένως,

<sup>32</sup> Δύο μαθητές συζητούσαν την ώρα που μιλούσε ο εκπαιδευτικός, για αυτό και χρησιμοποιείται πληθυντικός, ενώ μόλις ολοκλήρωσε τους δόθηκε ο λόγος.

στην αντίληψη των μαθητών πως η διάσταση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι και προσωπική υπόθεση.

*1.1.3. Εξέταση των επιρροών των διαφόρων λογοτεχνικών ρευμάτων - έμφαση στα εκφραστικά μέσα*

Μια ακόμα διδακτική πρακτική, την οποία ο συμμετέχων εκπαιδευτικός επιστράτευσε για τη διδασκαλία των ποιητικών ως επί το πλείστον κειμένων, αποτέλεσε ο εντοπισμός και σχολιασμός τόσο λογοτεχνικών ρευμάτων των οποίων επιρροές αντανακλούν στα κείμενα που διδάχθηκαν, όσο και εκφραστικών μέσων ως λεκτικών και μορφικών επιλογών. Έτσι, στο ποίημα «Τα δώρα» πραγματοποιήθηκαν αναφορές στη συμβολιστική γραφή που διατρέχει το έργο, τακτική η οποία λειτούργησε επικουρικά για την ερμηνεία του κειμένου δεδομένου πως δεν δόθηκε στους μαθητές εξ αρχής η θεωρητική πλαισίωση του ρεύματος του συμβολισμού, αλλά επιχειρήθηκε να αναδειχθεί κατά τη διαδικασία της προσέγγισης των μερών:

<Καθ> Αυτό το ζεστό κόκκινο αίμα που στάζει, για προσπαθήστε να το δείτε συνειρμικά, που πάει το μυαλό σας;

<Μαθ> Κάτι σαν να αναγεννήθηκε, σαν να το βλέπει από μια τελείως διαφορετική οπτική γωνία το αίμα.

<Μαθ> Αν και το αίμα το έχω στο μυαλό μου αρνητικό, γιατί το βλέπουμε μόνο από σωματικό ατύχημα, εδώ μου βγάζει την αίσθηση της ζωντάνιας.

<Καθ> Δηλαδή αναδεικνύει κάτι πέρα απ' το προφανές, άρα ίσως συμβολίζει κάτι που πρέπει εμείς να αποκωδικοποιήσουμε. Να δούμε, λοιπόν, τι φορτίο έχει αυτό μέσα στο ποίημα: αν είναι συμβολισμός, τι θα μπορούσε, επομένως, να συμβολίζει;

Σε παρόμοια διδακτική πρακτική, επαγωγικού τύπου, προέβη ο διδάσκων και κατά τη διδασκαλία του ποιήματος «Στα 200 π.Χ», στη διάρκεια της οποίας δόθηκε έμφαση στον ποιητικό λόγο του ποιητικού υποκειμένου, με τους μαθητές να διαισθάνονται και να εντοπίζουν τον ειρωνικό τόνο που αποπνέεται, αποδίδοντάς τον στο σχήμα της επανάληψης και δευτερευόντως στον λακωνικό, μικροπερίοδο και παρατακτικό λόγο που κυριαρχεί. Συνεπώς, τα εκφραστικά και λογοτεχνικά αυτά στοιχεία αξιοποιήθηκαν διδακτικά, προκειμένου και πάλι, μέσω επαγωγικών συλλογισμών που εκκινούν από κειμενικά στοιχεία, να φωτιστούν πτυχές του έργου και να

νοηματοδοτηθεί από τους μαθητές, προσθέτοντας στον ορίζοντα προσδοκιών τους μια επιπλέον παράμετρο ερμηνείας.

Η προσέγγιση του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη «Το Άξιον Εστί» διέφερε, εν μέρει, από τις προηγούμενες, καθότι τα εκφραστικά μέσα (εικόνες) τα οποία κλήθηκαν, κατά την ομαδική εργασία τη δεύτερης διδακτικής ώρας, να εντοπίσουν οι μαθητές, σχολιάστηκαν ακροθιγώς απλώς για να ισχυροποιηθεί η υπόθεση πως το ποιητικό υποκείμενο πραγματοποιεί αναφορά σε τοπίο της ελληνικής γης. Στον αντίποδα των δύο πρώτων ποιημάτων θα μπορούσε να τεθεί η τακτική που ακολουθήθηκε στο ποίημα «Λήθη», στο οποίο πραγματοποιήθηκε προσπάθεια εστίασης του μαθητικού ενδιαφέροντος στα μορφολογικά στοιχεία του σονέτου, αλλά και στα παρνασσιστικά στοιχεία του ποιήματος, με πορεία, ωστόσο, παραγωγική. Έτσι, οι μαθητές φάνηκαν να χάνουν το ενδιαφέρον τους στα σημεία αυτά, αφού η όποια θεωρητικοποίηση πραγματοποιήθηκε *a priori*, χωρίς να εξεταστεί αν αυτές οι ποιητικές επιλογές αναδεικνύουν ή προσδίδουν κάτι περαιτέρω στο έργο. Πρέπει, βέβαια, να επισημάνουμε πως ο εντοπισμός και ο σχολιασμός άλλων εκφραστικών μέσων (οξύμωρο σχήμα, σχήμα κύκλου) από τους μαθητές στο ίδιο έργο απέβη αρκετά χρήσιμος για τη διδασκαλία, καθώς οι μαθητές απέδωσαν, μέσω των σχημάτων λόγου, μια πιο εστιασμένη στο κείμενο ερμηνεία. Ενδεικτικά:

- <Καθ> Δηλαδή σας φαίνεται λογικό να είναι καλότυχοι οι νεκροί;
- <Μαθ> Στο κείμενο ναι, γιατί λησμονούν την πίκρα της ζωής.
- <Καθ> Μάλιστα, λέτε ότι το αιτιολογεί - πώς θα ονομάζατε αυτό το σχήμα «καλότυχοι νεκροί», στο οποίο συνδυάζονται δύο αντίθετες έννοιες;
- <Μαθ> °Αντιθετικό; °
- <Καθ> Κοντά είσαι, οξύμωρο σχήμα!

## **1.2. Αξιοποίηση των μαθητικών απαντήσεων**

Στο πλαίσιο διερεύνησης των διδακτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, η ανάλυση των δεδομένων προκάλεσε ενδιαφέρον σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αξιοποιούσε τις εκάστοτε μαθητικές απαντήσεις, με αποτέλεσμα να αναδειχθούν άξονες εστίασης, τόσο σε σχέση με τη διαχείριση των μαθητικών απαντήσεων, όσο και αναφορικά με την προτροπή για αιτιολόγηση της θέσης τους.

### *1.2.1. Ενδιαφέρον για τη μαθητική ανταπόκριση και ανατροφοδότηση*

Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι οποίες παρατηρήθηκαν, αναδείχθηκε ένα διδακτικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού, το οποίο μπορεί να καταστεί -με κατάλληλη διαχείριση- ιδιαίτερα αποδοτικό στη διαδικασία νοηματοδότησης και ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων, ιδιαίτερα, μάλιστα όταν πρόκειται για διδάσκοντα ο οποίος δίνει έμφαση στην τοποθέτηση του μαθητή και στην εμπλοκή της πλειοψηφίας της τάξης. Πρόκειται για το ενδιαφέρον που επεδείκνυε ο εκπαιδευτικός για τις μαθητικές ανταποκρίσεις επί των κειμένων, το οποίο δεν εξαντλούταν μόνο στο άκουσμα τυπικών και -ενδεχομένως- αναμενόμενων σχολίων σε σχέση με όσα ο ίδιος έθετε ως ερωτήματα, αλλά συνίστατο στην συνεχή προτροπή των μαθητών για συμμετοχή, έκφραση άποψης και ανταπόκριση ως προς το λογοτεχνικό έργο. Παρατηρήθηκαν, λοιπόν, φραστικά μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονταν συχνά από τον εκπαιδευτικό, και με τα οποία καλούσε όλο και περισσότερους μαθητές να εκφραστούν ως προς το αντικείμενο σχολιασμού σε κάθε διδακτική φάση («Άλλος;», « Για ζανακοιτάζτε, θέλω να δούμε όλοι, μπορεί κάποιος από εσάς να διαφωνείτε», «Μάλιστα, θα ήθελε κάποιος να συμπληρώσει ;»). Μάλιστα, ιδιαίτερη βαρύτητα δώσαμε στο γεγονός πως ο συμμετέχων εκπαιδευτικός δεν περιορίστηκε στην εκμείωση ανταποκρίσεων των μαθητών με λίγα -έως ελάχιστα- γνωστικά κενά, οι οποίοι με τα σχόλιά τους θα μπορούσαν να προωθήσουν εύκολα τη διδασκαλία. Αντίθετα, επεδίωκε και την τοποθέτηση μαθητών με αρκετά γνωστικά κενά, που βρίσκονταν σε χαμηλότερη βαθμολογική κλίμακα επιδόσεων. Η πρακτική αυτή απέπνεε μια συλλογικότητα στην προσέγγιση των κειμένων, εμπνέοντας το συναίσθημα πως η ερμηνεία πρόκειται για μια κοινή απόπειρα, με διαφορετικές, ωστόσο, οπτικές.

Βέβαια, παράλληλα με την ανάδειξη της προτρεπτικής διάθεσης του διδάσκοντος, ο οποίος έδινε βήμα στην πλειοψηφία των μαθητών, η ανάλυση των δεδομένων έφερε στην επιφάνεια έναν αντιφατικό, ίσως, τρόπο αξιοποίησης των απαντήσεων που δίνονταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ένας βαθμός αμηχανίας σε ορισμένες μαθητικές απαντήσεις οι οποίες είτε απέκλιναν από τις «αναμενόμενες», είτε έθεταν έναν περαιτέρω προβληματισμό

υπό διαφορετικό πρίσμα. Η αμηχανία αυτή του εκπαιδευτικού αποτυπώθηκε μέσω της αντίδρασής του προς τις ανταποκρίσεις των μαθητών, οι οποίες, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, απλώς εκφέρονταν χωρίς περαιτέρω σχολιασμό από τον ίδιο. Η τάση αυτή του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε σε απαντήσεις οι οποίες δεν αφορούσαν προφανή κειμενικά στοιχεία, αλλά ορισμένα σημεία απροσδιοριστίας των κειμένων τα οποία επιδέχονταν μια κριτική θεώρηση. Ενδεικτικά παρατίθεται διδακτικό στιγμιότυπο από το «Ζητείται Ελπίς», διήγημα το οποίο, λόγω της χωροχρονικής ασάφειας και των πυκνών σκέψεων του αφηγητή, προσφέρει έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό:

<Καθ> Οι πλούσιοι είπατε προηγουμένως, δηλαδή έχει τόση δύναμη ένα cocktail, που θα μπορούσε να διαβρώσει τα ήθη και τα έθιμα;

<Μαθ> Εμείς σαν χώρα, μετά το Β' Π. Π. που αρχίσαμε να έχουμε επαφές με άλλους λαούς της Ευρώπης, όπως οι Άγγλοι, οι Γάλλοι, οι Γερμανοί, και να βλέπουμε άλλες κουλτούρες, αρχίσαμε να βλέπουμε πώς σκέφτονται οι άλλοι Ευρωπαίοι.

<Καθ> Θέλετε να το επιβεβαιώσουμε και με ιστορικά στοιχεία; Μετά τον Β' Παγκόσμιο στην Ελλάδα ξέσπασε εμφύλιος.

Στο σημείο αυτό, ο μαθητής δίνει μια απλοϊκή εκ πρώτης όψεως απάντηση, η οποία θα μπορούσε, ωστόσο, να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για ευρύτερο σχολιασμό, συσχετιζόμενη με άλλες κειμενικές πτυχές. Αντί αυτού, ο εκπαιδευτικός επιστρέφει σε προηγούμενο θέμα συζήτησης, το οποίο φαίνεται ασύνδετο τόσο με τη μαθητική απάντηση, όσο και με την αμέσως προηγούμενη ερώτηση που ο ίδιος είχε θέσει.

### *1.2.2. Προτροπή των μαθητών για αιτιολόγηση της απάντησής τους*

Ένα ακόμη διδακτικό χαρακτηριστικό που προέκυψε κατά την ανάλυση των δεδομένων, αφορά στη διάθεση του διδάσκοντος για προτροπή των μαθητών στην αιτιολόγηση της απάντησής τους. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε συχνά μοτίβα ερωτήσεων προκειμένου να ενεργοποιήσει είτε τον ίδιο τον μαθητή ο οποίος έδινε μια απάντηση, είτε την υπόλοιπη τάξη, προκειμένου να επιχειρηματολογήσει σε σχέση με μια άποψη ή τοποθέτηση επί του κειμένου.

Σημειώνεται πως η τάση αυτή του εκπαιδευτικού παρατηρήθηκε κυρίως κατά τη δεύτερη ώρα διδασκαλίας κάθε λογοτεχνικού κειμένου, η οποία πραγματοποιούταν συνήθως με ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Ωστόσο, εξετάζοντας το είδος των απαντήσεων για τις οποίες προτρέπονταν να επιχειρηματολογήσουν οι μαθητές, προέκυψε πως αφορούσαν σε εμφανή κειμενικά στοιχεία, με προφανή απάντηση η οποία μπορούσε να αντληθεί μέσα από το κείμενο, σε σχέση με χωροχρονικές πληροφορίες, περιγραφόμενες εικόνες αλλά και ιστορική πλαισίωση που δεν θα μπορούσε εύκολα να αμφισβητηθεί. Αντίθετα, σε σημεία στα οποία η μαθητική απάντηση ενείχε διαστάσεις υποκειμενισμού και στηριζόταν σε προσωπικές προβολές και οπτικές θεώρησης, ο εκπαιδευτικός φάνηκε να μην προεκτείνει τη συζήτηση αναζητώντας την ισχυροποίηση της μαθητικής τοποθέτησης από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά περιοριζόταν σε σύντομο σχολιασμό. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα στιγμιότυπο από τη δεύτερη διδακτική ώρα στο ποίημα του Μίλτου Σαχτούρη «Τα δώρα»:

<ΜΑΘ> Εγώ πιστεύω ότι θα μπορούσε να δίνει ελπίδα στους ανθρώπους.

<ΚΑΘ> Για πες το δηλαδή, ώστε να μπορούμε να τη φανταστούμε, τι κάνει αυτός ο άνθρωπος;

<ΜΑΘ> Τους καρφώνει αλλά δε φεύγουν.

<ΜΑΘ> Εγώ θα το ξεκινήσω ανάποδα από τη ζητιάνα με τις διαφημίσεις. Είναι ότι ζούμε σε μια εποχή όπου όλα είναι εμπορευματοποιημένα και πως παρότι ζούμε σε μια εποχή που πάει από το κακό στο χειρότερο δεν αντιδρούμε και βλέπουμε όλα αυτά να ξετυλίγονται μπροστά μας χωρίς να αντιδρούμε ούτε να μιλάμε.

<ΚΑΘ> Αυτό είναι μια πολύ ωραία ερμηνεία, εγώ σκέφτομαι κι άλλες βέβαια, μπράβο, ωραία προσέγγιση.

### **1.3.Μέθοδοι διδασκαλίας**

Ο τρίτος άξονας εστίασης, ο οποίος προέκυψε κατά την ανάλυση των δεδομένων, έγκειται στις μεθόδους στις οποίες δομήθηκε η διδασκαλία. Η επιλογή μας να παραθέσουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με τη μεθόδευση της διδακτικής πράξης, αφορά την πεποίθηση πως η διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός οφείλει να επιχειρεί τη μαθητική εμπλοκή, εξετάζοντας -ή και ανασκευάζοντας- τις προκατασκευασμένες αντιλήψεις των μελών μιας τάξης ως



προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και καλλιεργώντας τους αναγνωστικές και ερμηνευτικές ικανότητες. Δεδομένου, λοιπόν, πως αφενός, δεν είναι όλοι οι μαθητές εφοδιασμένοι κατάλληλα με τα απαιτούμενα ερμηνευτικά εργαλεία και αφετέρου, πως -για ποικίλους οικογενειακούς, κοινωνικούς ή άλλους προσωπικούς λόγους- δεν διακατέχονται όλοι από την ίδια θέληση για ενασχόληση με τη λογοτεχνία, η κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορεί να τους προσδώσει κίνητρα στη μάθηση, έτσι ώστε να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα, να διερευνήσουν φαινόμενα και κυρίως να φέρουν την ευθύνη των απαντήσεών τους.

Τα δεδομένα της μελέτης μας ανέδειξαν πως ο συμμετέχων εκπαιδευτικός φάνηκε να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, συμπέρασμα το οποίο ενισχύεται και από το είδος της μεθόδου διδασκαλίας που επιστράτευσε. Σε πρώτο επίπεδο, η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων έστρεψε τους μαθητές στο πεδίο του κειμένου, καλώντας τους να κατασκευάσουν ερμηνείες και να προσδώσουν νοηματοδοτήσεις βασισμένοι στα εργαλεία που παρέχουν τα ίδια τα λογοτεχνικά έργα, σε σχέση με το ιστορικό συγκείμενό τους (Φρυδάκη, 2003: 195), σημειώνοντας πως η ερμηνευτική μέθοδος επιχειρήθηκε από τον εν λόγω εκπαιδευτικό κυρίως για τη διδασκαλία των ποιητικών κειμένων.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρατηρήθηκε πως ο εκπαιδευτικός σχεδίαζε το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε η δεύτερη διδακτική ώρα (κατά την οποία ολοκληρωνόταν η διδασκαλία κάθε λογοτεχνικού έργου) να δομείται με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Το γεγονός πως επέλεγε να αρθρώσει το ήμισυ της διδασκαλίας ενός κειμένου σε μέθοδο η οποία βασίζεται στη συνεργασία των μαθητών, αποδεικνύει πως ο διδάσκων απέδιδε μια ορισμένη αξία στην πρακτική αυτή, ως μέσου για μια ουσιαστικότερη προσέγγιση των κειμένων. Μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον στον τρόπο σχεδιασμού και διεξαγωγής της μεθόδου, διαπιστώθηκε πως, αν και ο εκπαιδευτικός δεν είχε -κατά τον ισχυρισμό του- βιβλιογραφική-θεωρητική γνώση της εφαρμογής της μεθόδου, γνώριζε, ωστόσο, ορισμένες βασικές αρχές της λόγω μετεκπαίδευσης σεμιναριακού τύπου, τις οποίες επιχειρούσε να εφαρμόζει σε κάθε περίπτωση. Οι ομάδες των μαθητών ήταν σταθερές και, όπως αναφέρθηκε σε συζήτησή μας, άλλαζαν μόνο ανά τρίμηνο, ενώ απαρτιζόνταν από πέντε ή έξι μαθητές (ο περιορισμός στην ισόποση κατανομή των μαθητών ανά ομάδα

οφείλεται στον συνολικό αριθμό των μαθητών), με βαθμολογικές διακυμάνσεις και μικτό γνωστικό υπόβαθρο ως προς τα γνωστικά κενά τους.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η μέθοδος της διακοπτόμενης ανάγνωσης με την οποία επέλεξε ο εκπαιδευτικός να διδάξει το «Πίστομα», εστιάζοντας στην εμπλοκή του συνόλου της τάξης και επιχειρώντας να αυξήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Διαμοιράζοντας και διαβάζοντας, αντίστοιχα, αποσπασματικά το κείμενο σε συνέχειες, αποκρύπτοντας από τους μαθητές την έκβαση της ιστορίας, ο διδάσκων καλούσε τους μαθητές να υποθέσουν την εξέλιξη, αλλά και να σχολιάσουν τους χαρακτήρες που παρουσιάζονταν στο διήγημα βάσει των κειμενικών πληροφοριών που διέθεταν σε κάθε στάδιο της ανάγνωσης. Μάλιστα, απέκρυψε τον τίτλο του διηγήματος, καλώντας στο τέλος της διδασκαλίας τους μαθητές να δώσουν έναν τίτλο που θεωρούσαν ενδεικτικότερο. Η τεχνική αυτή έθετε τους μαθητές σε διαδικασία σύνθεσης των στοιχείων που είχαν εξετάσει, αναδεικνύοντας παράλληλα και το σημείο στο οποίο επικεντρώθηκε ο κάθε μαθητής<sup>33</sup>.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της μελέτης αυτής συνελέγησαν τόσο με άξονα τα διδακτικά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού, όσο και με τις βάσεις και πεποιθήσεις στις οποίες στηρίχθηκαν οι διδακτικές επιλογές του, με τις τελευταίες να αποτελούν πόλο διερεύνησης προκειμένου να εξαχθούν απαντήσεις για το δεύτερο ερώτημα της έρευνας. Αναλύοντας τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού ως επί το πλείστον, σε συνδυασμό με τις στοχαστικές καταγραφές των σημειώσεων πεδίου, που αποτελούν τις πρώτες καταγεγραμμένες εντυπώσεις του ερευνητή σε σχέση με τον διδάσκοντα, αναδεικνύονται οι κατά δήλωση θέσεις του για τη λογοτεχνία ως επιστημονικό και διδακτικό αντικείμενο, για τα εποπτικά μέσα, τα θεσμικά κείμενα

---

<sup>33</sup> Δεδομένου πως η εφαρμογή της μεθόδου μας προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, συζητήσαμε με τον εκπαιδευτικό μετά το πέρας της διδασκαλίας, ο οποίος μας αποκάλυψε πως είχε παρακολουθήσει μια τέτοιου είδους ενδεικτική διδασκαλία από κάποια σχολική σύμβουλο, την οποία αποφάσισε να υιοθετήσει. Ωστόσο, παραδέχτηκε πως δεν την έχει επιχειρήσει σε άλλα κείμενα πέρα από το «Πίστομα», έχοντας ενδοιασμούς για τον ορθό σχεδιασμό της.

αλλά και τη διδακτική στρατηγική που επιστρατεύει για τη διδασκαλία του μαθήματος.

### **1. Η άποψη του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία και η σχέση με τη θεωρία της**

Αναζητώντας τα βαθύτερα ερείσματα στα οποία εδράζονται οι διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού, κρίθηκε σκόπιμο να τεθούν ερωτήσεις αναφορικά με τη θέση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη λογοτεχνία σε επίπεδο προσωπικής ενασχόλησης, ανεξάρτητα από τη θεώρησή της ως διδακτικού αντικειμένου εντός πλαισίου σχολείου, καθότι οι προσωπικές προβολές συχνά αντανακλούν και στην ίδια τη διδασκαλία. Ένα, ίσως, από τα χαρακτηριστικότερα στοιχεία της απάντησής του, ήταν ο συγκινησιακός τόνος με τον οποίο φόρτισε τον λόγο του, αναφέροντας πως για εκείνον, η λογοτεχνία αποτελεί ένα όχημα μετάβασης σε παράλληλους κόσμους που κείτονται στα χιλιάδες βιβλία που έχουν γραφτεί. Υπερθεματίζοντας για τις διεξόδους που προσφέρει στους αναγνώστες μέσω της κατασκευής πραγματικοτήτων, συχνά ως απόπειρα διαφυγής από τον δικό τους υπαρκτό κόσμο, ο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε με στόμφο στη συναισθηματική διάσταση της λογοτεχνίας -σε προσωπικό επίπεδο- ως πεδίου καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεδομένου πως εκθέτει τον αναγνώστη σε καταστάσεις ενδεχομένως πρωτόγνωρες, στις οποίες «δεν ξέρει πώς να αντιδράσει ή τι να αισθανθεί».

Εξετάζοντας τον λόγο του εκπαιδευτικού, αναδείχθηκε μια ιδεαλιστική προσέγγιση της λογοτεχνίας, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως κινητήριο δύναμη για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Μάλιστα, σε προγενέστερη σχετική ερώτηση αναφορικά με το αν διαβάζει λογοτεχνία, η απάντηση ήταν έντονα καταφατική («Ναι! Όσο περισσότερο μου επιτρέπει ο χρόνος μου.»), γεγονός που θα μπορούσε να δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται πως θα έχει σχηματίσει ένα corpus λογοτεχνικών κειμένων στα οποία θα μπορούσε να εκθέσει τους μαθητές, πέρα από τα ανθολογημένα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.

Όταν το πεδίο της συζήτησης μετατοπίστηκε στη θεωρία της λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός φάνηκε να διακατέχεται από μια διστακτικότητα, με τόνο πολύ

διαφορετικό εν συγκρίσει με την προηγούμενη τοποθέτησή του. Πιο συγκεκριμένα, οι ισχυρισμοί του ανέδειξαν πως το ενδιαφέρον και οι γνώσεις του εστιάζουν σε αφηγηματολογικά στοιχεία και ζητήματα ποιητικής, η γνώση των οποίων «*μπορεί να αποβεί χρήσιμη για τον σχεδιασμό και τα σημεία εστίασης της διδασκαλίας*». Ωστόσο, η παρατήρηση των διδασκαλιών ανέδειξε πως ο εκπαιδευτικός, πέρα από όσα ανέφερε, είχε επαρκείς, για τις ανάγκες του μαθήματος, γραμματολογικές βάσεις, στοιχείο το οποίο δεν αναφέρθηκε κατά τη συνέντευξη. Τοποθετούμενος, μάλιστα, ως προς τη σχέση λογοτεχνικής θεωρίας και πράξης, ο διδάσκων φάνηκε να υποστηρίζει πως η θεωρία είναι «*εργαλείο του καθηγητή*», και πως δεν αφορά τους μαθητές άμεσα, δεδομένου πως η γνώση της θα αντανakλά στο διδακτικό αποτέλεσμα.

## **2. Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: σκοπός και στόχοι**

*«Στο πλαίσιο της τάξης, πολλές φορές εμείς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουμε τη λογοτεχνία χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη παράγοντες που αφορούν στη διαδικασία προσέγγισής της για τη μάθηση»*

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι ισχυρισμοί του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και για τη μετατόπισή της στο σχολικό περιβάλλον, με αφορμή την αναφορά του ερευνητή σε σχετικές απόψεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί. Σύμφωνα με αυτές, «*η λογοτεχνία δεν πρέπει να διδάσκεται, αλλά να αναγιγνώσκεται και να βιώνεται*». Εξετάζοντας την υπόθεση αυτή, ο διδάσκων φάνηκε εκ διαμέτρου αντίθετος, καθώς ανέφερε πως η λογοτεχνία αποτελεί ένα σύνθετο πεδίο, και με δεδομένο πως οι άνθρωποι δεν καθίστανται φύσει επαρκείς αναγνώστες με καλλιεργημένες ερμηνευτικές δεξιότητες, «*κάποιος πρέπει να τους τις διδάξει*». Βέβαια, αναδείχθηκε η αίσθηση πως δεν θεωρεί τη διδασκαλία των λογοτεχνικών δεξιοτήτων εντός αυστηρού διδακτικού πλαισίου ως αυτοσκοπό, τοποθετώντας το κέντρο βάρους στη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών και στη συγκινησιακή τους φόρτιση. Αυτό, άλλωστε, αποτελεί και τον βασικό σκοπό της διδασκαλίας του, ο οποίος διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής του παρουσίας στο σχολείο, κομίζοντας, έτσι, τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός ισχυρού δεσμού με τους μαθητές. Σε δεύτερο (βέβαια όχι υποβαθμισμένο) επίπεδο προσωπικής σκοποθεσίας τέθηκε η καλλιέργεια ερμηνευτικής ικανότητας.

Στους επιμέρους στόχους της διδασκαλίας του, υποστηρίχθηκε πως πρωταρχική θέση κατέχουν η επαφή με τον τρόπο ζωής των προσώπων των έργων στην πολιτισμική τους διάσταση, η αναγνώριση της εποχής, του χρόνου και η συσχέτιση με το ιστορικό συγκείμενο, αλλά και η καλλιέργεια της ευαισθησίας προς ορισμένα κοινωνικά φαινόμενα. Στο ίδιο πλαίσιο, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για επαφή και εξάσκηση των μαθητών με εργαλεία για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου, τα οποία θα λειτουργήσουν επικουρικά για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, και με τα οποία μπορούν οι μαθητές να εφοδιαστούν κατάλληλα μόνο μέσω της διδασκαλίας.

### **3. Απόψεις περί σχολικού εγχειριδίου, θεσμικών κειμένων και επιλογή διδακτέου υλικού για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας**

Η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων από τον εκπαιδευτικό, ανέδειξε την ανάγκη διερεύνησης της θέσης του ως προς το σχολικό ανθολόγιο κειμένων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει τη διδακτέα ύλη, αφού οι δύο αυτοί παράγοντες αντανακλούν τη βαθύτερη πρόθεση και σκοπιμότητα της διδακτικής πράξης. Εξετάζοντας τις απαντήσεις που έδωσε, διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός εντοπίζει αδυναμίες τόσο στην επιλογή των ανθολογημένων κειμένων, όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτά υπαγορεύεται να διδαχθούν, δεδομένου πως το ΑΠ υποδεικνύει μια χρονολογικού τύπου επεξεργασία των έργων. Συνεπώς, υποστηρίζει πως οι μαθητές εκτίθενται, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, σε κείμενα τα οποία δεν βρίσκουν αρκετά ενδιαφέροντα<sup>34</sup>, με αποτέλεσμα, όταν πλέον αρχίσουν να επεξεργάζονται έργα της νεότερης λογοτεχνίας να έχουν αποκτήσει αμυντική στάση προς τη λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο, θεωρώντας τη «βαρετή». Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί πως αυτή η θέση του διδάσκοντος αντανακλά και τον παράγοντα της δικής του, προσωπικής προτίμησης σε σχέση με ορισμένα

---

<sup>34</sup> Σε ερώτηση που τέθηκε από τον ερευνητή, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο έχει συναχθεί αυτή η άποψη, ο εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε πως κατά την τελευταία δεκαετία, μετά την αλλαγή των εγχειριδίων, αυτή η στάση αδιαφορίας αποτελεί κοινό τόπο για τους μαθητές, γεγονός που έχει διαπιστώσει ο ίδιος τόσο μέσω των μαθητών τους οποίους δίδασκε ή διδάσκει, όσο και μέσω συζητήσεών του με συναδέλφους για αντίστοιχα ζητήματα.

λογοτεχνικά κείμενα, συνεπώς ενδέχεται να υποπίπτει στο σφάλμα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Βέβαια, όπως παραδέχεται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, το ΑΠ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν και κάποια κείμενα της επιλογής τους, εκτός σχολικού εγχειριδίου, οπότε η όποια αδυναμία θα μπορούσε να εξομαλυνθεί. Ωστόσο, και πάλι τίθενται περιορισμοί σε σχέση με τις προσωπικές επιλογές καθότι η εξεταστέα ύλη στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι κοινή, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό σε συμφωνία ως προς τα διδασκόμενα κείμενα. Αναφορικά, λοιπόν, με τις δικές του επιλογές ως προς τα κείμενα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο, ο διδάσκων ανέφερε πως έγκεινται συνήθως σε διηγήματα μικρής έκτασης με έντονη πλοκή, αλλά και σε ποιήματα της σύγχρονης λογοτεχνίας, προκειμένου να ενεργοποιήσει την πλειοψηφία των μαθητών, εμπλέκοντάς τους ενεργά στη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου.

#### **4. Η διδακτική στρατηγική του εκπαιδευτικού**

Ένας από τους βασικούς άξονες των διδακτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην έρευνα έγκειται στις τεχνικές, τις πρακτικές, τις διδακτικές οδηγίες και την ευρύτερη μεθόδευση της διδασκαλίας. Ο ίδιος φάνηκε να θεωρεί ακανθώδες ζήτημα την υπαγόρευση και υλοποίησή τους, τόσο σε θεσμικό επίπεδο, μιας και δεν εμπεριέχονται σαφώς σε κάποιο επίσημο κυβερνητικό κείμενο, όσο και σε προσωπικό. Πρέπει να σημειωθεί πως ο διδάσκων είχε συμμετάσχει σε πολλά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και μετεκπαίδευσης σεμιναριακού τύπου, μέσω των οποίων η σκέψη του για τη μάθηση και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία έχει διευρυνθεί. Στο πλαίσιο της συζήτησης αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει τη διδασκαλία του και τις πηγές γνώσης του για αυτόν, ο εκπαιδευτικός επικαλούταν τόσο τις «*χρήσιμες αλλά λίγες*» πρακτικές και οδηγίες που αποκόμισε μέσω της εξωσχολικής επιπρόσθετης κατάρτισης, όσο και το ακαδημαϊκό γνωστικό του υπόβαθρο, δεδομένου πως ήταν απόφοιτος του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Κατεύθυνση Παιδαγωγικής).

Σύμφωνα με τον διδάσκοντα, οι τεχνικές και οι πρακτικές που εφαρμόζει ενδεχομένως να μην είναι επαρκείς για την καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας στους μαθητές, δεδομένου πως το αποτέλεσμα διαπιστώνεται μακροπρόθεσμα, χωρίς να είναι άμεσα ελέγξιμο. Ωστόσο, υποστηρίζει πως η συνεχής, διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση αποτελεί έναν πρώτο και βασικό δείκτη μέτρησης της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών, η οποία αναμένεται, υπό την προϋπόθεση της αποτελεσματικότητας της ευρύτερης μεθόδευσης, να είναι δυναμικά εξελισσόμενη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη αυτή, υπό τον αρχικό της σχεδιασμό, είχε ως στόχο να διερευνήσει τα διδακτικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού με γνώμονα τις πρακτικές, τις τεχνικές και το ευρύτερο πλαίσιο οδηγιών που συνιστούν τα επιμέρους στοιχεία της διδακτικής του προσέγγισης, προκειμένου να καλλιεργήσει στρατηγικές ερμηνείας στους μαθητές κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Σε δεύτερο επίπεδο, στο πλαίσιο της μελέτης εντάχθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για τη λογοτεχνία, τη διδασκαλία της στο σχολικό περιβάλλον αλλά και της οπτικής του σε σχέση με τον τρόπο της διδακτικής της μεθόδευσης, προκειμένου να εξεταστεί το πεδίο από το οποίο πηγάζουν οι διδακτικές του επιλογές. Το εγχείρημα αυτό, οδήγησε αναπόφευκτα σε ορισμένα περαιτέρω συμπεράσματα τα οποία ξεπερνούν τα αυστηρά όρια αυτής της έρευνας, χωρίς ωστόσο να αποκλίνουν από τις αρχικές αναζητήσεις και προβληματισμούς του ερευνητή, που άλλωστε αποτέλεσαν έναυσμα για το παρόν πόνημα.

### **1. Καλλιέργεια στρατηγικών ερμηνείας στη λογοτεχνία: μια διαλογική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή**

Η ευρύτερη εξέταση των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης ανέδειξε, ίσως, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της καλλιέργειας ερμηνευτικών στρατηγικών στη

λογοτεχνία: αυτόν της διαλογικής σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διδασκαλία. Όπως άλλωστε υποστηρίχθηκε από τον Vygotsky (Daniels, Cole & Wertsch, 2007), υπάρχουν πέντε άξονες που προσδιορίζουν τη μάθηση ως κοινωνική κατασκευή, με τη διαλογική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού, αλλά και την πολυφωνία των απόψεων, να βρίσκονται στο επίκεντρο της θεωρίας.

Στην εν λόγω μελέτη, ο εκπαιδευτικός φάνηκε να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη μαθητική συμμετοχή, παρέχοντας κίνητρα στους μαθητές για εμπλοκή και ουσιαστική συνεισφορά στην προώθηση του μαθήματος. Έτσι, το ανοιχτό πλαίσιο διαλόγου που δημιουργήθηκε έθεσε τα θεμέλια που προοικονομούν την απόκτηση δεξιοτήτων λογοτεχνικής ανάγνωσης σε προσωπικό επίπεδο, αφού οι μαθητές, συστηματικά συντονιζόμενοι από τον εκπαιδευτικό, αναμένεται να οικειοποιηθούν ένα σύνολο πρακτικών με το οποίο θα επεξεργάζονται τα λογοτεχνικά κείμενα. Η διαδικασία αυτή έχει διαφοροποιητικό χαρακτήρα σε σχέση με παραδοσιακά μοντέλα που θέτουν τον εκπαιδευτικό ως βασικό -ή και μόνο- κατευθυντή της διδασκαλίας, αφού η κύρια ερμηνευτική προσπάθεια των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές.

Η τάση αναζήτησης κειμενικών ανταποκρίσεων των μαθητών, όπως παρατηρήθηκε στη μελέτη μας, αντανακλά έναν τύπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας ο οποίος εστιάζει στα χαρακτηριστικά και στα εργαλεία που προσφέρει το ίδιο το κείμενο. Αυτή η προσέγγιση έχει χαρακτηριστεί με ποικίλους προσδιορισμούς, ως ακαδημαϊκή, επηρεαζόμενη από τη Νέα Κριτική ή σημειωτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, η οποία δίνει σχεδόν κατά αποκλειστικότητα έμφαση στα κειμενικά στοιχεία και επιτρέπει μόνο μια περιορισμένη αυτονομία στην ερμηνευτική διαδικασία. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή, όπως εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της σχολικής τάξης στην παρούσα έρευνα, βασισμένη στη διαλογική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού, λειτούργησε μάλλον αντίθετα. Ενθάρρυνε τους μαθητές να σταθούν ενεργά απέναντι στο κείμενο, βοηθώντας τους, έτσι, να μειώσουν τον βαθμό συνθετότητας και δυσκολίας της ερμηνευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, οι μαθητές προτρέπονταν από τον εκπαιδευτικό να εστιάζουν σε συγκεκριμένα κειμενικά στοιχεία των λογοτεχνικών έργων για την κατασκευή ερμηνειών, αντί να δίνουν έμφαση σε μια μεγάλη ποικιλία εξωκειμενικών στοιχείων που θα μπορούσαν να



δυσχεράνουν τόσο τη διδακτική προσπάθεια, όσο και την εξάσκηση των μαθητών στη λογοτεχνική ανάγνωση.

Η μελέτη αυτή ανέδειξε, μεταξύ άλλων, και μια άλλου τύπου διαλογική σχέση, η οποία κινείται στον άξονα εκπαιδευτικός-μαθητής και εκπαιδευτικός-μαθητές ως ομάδες. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που εφαρμοζόταν τακτικά από τον εκπαιδευτικό, έδωσε στους μαθητές έναν διευρυμένο ρόλο στην ερμηνευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντάς τους να αναλάβουν την ευθύνη ενός δυσκολότερου έργου, αυτού της κατασκευής εκτενέστερων απαντήσεων που θα αποτελέσουν στήριγμα για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διαλογική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών της εκάστοτε ομάδας και συνακόλουθα των μαθητών με τον διδάσκοντα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά στη δεξιότητα επιχειρηματολογίας των μαθητών, στρέφοντάς τους σε ενδοκειμενικές κριτικές θεωρήσεις, και ενισχύοντας, έτσι, τις ερμηνευτικές τους ικανότητες.

## **2. Ερμηνευτικές στρατηγικές και προσωπική θεωρία: αποκλεισμός ή εδραίωση;**

Οι ερμηνευτικές στρατηγικές, υπό την αυστηρή θεώρηση του όρου, έγκεινται στο μεθοδευμένο σύνολο των τεχνικών, των πρακτικών και των οδηγιών, προκειμένου να προσεγγιστεί ένα λογοτεχνικό κείμενο και να αποδοθεί μία ή περισσότερες ερμηνείες. Παρά τη θεωρητική πλαισίωση που διατυπώθηκε από τον Culler (ό. π.) για τις έννοιες οι οποίες διατρέχουν ένα ποιητικό ή πεζό λογοτεχνικό κείμενο κατά τη διαδικασία ερμηνείας του, η διδασκαλία στην πράξη της μπορεί να αναδείξει άξονες εστίασης και παραμέτρους που εκτείνονται πέρα από τη βασική αυτή κατηγοριοποίηση. Μπορεί, λοιπόν, να σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε έργου, ιδωμένες παράλληλα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επείσακτων μεταβλητών που αφορούν στο μαθητικό δυναμικό, στους περιορισμούς που ενδέχεται να δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο προφίλ του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Λαμβάνοντας αυτά υπόψη και δίνοντας έμφαση στη διάσταση του διδάσκοντος ως καταλυτικής παραμέτρου επίδρασης στην πορεία ερμηνείας και νοηματοδότησης ενός λογοτεχνικού κειμένου, αναδύεται ένας προβληματισμός μας

σε σχέση με τον βαθμό ατομικής ελευθερίας, παρέμβασης και δυνατότητας κατεύθυνσης της διδακτικής πράξης στο μάθημα της λογοτεχνίας βάσει της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού (Kelly, 1991). Το πλαίσιο του προβληματισμού μας ορίστηκε ακούσια από τον συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, ο οποίος ως ανθρώπινη οντότητα με μοναδικά και διακριτά χαρακτηριστικά, είχε κατασκευάσει ένα μοντέλο αναπαράστασης του κόσμου, στο οποίο εντάσσονται τα στοιχεία που νοηματοδοτούν τις προσωπικές του εμπειρίες και που του «υπαγορεύουν» τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να προβλέπει και να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε καταστασιακό πλαίσιο που δημιουργεί η σχολική τάξη (Kelly, ό. π.).

Το σύνολο των αντιλήψεων, της στάσης και της πεποίθησης του εκπαιδευτικού αυτού για τον προσανατολισμό της διδακτικής του παρουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, συστάθηκε με βάση τόσο τη συνειδητή προσπάθεια συστηματοποίησης όσων προβλέπει η λογοτεχνική θεωρία, όσο και την -λανθάνουσα σε κάποιες περιπτώσεις- προσπάθεια μιας ευρύτερης διδακτικής μεθόδευσης, η οποία εδράζεται κυρίως στη διδακτική εμπειρία και όχι στη συστηματική κατάρτιση. Η προσωπική αυτή διάσταση που αποδίδεται στη διδακτική πράξη για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, υπό την ομπρέλα της πρόθεσης καλλιέργειας ερμηνευτικών δεξιοτήτων στους μαθητές, αποτελεί αναπόφευκτη έκφραση του εκπαιδευτικού έργου. Δεν βρίσκεται αναγκαία σε μια διαδικασία πάλης με τη θεωρία ή αμφισβήτησής της, πολλώ μάλλον εάν θεωρήσουμε πως οι δύο αυτές διαστάσεις, του υποκειμενισμού και αντικειμενισμού, αποτελούν δύο κύκλους που διαπλέκονται, με τη διδασκαλία να βρίσκεται στη διατομή τους.

Συνεπώς, δεδομένου πως δεν είναι δυνατόν να εξοβελιστεί ο ανθρώπινος παράγοντας της στάσης του εκπαιδευτικού, της προσωπικής θεωρίας του για τη διδασκαλία και δή, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενός διδακτικού αντικειμένου με πολυποίκιλο και αμφίσημο ειδολογικό και θεματικό πεδίο, κρίνεται σκόπιμο να ενισχυθεί με τα κατάλληλα εφόδια, προκειμένου να αποβεί αποδοτικός. Οι όποιες δυσκολίες μπορούν να υπερκεραστούν με την επαφή των εκπαιδευτικών με την έρευνα και την ακαδημαϊκή δράση, προκειμένου να μπορούν να στηρίξουν επιστημονικά τις διδακτικές τους επιλογές, όντες έτσι σε θέση να προβούν σε κριτική διερεύνηση των διδακτικών ζητημάτων που ανακύπτουν, αφού είναι πρακτικά

αδύνατον να διατυπωθούν καθολικές εκπαιδευτικές θεωρίες κατά το πρότυπο των θετικών επιστημών.

### **3. Επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: η πολλαπλότητα της διδακτικής ετοιμότητας**

Αφορμή για τον προβληματισμό του ερευνητή σε σχέση με τη διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αποτέλεσε η αναφορά του στην περαιτέρω κατάρτισή του ως προς ζητήματα παιδαγωγικής, μεθοδολογίας και υλοποίησης διαφόρων πρακτικών, οι οποίες εκτείνονται πέρα από τη θεωρητική γνώση του γνωστικού αντικειμένου της λογοτεχνίας. Τόσο τα θεσμικά κείμενα, όσο και το ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θέτουν τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με μια σοβαρή έλλειψη: την αναφορά στον μεθοδευμένο αυτόν τρόπο με τον οποίο η ακαδημαϊκή γνώση και η προσωπική ενασχόληση με τη λογοτεχνία μπορεί να καταστεί παιδαγωγικά διδάξιμη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δεδομένου πως το εκπαιδευτικό έργο διέπεται από συνεχείς αλλαγές, τόσο ως προς το μαθητικό δυναμικό, όσο και τις επιταγές της διδακτέας ύλης και της στοχοθεσίας που τίθεται από το ΑΠ, σε συνδυασμό με μια σχετική ασάφεια ρόλων και μια κοινωνική επιταγή υψηλών προσδοκιών (Σωτηράκη, 2011), οι διδάσκοντες οφείλουν να βρίσκονται σε μια διαρκή ετοιμότητα προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις εκάστοτε απαιτήσεις. Η διδακτική αυτή ετοιμότητα, προϋποθέτει ένα επαρκές γνωστικό υπόβαθρο, αλλά και μια ευελιξία διδακτικού σχεδιασμού και κινήσεων, η οποία, όπως ομολόγησε ο συμμετέχων εκπαιδευτικός, δεν είναι ούτε αυτονόητη, ούτε άμεσα ελέγξιμη, ειδικά αν λάβουμε υπόψιν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με αυτήν την παράμετρο.

Συνεπώς, ο μόνος τρόπος με τον οποίο μπορεί να καταστεί η εκπαιδευτική κοινότητα έτοιμη και ικανή να αντικρίσει με συνέπεια τον δύσκολο ρόλο της, έγκειται στη διαρκή αναζήτηση της επαγγελματικής εξέλιξης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η συζήτησή μας με τον εκπαιδευτικό, ανέδειξε πως αρκετές είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι φιλόλογοι, και κυρίως όσοι συστηματικά επιλέγουν να διδάξουν λογοτεχνία, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της προσωπικής επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ωστόσο, εφόσον η διαδικασία αυτή έγκειται στην

διακριτική τους ευχέρεια και δεν προβλέπεται ως υποχρεωτική ή αναμενόμενη, η μόνη δίοδος προς την υλοποίησή της έγκειται στη συνειδητοποίηση της θεωρίας υπό την οποία δρουν και στη ρητή διατύπωσή της (Day, ό. π.). Έτσι, αφενός θα καταστούν ικανοί να επιλέγουν συνειδητά τις στρατηγικές που επιστρατεύουν προκειμένου να υπάρχει πράγματι σύνδεση με τις θεωρίες που υιοθετούν και αφετέρου, θα μπορέσουν να αναιρέσουν το παλαιότερο -ανελαστικό κάποιες φορές- πλαίσιο αναφοράς τους, μη λειτουργικές στάσεις και αντιλήψεις, έτσι ώστε να υιοθετήσουν συνειδητά νέες, αποτελεσματικότερες (Mezirow, 1978). Συνεπώς, η ανατροπή των τελευταίων με την αντιμετώπιση ενός «από-προσανατολιστικού διλήμματος» (Mezirow, 1994) μέσω του κριτικού στοχασμού, μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, δρώντας βελτιωτικά στη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του.

#### **4. Δράση και ανάδραση: η πορεία από τη θέληση για αλλαγή μέχρι την πραγμάτωσή της**

Η παρατήρηση των διδασκαλιών στο πλαίσιο της έρευνας, αλλά και η ευρύτερη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού επί των διδακτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων που υλοποιήθηκαν και που τον απασχόλησαν, έστρεψαν την εστίαση και προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επέλθει η αλλαγή στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς τις πάγιες αντιλήψεις για τη λογοτεχνία, αλλά και ως προς τα μέσα με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να υπερκεραστούν οι εκπαιδευτικές αδυναμίες. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός φάνηκε να διατηρεί μια ανοιχτή στάση προς τη διαδικασία αυτοβελτίωσης και εξέλιξης, ωστόσο η πρόθεσή του έβρισκε ως ανάχωμα την έλλειψη συστηματοποιημένης, επαρκούς και συνεχούς μετεκπαίδευσης, θεσπισμένης από εντεταλμένους εκπαιδευτικούς φορείς, με την οποία θα αποκτούσε μια περαιτέρω ασφάλεια μπροστά στο ολοένα και απαιτητικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας. Επιπλέον, η έλλειψη κινήτρων εξέλιξης προς τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η αδυναμία σύστασης φορέων κριτικής αξιολόγησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί συχνά επιπλέον πρόσκομμα στην πρόθεση του εκπαιδευτικού για αλλαγή. Συνεπώς, ο δρόμος προς την πραγμάτωσή της, λαμβάνοντας υπόψη τις παρούσες συνθήκες όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έγκειται σε μια εθελούσια επιλογή, με το εγχείρημα της ενεργοποίησης της πλειονότητας των εκπαιδευτικών να ενέχει τη διάσταση της πρωτοβουλίας, αλλά και της ελευθερίας των ενεργειών από τους ίδιους. Άλλωστε, σκοπεύοντας προς μια ουσιαστική αλλαγή και αυτοβελτίωση, ο σχεδιασμός ενός κεντρικού άξονα για όλους τους εκπαιδευτικούς θα ήταν μη ρεαλιστικός, δεδομένης της διαφορετικότητας των στάσεων, των αντιλήψεων αλλά και του έμψυχου δυναμικού από το οποίο απαρτίζεται η σχολική τάξη (Hargreaves & Fullan, 1995).

### **5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, της οποίας η υλοποίηση επαφίεται κατά αποκλειστικότητα στη συμβολή του εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού και των μαθητών, μπορεί να καταστεί αφορμή για περαιτέρω σκέψη, τροφοδοτώντας το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας με προβληματισμούς αλλά και δυνατότητα επανερμηνείας ή και επανασχεδιασμού σε μια ευρύτερη κλίμακα.

Διατηρώντας την εστίαση στο πεδίο του εκπαιδευτικού και ξεπερνώντας τον όποιο πληθυσμιακό περιορισμό, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει, στο πλαίσιο μιας επαγωγικού τύπου θεώρησης, το ζήτημα της εξέλιξης και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το οποίο βέβαια αγγίζει ακροθιγώς. Με αφορμή αυτόν τον προβληματισμό, θα αποτελούσε γόνιμο πεδίο διερεύνησης η συστηματοποιημένη διεξαγωγή ενός προγράμματος ενδοσχολικής κατάρτισης, σε ένα εύλογο χρονικό εύρος, προκειμένου να ελεγχθεί αν και σε ποιο βαθμό μπορεί να βελτιώσει τις εντοπιζόμενες αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού συνόλου σε διδακτικό επίπεδο. Παράλληλα, δεδομένου πως η παρούσα εργασία θέτει στο επίκεντρο την καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στους μαθητές κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μακροπρόθεσμη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο ένα μαθητικό σύνολο απέκτησε όντως αναγνωστικές δεξιότητες, εξετάζοντας παράλληλα το προφίλ των εκπαιδευτικών που συνέβαλαν σε αυτήν την προσπάθεια, κάτι το οποίο επιχειρήθηκε στην μελέτη μας χωρίς την απόλυτη δυνατότητα γενικευσιμότητας, λόγω του μικρού δείγματος στο οποίο περιορίστηκε το ερευνητικό μας πεδίο.

Συγκεφαλαιωτικά, τα παραπάνω αποτελούν μερικές μόνο ερευνητικές προτάσεις για τις οποίες η εν λόγω εργασία θα μπορούσε να αποτελεί έναυσμα. Η εκπαιδευτική έρευνα διατρέχεται από αστείρευτο ενδιαφέρον για ποικίλα ζητήματα, τα οποία έγκεινται τόσο στα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε ερευνητή, όσο και στις εκπαιδευτικές επιταγές της εκάστοτε εποχής, συνεπώς θα ήταν άδικη μια σαφής και αδιάτρητη οριοθέτηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να αναγνωστεί και να ερμηνευθεί το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrams, M., H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. New York: Cornell University.
- Adelman, C., Kemmis, S. & Jenkins, D. (1980). Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference. Στο H. Simons (επιμ.), *Towards a Science of the Singular*. Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Agee, J.M. (2000a). What is effective literature instruction? A study of experienced high school English teachers in differing grade- and ability-level classes. *Journal of Literacy Research* (Vol. 32, No. 3, p. 303-348).
- Agee, J.M. (2000b). *Theory, identity, and practice: A study of two high school English teachers' literature instruction*. Report series. Albany, NY: National Research Center on English Learning and Achievement.
- Αθανασίου, Α. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Γέφυρα.
- Alant, C., & Romm, N. (1990). A brief exploration of some assumptions of a humanist conception of society (επιμ. Alant, C., p. 43-50). *Sociology and Society: A Humanist Profile*. Johannesburg: Penguin.
- Alhojailan, M. (2012). Identification of learners' attitudes regarding the implementation of read/write web, blog tools: a case study in higher education. 7th Disco conference reader: *New media and education*. Prague: Centre for Higher Education Studies
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Applebee, A., N., Langer, J., Jenkins, L., Mullis, V., S. & Foertsch, M. (1990). *Learning to write in our nation's schools: instruction and achievement in 1988 at grades 4, 8, and 12*. New Jersey: Princeton, Educational Testing

Service (US) (ETS).

Armstrong, P. (2005). Phenomenology. *John Hopkins Guide for Literary Theory and Criticism entry* (eds. M. Groden, M. Kreiswirth & I. Szeman). Baltimore: John Hopkins University Press.

Aubert, J. (1992). *The Aesthetics of James Joyce*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bachelard, G. (2014). *The Poetics of Space*. London: Penguin Classics.

Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.

Bakhtin, M. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. (μτφρ. Ιωαννίδου, Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Bakhtin, M. (2006). *Έπος και Μυθιστόρημα* (μτφρ. Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Barthes, R. [1967 (1977)]. The Death of the Author. *Image/Music/Text* (ed. and transl. by Heath, S.). New York: Hill and Wang (142-147).

Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. Glasgow: Fontana Colins.

Benjamin, C. & William, M. (1999). *Doing Qualitative Research* (2nd edition). London: Sage.

Bogdan, R. & Biklen, S., K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher* (Vol. 33, No. 8, p. 3–15).

Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London:



Routledge and Kegan Paul.

- Braun, V. and Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* (Vol. 3, No. 2, p. 77–101).
- Britzman, D., P. (1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *JCT* (Vol. 9, No. 3, p.23-48).
- Brooks, C. (1995). In Search of the New Criticism. *Community, Religion and Literature*. Missouri: University of Missouri Press.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Bryman, A. (2008a). Of methods and methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal* (Vol. 3, Issue: 2, p.159-168).
- Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Clark, G., Day, M. & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education: Becoming students of art. *Discipline-based art education: Origins, meaning and development* (επιμ. R. A. Smith). Urbana & Chicago: University of Illinois.
- Clark, C., M. & Yinger, R., J. (1977). *Research on Teacher Thinking. Curriculum Inquiry* (Vol. 7, No. 4, p. 279-304).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Crowe, J. (1941). *The New Criticism*. Norfolk, Connecticut: New Directions.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Culler, J. (1997). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Culler, J. (2002). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. (επιμ. Δημοπούλου, Κ.). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Cornell University Press.
- Δάλλκου, Α. (2013). *Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Δάλλκου, Α. & Φρυδάκη, Ε. (2016). Small-Group Discussion and the Development of Interpretive Strategies in Literature Classrooms: a Quasi-Experimental Study with 9th - Grade Students, στο *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* (Vol. 15, No. 1) ( pp. 42-65).
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J., V. (2007). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Man, P. (1994). *Allegories of Reading: figural language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust*. United States: New Heaven, Yale University Press.
- Denzin, N. (1994b). Triangulation (στο Norman Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Canada: Sage.
- Derrida, J. (1973). *Speech and phenomena, and other essays on Husserl's theory of signs* (transl. D., B. Allison). Evanston: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (2003). *Πέραν του κοσμοπολιτισμού* (μτφρ. Μπιτσώρης, Β.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Dino Franco Felluga, D., F. (2015). *Critical Theory: The Key Concepts*. London: Routledge.
- Edelsky, C., Smith, K. & Wolfe, P. (2002). A discourse on academic discourse.

*Linguistics and Education* (Vol. 13, No. 1).

Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English* (Vol. 25, No. 1, p. 5-32)

Felski, R. (2012). Critique and the Hermeneutics of Suspicion, στο *Media and Culture Journal* (Vol 15, No.1).

Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Massachusetts: Harvard University Press.

Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης* (μτφρ. Παπαγιώργης, Κ.). Αθήνα: Εξάντας.

Frye, N. (1971). *The Bush Garden. Essays on the Canadian Imagination*. Toronto: Anansi.

Geahigan, G. (1979). *An analytic study of art criticism in curriculum contexts*. Doctoral Dissertation. Ohio: Ohio State University.

Geahigan, G. (1983). Art criticism: An analysis of the concept. *Issues in Art Education*, (Vol. 9, No.1, p. 10-22).

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. new York: Basic Books.

George, J. M., & Lubben, F. (2002). Facilitating teachers' professional growth through their involvement in creating context-based materials in science. *International Journal of Educational Development* (Vol 22, No. 6, p. 659-672) DOI: [10.1016/S0738-0593\(01\)00033-5](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00033-5)

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Garvey.

Goodheart, E. (1984). *The Skeptic Disposition in Contemporary Criticism*. New Jersey: Princeton University Press.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and*

*Teacher*. New York: Teachers College Press.

Halldorson, J., D. (2009). *An exploration of Tajfel's social identity theory and its application to understanding metis as a social identity*. Canada: University of Manitoba.

Hallyn F. (1997). Από την ερμηνευτική στην αποδόμηση, στο M. Delcroix, F. Halyn, *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας, Μέθοδοι του κειμένου* (επιμ.-μτρφ. Ι. Ν. Βασιλαράκης). Αθήνα: Gutenberg.

Hargreaves, A., & Fullan, G. (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. (Επιμ: Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκη.

Harris, W. & Bundy A., J., M. (1999). *Selected essays of Wilson Harris: the unfinished genesis of the imagination*. London & New York: Routledge.

Holub, R. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή* (μτρφ. Κ. Τσακοπούλου, επιμ. Α. Τζούμα). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θειακούλης, Γ. (1994). *Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης. Σχολείο και Ζωή* ( τ. 2).

Ingarden, R. (1973). *The cognition of the literary work of art* (transl. R. A. Crowley). Evaston: Northwestern University Press.

Iser, Wolfgang. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: The Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1983). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1997). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Jauss, H., R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης - Τρία μελετήματα* (μτρφ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G.H.

- Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, 13-31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jennings, Z. (1993). Curriculum change in school systems in the commonwealth Caribbean: Some implications for the management of curriculum development. *International Journal of Educational Development* (Vol. 13, No. 3, p. 131-143).
- Joffe, H. (2012). In *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (Eds. David Harper and Andrew Thompson, p. 209-223). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: W. W. Norton & Company.
- Κολιάδης, Ε., 1997. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* ( τμ. 2). Αθήνα: Πολιτεία.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kuhn, T. (1987). *Black-body theory and the quantum discontinuity, 1894-1912*. Chicago : University of Chicago Press.
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lankford, L. (1984). A phenomenological methodology for art criticism. *Studies*

*in Art Education* (Vol.25, No. 3, p. 151-158).

Levin, J.R., Anglin, G.J. and Carney, R.N. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose (επιμ. Willows, D.M. and Houghton, H.A., p 51-85.). *The Psychology of Illustration: Basic Research*. New York: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-4674-9\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-4674-9_2)

Mailloux, S. (1982). *Interpretive Conventions: The reader in the Study of American Fiction*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Makhanya, M. S. (1997). *The Role of the Teacher: A Qualitative Study in Mamelodi*, D.Phil. thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της Ιστορίας από Πηγές και η Διαμόρφωση Ιστορικής συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μύθος ή Πραγματικότητα;* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Μαυρόπουλος, Α., Σ. (2013): *Σχέδιο Μαθήματος, Σχεδιασμός – Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας διδασκαλίας*. Αθήνα.

Mezirow, J. (1994) “Understanding Transformation Theory”, *Adult Education Quarterly* (Vol. 44, p. 222-232). *American Association for Adult and Continuing Education*: Sage Publications

Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly* (Vol. 46 , No. 3, p. 158–172).

Μπονίδης, Κ. (2004α). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. *Journal of Curriculum Studies* (Vol. 19, No. 4, p. 317-328).

Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in*

*Educational Management*. London: Harper & Row.

- Νόβα, Καλτσούνη, Χ. (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν.Θ., 2005. *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση.
- OECD (1989). *Economic Surveys*. [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-deu-1989-en](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-deu-1989-en)
- Onega, S. & Garcia Landa, J., A. (1996). *Uno de los libros mas recientes sobre naratologia-Narratology* (tansl.). London & New York: Longman.
- Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολόγος* (τχ. 67, σ. 45-54).
- Παπαγεωργιάκης, Δ. (2004). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Αναλυτικό πρόγραμμα και προοπτικές. Στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάμια Εκπαίδευση* (σ. 239-255). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Γ. (1985). *Σκοποί και πολιτισμικές επιλογές στη νεοελληνική μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Λύχνος.
- Παππάς, Α., Ε.(1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παππάς, Α., Ε.(1997). *Το προφίλ του δασκάλου*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία*. τομ. 4ος. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Parsons, M. J. (1987). Talk about a painting: A cognitive development analysis. *Journal of Aesthetic Education* (Vol. 24 No. 1, p. 37-55).
- Patankar, P. & Jadhav, M. (2013). Role of teachers in curriculum development for teacher education (Conference paper). Conference: *Challenges in*

*Teacher Education, Physical Education and Sports*. India: Department of Education and Physical Education Mahavir Mahavidyalaya, Kolhapur.

Patton, M., Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. California: Thousand Oaks.

Pettit, P. (1975). *The Concept of Structuralism: A Critical Analysis*. Berkeley: University of California Press.

Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal* (Vol.92, p. 511-554).

Purves, A.C., Rogers, T., & Soter, A.O. (1990). *How Porcupines Make Love II*. New York: Longman.

Reagan, C. & Stewart, D. (1979). *Studies in the philosophy of Paul Ricoeur*. Athens: Ohio University Press.

Richard, T. (De George) & Fernande, M. (1972). *The structuralists: from Marx to Levi-Strauss*. Garden City, New York: Doubleday & Co.

Richards, I., A. (1929). *Practical Criticism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

Richards, I., A. (1946). *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J.,Buttery, T.J., & Guyton, E. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 102-119). New York: Macmillan.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, T. (1991). Students as literary critics: The interpretive experiences,



beliefs, and processes of ninth-grade students, στο *Journal of Reading Behavior* (Vol. XXIII, No. 4).

Rosenblatt, L., M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of a literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sandelowski, M. (2004). Qualitative Research (στο Lewis – Beck, M., Bryman, A. & Liao, T. eds.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. California: Sage Publications Ltd.

Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (μτφρ. Αποστολόπουλος Φ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Schegloff, E.A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scholes, R. (1974). *Structuralism in Literature: An Introduction*. New Haven: Yale University Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith

Σκάσσης, Θ. (2015). *Modern Fiction - Η νεωτερική πεζογραφία. Γράμμα σε έναν νέο ποιητή και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.

Smith, R. A. (1973). Teaching aesthetic criticism in the schools. *Journal of Aesthetic Education*, (Vol.7, January, p. 38-49).

Σπανός, Γ. (1996). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπανός, Γ. (1998). *Διδακτική Μεθοδολογία - Η διδασκαλία του ποιήματος* (όπου γίνεται αναφορά στο έργο του Dilthey (1929): *Das Ertebnis und die Dichtung*). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. California: Sage Publications

Ltd.

Σταλίκας, Α. (2009). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Τσιπλητάρης & Μπάμπαλης.

Σωτηράκη, Κ. (2011). *Όταν ο Εκπαιδευτικός Χάνει το Νόημα της Ύπαρξης: η Υπαρξιακή Προσέγγιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Ανακτήθηκε από <http://www.e-psychology.gr/work-psychology/619-burn-out-kai-ekpaideytikoi>

Talbert, J. & Mclaughlin, M., W. (1994). *Teacher professionalism in local school context*. *American Journal of Education* (Vol.102, p. 123-153).

Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία*. Αθήνα: Συμμετρία.

Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Αθήνα: Τολίδης

Van Driel, J.H., Verloop, N., Werven, H.I. van Werven, & Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education* (Vol34, issue 1, p.105–122).

Φρυδάκη, Ε. (1996). *Όροι προσδιοριστικοί της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αντίτυπο στη Βιβλιοθήκη της Παιδαγωγικής - Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (εστιασμένες αναφορές στη σελ. 10).

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική (εστιασμένες αναφορές σελ. 164-168).

Φρυδάκη, Ε. (2004). Το αναμορφωμένο διδακτικό τοπίο του μαθήματος της λογοτεχνίας και ο ρόλος του διδάσκοντος. Στο *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάμια Εκπαίδευση* (σ. 229-236). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και

μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην εποχή της ανάγνωσης, στο *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (επιμ. Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Wellek, R. & Warren, A. (1965). *Θεωρία Λογοτεχνίας* (μτφρ. Δεληγιώργης, Σ. Γ.). Αθήνα: Δίφρος.

Wimsatt, W., K., & Beardsley, M., C. (1946). The Intentional Fallacy. *The Sewanee Review* (Vol. 54, No. 3, p. 468-488).

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and Methods*. California: Sage Publications Ltd.

## ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΠΗΓΕΣ

ΑΠΣ

<http://ebooks.edu.gr>

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Empson, W. (1947). *Seven Types of Ambiguity*. United States: New Directions.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation, *Teaching and Teacher Education* (Vol 11, No. 1, p. 33-49).
- Jakobson, R. (2009). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (μτφρ Μπερλής, Α.). Αθήνα: Εστία.
- Mukarovsky, J. (1935). *Aesthetic, Function and Value as Social Facts* (transl. Suino, M. E.). Michigan Slavic Contributions.
- Mukarovsky, J. (1978). *Structure, Sign and Function- Selected Essays*. New York: Yale Russian and East European studies.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. United States: New Heaven, Yale University Press.
- Samson, A. (1992). *F. R. Leavis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Shklovsky, V. (1917). *Art as Technique*. Russian Formalist Criticism: Four Essays. Ed. Ed. Lee T. Lemon and Marion J. Reiss. Lincoln: University of Nebraska.
- Wimsatt, W., K. (1963). *Explication as Criticism*. New York: Columbia University Press.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the usa. *Teaching and Teacher Education* (Vol.7, Issue 2). [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90022-H](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90022-H)
- Wellington, B. & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research* (Vol. 38. Issue 3). <https://doi.org/10.1080/0013188960380304>
- Zeichner, M. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Παράρτημα Α΄: Λογοτεχνικά κείμενα<sup>35</sup>

#### Λήθη

Το ποίημα είναι σονέτο και δημοσιεύτηκε το 1899. Ο Μαβίλης καλοτυχίζει τους νεκρούς, γιατί έχουν πιει το νερό της λησμονιάς και δε θυμούνται τα βάσανα της επίγειας ζωής. Παράλληλα τους συγκρίνει με τους ζωντανούς που υποφέρουν, επειδή δεν μπορούν να λησμονήσουν τα αγαπημένα τους πρόσωπα.

Καλότυχοι οι νεκροί, που λησμονάνε  
την πίκρια της ζωής. Όντας βυθίσει  
ο ήλιος και το σούρουπο\* ακλουθήσει,  
μην τους κλαις, ο καημός σου όσος και να 'ναι!

Τέτοιαν ώρα οι ψυχές διψούν και πάνε  
στης λησμονιάς την κρουσταλλένια βρύση·  
μα βούρκος\* το νεράκι θα μαυρίσει,  
α στάξει γι' αυτές δάκρυ, όθε αγαπάνε.

Κι αν πιουν θολό νερό, ξαναθυμούνται,  
διαβαίνοντας λιβάδι' απ' ασφοδίλι\*,  
πόνους παλιούς, που μέσα τους κοιμούνται.

Α δεν μπορείς παρά να κλαις το δείλι\*,  
τους ζωντανούς τα μάτια σου ας θρηνήσουν·  
θέλουν – μα δε βολεί\* να λησμονήσουν.

Λ. Μαβίλης, *Τα ποιήματα*,  
Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη

<sup>35</sup> Παρατίθενται όπως στο σχολικό βιβλίο (εκτός από το διήγημα του Κ. Θεοτόκη, *Πίστομα*).

**\*σούρουπο:** λυκόφως, δύση του ηλίου **\*βούρκος:** στάσιμο νερό **\*λιβάδι' απ' ασφοδιλι:** μυθολογικός τόπος, όπου ηρεμούν οι νεκροί **\*δειλι:** δειλινό **\*δε βολει:** δεν μπορούν

## Η Γένεσις

Στον τρίτο ύμνο της Γενέσεως, από όπου και το απόσπασμα που ακολουθεί, ο ποιητής υμνεί τη δημιουργία των νησιών και της θάλασσας. Οι περιγραφές παραπέμπουν σε εικόνες του αιγαιοπελαγίτικου τοπίου, το οποίο δοξολογείται συχνά στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη, ο οποίος γεννήθηκε στην Κρήτη και κατάγεται από τη Λέσβο.

Τότε είπε και γεννήθηκεν η θάλασσα  
Και είδα και θαύμασα  
Και στη μέση της έσπειρε κόσμους μικρούς κατ' εικόνα και ομοίωσή μου:  
Ίπποι πέτρινοι με τη χαιίτη ορθή  
και γαλήνιοι αμφορείς  
και λοξές δελφινιών ράχες  
η Ίος η Σίκινος η Σέριφος η Μήλος  
«Κάθε λέξη κι από 'να χελιδόνι  
για να σου φέρνει την άνοιξη μέσα στο θέρος» είπε  
Και πολλά τα λιόδεντρα  
που να κρησάρουν στα χέρια τους το φως  
κι ελαφρό ν' απλώνεται στον ύπνο σου  
και πολλά τα τζιτζικια  
που να μην τα νιώθεις  
όπως δε νιώθεις το σφυγμό στο χέρι σου  
αλλά λίγο το νερό  
για να το 'χεις Θεό και να κατέχεις τι σημαίνει ο λόγος του  
και το δέντρο μονάχο του  
χωρίς κοπάδι  
για να το κάνεις φίλο σου  
και να γνωρίζεις τ' ακριβό του τ' όνομα φτενό στα πόδια σου το χώμα  
για να μην έχεις πού ν' απλώσεις ρίζα

και να τραβάς του βάθους ολοένα  
και πλατύς επάνου ο ουρανός  
για να διαβάζεις μόνος σου την απεραντοσύνη.

ΑΥΤΟΣ

ο κόσμος ο μικρός, ο μέγας!

Ο. Ελύτης, *Το Άξιον Εστί*, Ίκαρος

### Στα 200 π.Χ.

Το ποίημα «Στα 200 π.Χ.» είναι το προτελευταίο που δημοσίευσε ο Κ.Π. Καβάφης (1931) και φανερώνει την ειδική σχέση του ποιητή με την ιστορία. Πρόκειται για ένα φανταστικό μονόλογο ενός Έλληνα ο οποίος ζει στα 200 π.Χ. στις περιοχές του «νέου» κόσμου που σχηματίστηκε από τις εκστρατείες του Μ. Αλεξάνδρου. Ο ομιλητής διαβάζει αρχικά την επιγραφή που συνόδευε τα λάφυρα από τη μάχη του Γρανικού, τα οποία αφιέρωσε ο Μ. Αλέξανδρος στον Παρθενώνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΦΙΛΙΠΠΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΠΛΗΝ ΛΑΚΕΔΑΙΜΟΝΙΩΝ ΑΠΟ ΤΩΝ ΒΑΡΒΑΡΩΝ ΤΩΝ ΤΗΝ ΑΣΙΑΝ ΚΑΤΟΙΚΟΥΝΤΩΝ. Στη συνέχεια κάνει μια επισκόπηση των ιστορικών γεγονότων που συντελέστηκαν πριν από 130 χρόνια, σχολιάζοντας ειρωνικά την άρνηση των Λακεδαιμονίων να συμμετάσχουν στη λαμπρή πανελλήνια εκστρατεία εναντίον των Περσών, με τη δικαιολογία ότι η σπαρτιατική παράδοση τους εμπόδιζε να πάρουν μέρος σε εκστρατεία στην οποία δεν ήταν οι ίδιοι αρχηγοί.

«Αλέξανδρος Φιλίππου και οι Έλληνες πλην Λακεδαιμονίων–»

Μπορούμε κάλλιστα να φανταστούμε  
πως θ' αδιαφόρησαν παντάπασι\* στην Σπάρτη  
για την επιγραφήν αυτή. «Πλην Λακεδαιμονίων»,  
μα φυσικά. Δεν ήσαν οι Σπαρτιάται  
για να τους οδηγούν και για να τους προστάζουν  
σαν πολυτίμους υπηρέτας. Άλλωστε  
μια πανελλήνια εκστρατεία χωρίς  
Σπαρτιάτη βασιλέα γι' αρχηγό

δεν θα τους φαίνονταν πολλής περιωπής\*.

Α βεβαιότατα «πλην Λακεδαιμονίων».

Είναι κι αυτή μια στάσις. **Νιώθεται\***.

Έτσι, πλην Λακεδαιμονίων στον Γρανικό·  
και στην Ισσό μετά· και στην τελειωτική  
την μάχη, όπου **εσαρώθη\*** ο φοβερός στρατός  
που στ' Άρβηλα συγκέντρωσαν οι Πέρσαι:  
που απ' τ' Άρβηλα ξεκίνησε για νίκη, κι εσαρώθη.

Κι απ' την θαυμάσια πανελλήνιαν εκστρατεία  
την νικηφόρα, την περίλαμπρη,  
την περιλάλητη, την δοξασμένη  
ως άλλη δεν δοξάσθηκε καμιά,  
την **απαράμιλλη\***: βγήκαμ' εμείς·  
ελληνικός καινούριος κόσμος, μέγας.

Εμείς· οι Αλεξανδρείς, οι Αντιοχείς,  
οι Σελευκείς, κι οι πολυάριθμοι  
**επίλοιποι\*** Έλληνες Αιγύπτου και Συρίας,  
κι οι εν Μηδία, κι οι εν Περσίδι, κι όσοι άλλοι.  
Με τες **εκτεταμένες επικράτειες\***,  
με την ποικίλη δράση των **στοχαστικών προσαρμογών\***.  
Και την **Κοινήν Ελληνική Λαλιά\***  
ως μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν, ως τους Ινδούς.

Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!

Κ.Π. Καβάφης, *Ποιήματα*, τόμ. 2, Ίκαρος

**\*παντάσσι:** εντελώς **\*περιωπή:** σπουδαιότητα **\*νιώθεται:** μπορεί να γίνει κατανοητή, εξηγείται **\*εσαρώθη:** διαλύθηκε, εξοντώθηκε **\*απαράμιλλη:** ασυναγώνιστη **\*επίλοιπος:** υπόλοιπος **\*εκτεταμένες επικράτειες...των στοχαστικών προσαρμογών:** οι στίχοι αναφέρονται στις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν με τη δημιουργία των μεγάλων ελληνιστικών βασιλείων και την ανάμιξη των πολιτισμών, μέσα στις οποίες, στοχαστικά,



αναπροσαρμόστηκε ο νέος ελληνικός κόσμος \***Κοινή Ελληνική Λαλιά**: η ελληνική γλώσσα που καθιερώθηκε και διαδόθηκε στις χώρες της Ανατολής

### Τα δώρα

Το κύριο πρόσωπο του ποιήματος εδώ είναι ο ποιητής. Μέσα από εικόνες της καθημερινής ζωής το ποίημα αναφέρεται με συμβολικό τρόπο στη σχέση του ποιητή με τους ανθρώπους. Προέρχεται από τη δεύτερη ποιητική συλλογή του Σαχτούρη Παραλογαίς (1948).

Σήμερα φόρεσα ένα  
ζεστό κόκκινο αίμα  
σήμερα οι άνθρωποι μ' αγαπούν  
μια γυναίκα μου χαμογέλασε  
ένα κορίτσι μου χάρισε ένα κοχύλι  
ένα παιδί μου χάρισε ένα σφυρί

Σήμερα γονατίζω στο πεζοδρόμιο  
καρφώνω πάνω στις πλάκες  
τα γυμνά άσπρα ποδάρια των περαστικών  
είναι όλοι τους δακρυσμένοι  
όμως κανείς δεν τρομάζει  
όλοι μείναν στις θέσεις που πρόφτασα  
είναι όλοι τους δακρυσμένοι  
όμως κοιτάζουν τις ουράνιες ρεκλάμες\*  
και μια ζητιάνα που πουλάει τσουρέκια  
στον ουρανό

Δυο άνθρωποι ψιθυρίζουν  
τι κάνει την καρδιά μας καρφώνει;  
ναι την καρδιά μας καρφώνει  
ώστε λοιπόν είναι ποιητής

---

\***ρεκλάμες:** φωτεινές επιγραφές, διαφημίσεις· η λέξη εδώ χρησιμοποιείται μεταφορικά

### Ζητείται ελπίς

Το διήγημα ανήκει στην ομώνυμη συλλογή διηγημάτων, που εκδόθηκε το 1954 και έκτοτε γνώρισε μεγάλη επιτυχία και αγαπήθηκε από το αναγνωστικό κοινό. Στο διήγημα αυτό, όπως και σε όλο το έργο του Σαμαράκη, διακρίνουμε το λιτό ύφος και τη γοργή αφήγηση, το συνδυασμό κοινωνικού προβληματισμού και ψυχολογικής παρατήρησης μέσα σε μια ατμόσφαιρα ιδεολογικής κρίσης και υπαρξιακού άγχους, που χαρακτηρίζει τη μεταπολεμική εποχή.

Όταν μπήκε στο καφενείο, κείνο το απόγευμα, ήτανε νωρίς ακόμα. Κάθισε σ' ένα τραπέζι, πίσω από το μεγάλο τζάμι που έβλεπε στη λεωφόρο. Παράγγειλε καφέ.

Σε άλλα τραπέζια, παίζανε χαρτιά ή συζητούσανε.

Ήρθε ο καφές. Άναψε τσιγάρο, ήπια δυο γουλιές, κι άνοιξε την απογευματινή εφημερίδα.

Καινούριες μάχες είχαν αρχίσει στην Ινδοκίνα. «Αι απώλειαι εκατέρωθεν υπήρξαν βαρύταται», έλεγε το τηλεγράφημα.

Ένα ακόμα ιαπωνικό αλιευτικό που γύρισε με ραδιενέργεια.

«Η σκιά του νέου παγκοσμίου πολέμου απλούται εις τον κόσμον μας», ήταν ο τίτλος μιας άλλης είδησης.

Ύστερα διάβασε άλλα πράγματα: το έλλειμμα του προϋπολογισμού, προαγωγές εκπαιδευτικών, μια απαγωγή, ένα βιασμό, τρεις αυτοκτονίες. Οι δυο, για οικονομικούς λόγους. Δυο νέοι, 30 και 32 χρονώ. Ο πρώτος άνοιξε το γκάζι, ο δεύτερος χτυπήθηκε με πιστόλι.

Αλλού είδε κριτική για ένα ρεσιτάλ πιάνου, έπειτα κάτι για τη μόδα, τέλος την «Κοσμική

Κίνηση»: «Κοκταίηλ\* προχθές παρά τω κυρίω και τη κυρία Μ. Τ. Χάρμα ευμορφιάς και κομψότητος η κυρία Β.Χ. με φόρεμα κομψότατο εμπριμέ και τοκ\* πολύ σικ\*. Ελεγκάντικη\* εμφάνισις η δεσποινίς Ο. Ν.».

Άναψε κι άλλο τσιγάρο. Έριξε μια ματιά στις «Μικρές Αγγελίες»:

ΠΩΛΕΙΤΑΙ νεόδμητος μονοκατοικία, κατασκευή αρίστη, εκ 4 δωματίων, χολ, κουζίνας, λουτρού πλήρους, W. C.

ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ εις σοβαρόν κύριον δωματίον εις β' όροφον, ευάερον, ευήλιον...

ΖΗΤΕΙΤΑΙ πιάνο προς αγοράν...

Σκέψεις γυρίζανε στο νου του.

Από τότε που τέλειωσε ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος, η σκιά του τρίτου δεν είχε πάψει να βαραίνει πάνω στον κόσμο μας. Και στο μεταξύ, το αίμα χυνότανε, στην Κορέα χτες, στην Ινδοκίνα σήμερα, αύριο...

Πέρασε το χέρι του στα μαλλιά του. Σκούπισε τον ιδρώτα στο μέτωπό του· είχε ιδρώσει, κι όμως δεν έκανε ζέστη.

Ο πόλεμος, η βόμβα υδρογόνου, οι αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, η «Κοσμική Κίνησις»... Το πανόραμα της ζωής!

Δεν είχε αλλάξει διόλου προς το καλύτερο η ζωή μας ύστερ' από τον πόλεμο. Όλα είναι τα ίδια σαν και πριν. Κι όμως είχε ελπίσει κι αυτός, όπως είχαν ελπίσει εκατομμύρια άνθρωποι σ' όλη τη γη, πως ύστερ' από τον πόλεμο, ύστερ' από τόσο αίμα που χύθηκε, κάτι θ' άλλαζε. Πως θα 'ρχόταν η ειρήνη, πως ο εφιάλτης του πολέμου δε θα ίσκιωνε πια τη γη μας, πως δε θα γίνονταν τώρα αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, πως...

Σουρούπωνε. Μερικά φώτα είχαν ανάψει κιόλας στα μαγαζιά αντίκρυ. Στο καφενείο δεν είχανε ανάψει ακόμα τα φώτα. Του άρεσε έτσι το ημίφως.

Σκέφτηκε τη σύγχυση που επικρατεί στον κόσμο μας σήμερα. Σύγχυση στον τομέα των ιδεών, σύγχυση στον κοινωνικό τομέα, σύγχυση...

Δεν έφταιγε η εφημερίδα που έκανε τώρα αυτές τις σκέψεις. Τα σκεφτότανε όλα αυτά τον τελευταίο καιρό, πότε με λιγότερη, πότε με περισσότερη ένταση. Σκεφτότανε το

σκοτεινό πρόσωπο της ζωής. Την ειρήνη, τη βαθιά τούτη λαχτάρα, που κρέμεται από μια κλωστή. Σκεφτότανε τη φτώχεια, την αθλιότητα. Σκεφτότανε το φόβο που έχει μπει στις καρδιές.

Στον καθρέφτη, δίπλα του, είδε το πρόσωπό του. Ένα πολύ συνηθισμένο πρόσωπο. Τίποτα δε μαρτυρούσε την ταραχή που είχε μέσα του.

Είχε πολεμήσει κι αυτός στον τελευταίο πόλεμο. Και είχε ελπίσει. Μα τώρα ήτανε πια χωρίς ελπίδα. Ναι, δε φοβότανε να το ομολογήσει στον εαυτό του πως ήτανε χωρίς ελπίδα.

Μια σειρά από διαψεύσεις ελπίδων ήταν η ζωή του. Είχε ελπίσει τότε... Είχε ελπίσει ύστερα...

Κάποτε, πριν από χρόνια, είχε ελπίσει στον κομμουνισμό. Μα είχε διαψευσθεί κι εκεί. Τώρα δεν είχε ελπίδα σε καμιά ιδεολογία!

Ζήτησε ένα ποτήρι νερό ακόμα. Αυτή η διάψευση από τις λογής λογής ιδεολογίες ήτανε βέβαια γενικό φαινόμενο. Και παραπάνω από τη διάψευση, η κούραση, η αδιαφορία, που οι πιο πολλοί, η μεγάλη πλειοψηφία νιώθει μπροστά στις διάφορες ιδεολογίες.

Κοίταζε τα τρόλεϊ που περνάγανε ολοένα στη λεωφόρο, το πλήθος... Μπροστά του, η εφημερίδα ανοιχτή. Όλα αυτά που είχε δει και πρωτύτερα: η σκιά του καινούριου πολέμου, η Ινδοκίνα, οι δυο αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, η «Κοσμική Κίνησης»...

– Τσιγάρα! ένας πλανόδιος μπήκε.

Πήρε ένα πακέτο.

Στις έξι σελίδες της εφημερίδας: η ζωή. Κι αυτός ήτανε τώρα ένας άνθρωπος που δεν έχει ελπίδα.

Θυμήθηκε, πριν από χρόνια, ήτανε παιδί ακόμα, είχε αρρωστήσει βαριά μια θεία του, ξαδέρφη της μητέρας του. Την είχανε σπίτι τους. Ήρθε ο γιατρός· βγαίνοντας από το δωμάτιο της άρρωστης, είπε με επίσημο ύφος:

– Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!

Έτσι κι αυτός τώρα, είχε φτάσει στο σημείο να λέει:

– Δεν υπάρχει πλέον ελπίς!

Του φάνηκε φοβερό που ήτανε χωρίς ελπίδα. Είχε την αίσθηση πως οι άλλοι στο καφενείο τον κοιτάζανε κι άλλοι από το δρόμο σκέφτονταν και ψιθυρίζανε μεταξύ τους: «Αυτός εκεί δεν έχει ελπίδα!» Σαν να ήταν έγκλημα αυτό. Σαν να είχε ένα σημάδι πάνω του που το μαρτυρούσε. Σαν να ήτανε γυμνός ανάμεσα σε ντυμένους.

Σκέφτηκε τα διηγήματα που είχε γράψει, δίνοντας έτσι μια διέξοδο στην αγωνία του. Άγγιζε θέματα του καιρού μας: τον πόλεμο, την κοινωνική δυστυχία... Ωστόσο, δεν το αποφάσιζε να τα εκδώσει. Φοβότανε! Φοβότανε την ετικέτα που θα του δίνανε σίγουρα οι μεν και οι δε. Όχι, έπρεπε να τα βγάλει. Στο διάολο η ετικέτα! Αυτός ήταν ένας άνθρωπος, τίποτε άλλο. Ούτε αριστερός ούτε δεξιός. Ένας άνθρωπος που είχε ελπίσει άλλοτε, και τώρα δεν έχει ελπίδα, και που νιώθει χρέος του να το πει αυτό. Βέβαια, άλλοι θα 'χουν ελπίδα, σκέφτηκε. Δεν μπορεί παρά να 'χουν.

Ξανάριξε μια ματιά στην εφημερίδα: η Ινδοκίνα, η «Κοσμική Κίνησης», το ρεσιτάλ πιάνου, οι δυο αυτοκτονίες για οικονομικούς λόγους, οι «Μικρές Αγγελίες»...

ΖΗΤΕΙΤΑΙ γραφομηχανή...

ΖΗΤΕΙΤΑΙ ραδιογραμμόφωνον...

ΖΗΤΕΙΤΑΙ τζιπ εν καλή καταστάσει...

ΖΗΤΕΙΤΑΙ τάπης γνήσιος περσικός...

Έβγαλε την ατζέντα του, έκοψε ένα φύλλο κι έγραψε με το μολύβι του:

ΖΗΤΕΙΤΑΙ ελπίς

Ύστερα πρόσθεσε το όνομά του και τη διεύθυνσή του. Φώναξε το γκαρσόνι. Ήθελε να πληρώσει, να πάει κατευθείαν στην εφημερίδα, να δώσει την αγγελία του, να παρακαλέσει, να επιμείνει να μπει οπωσδήποτε στο αυριανό φύλλο.

Α. Σαμαράκης, *Ζητείται ελπίς*,  
Ελευθερουδάκης

## Πίστομα



Όταν ύστερα από την αναρχία πού'χεν ανταριάσει τον τόπο δίνοντας εις όλα τα κακά στοιχεία το ελεύτερο να πράξουν κάθε λογής ανομία, η τάξη είχε πάλε στερεωθεί, κ' είχε δοθεί αμνηστία στους κακούργους, τότες επίστρεφαν τούτοι απ' τα βουνά κι από τα ξένα στα σπίτια τους, κι ανάμεσα στους άλλους που ξαναρχόνταν, εγύριζε στο χωριό του κι ο Μαγουλαδίτης Αντώνης Κουκουλιώτης.

Είτουν τότες ώς σαράντα χρονών, κοντός, μαυριδερός, μ' όμορφα πυκνά σγουρά γένια και με σγουρότατα μαύρα μαλλιά. Το πρόσωπό του είχε χάρη και το βλέμμα του είτουν χαϊδευτικό και ήμερο αγκαλά κι αντίφεγγε με πράσινες αναλαμπές· το στόμα του όμως είτουν μικρότατο και κοντό δίχως χείλια.

Ο άνθρωπος τούτος, πριν ακόμα ρεμπελέψουν ο κόσμος, είχε παντρευτεί. Κι όταν πήρε των βουνών το δρόμο, για το φόβο της εξουσίας, άφηκε τη γυναίκα του μόνη στο σπίτι και τούτη δεν του εστάθη πιστή, αλλά με άλλον (νομίζοντας ίσως πως ο Κουκουλιώτης είτουν σκοτωμένος ή αλλιώς πεθαμένος) είχε πιάσει έρωτα κι απ' τον έρωτα τούτον είχε γεννηθεί παιδί που άξαιεν ωστόσο χαριτωμένα και που η γυναίκα περσά αγαπούσε.

Εγύριζε λοιπόν ο ληστής στο χωριό του την ώρα όπου βάφουν τα νερά. Κ' εμπήκε ξάφνωσ σπίτι του χωρίς κανείς να το προσμένει, εμπήκε σα θανατικό, αναπάντεχα τέλεια, κ' εκατατρόμαξεν η άτυχη γυναίκα, ετρόμαξε τόσο, που, παίρνοντας το ξανθό της παιδί στην αγκαλιά, τό'σφιγγε στα στήθια της τρεμάμενη, έτοιμη να λιγοθυμήσει και χωρίς να δύναται να προφέρει λέξη καμία.

Αλλά ο Κουκουλιώτης πικρά χαμογελώντας τής είπε:

"Μη φοβάσαι γυναίκα. Δε σου κάνω κανένα κακό, αγκαλά και σου πρέπουν. Είναι το παιδί τούτο δικό σου; Ναι; Μα όχι δικό μου! Με ποιον, λέγε, τό'χεις κάμει;"

Τ' αποκρίθη εκείνη λουχτουκιώντας.

"Αντώνη, τίποτε δε μπορώ να σου κρούσω. Το φταίσμα μου είναι μεγάλο. Μα, το ξέρω, κ' η εγδίκησή σου θά'ναι μεγάλη· κ' εγώ, αδύνατο μέρος, και το νήπιο τούτο, που από το φόβο τρέμει, δε δυνόμαστε να σ' αντρευτούμε. Κοίτα πώς η τρομάρα με κλονίζει καθώς σε τηρώ. Κάμε από με ό,τι θέλεις, μα λυπήσου το άτυχο πλάσμα που δεν έχει προστασία."

Καθώς εμιλούσεν η γυναίκα εσκοτείνιαζεν η όψη του αλλά δεν την αντίκοβγε. Ετσώπασε λίγο κ' έπειτα της είπε:

"Γυναίκα κακή! Δεν ρωτώ τώρα ουδέ συμβουλή σου, ουδέ σε λυπούμαι, ουδέ το λυπούμαι. Τ' όνομα εκείνου θέλω. Εσέ δε θα σε πειράξω. Δε μολογάς το; θα το μάθω· το χωριό όλο γνωρίζει με ποιον εξούσες και τότες θα θυσιάσω και τους τρεις σας, θα πλύνω τη ντροπή πόχω λάβει από σας, πλάσματα άτιμα!"

Εμολόγησε. Κι ο Κουκουλιώτης εβγήκε αμέσως. Κι αφού ύστερα από ώρα ξαναμπήκε στο σπίτι, εβρήκε τη γυναίκα στον ίδιο τόπον ασάλευτη με τ' αποκοιμισμένο τέκνο στην αγκάλη· τον αναντράνιζε. Μα αυτός εξαπλώθη κατά γης και σα χορτάτος εκοιμήθη ύπνον βαθύν ως το ξημέρωμα.

Την άλλην ημέραν αφού εξύπνησαν της είπε.

"Θα πάμε στα χτήματά μας να ιδώ μη και κείνα μού'χουν αρπάξει, καθώς μού'χε πάρει και σε ο σκοτωμένος."

"Τον σκότωσες!"

Την ημέραν εκείνην ο ήλιος δεν εφάνη στην Ανατολή γιατί ο ουρανός είτουν γνέφια γιομάτος και το φως μετά βιάς επλήθαινε.

Κι ο Κουκουλιώτης βάνοντας φτιάρι και τσαπί στον ώμο εδιάταξε τη γυναίκα να τον ακολουθήσει μαζί με το

παιδί της, κ' έτσι εβγήκαν κ' οι τρεις από το σπίτι.

Και φτάνοντας εις το χωράφι που είτουν πολύ νοτερό ακόμα από την πρωυτερνή βροχή, ο ληστής εβάλθη να σκάψει λάκκο.

Δεν επρόφερνε λέξη και το πρόσωπό του είτουν χλωμό και ο ιδρος, που έβρεχε το μέτωπό του, έβγαινε κρύος. Το σταχτί φως που έπεφτε από τον ουρανό εχρωμάτιζε παράξενα τον τόπο· το χινόπωρο την αυγήν εκείνην έλεγεν όλη του τη θλίψη. Η γυναίκα εκοίταζε περίεργη κι ανήσυχη και το παιδάκι επαιγνιδούσε με τα γουλιά και με τα χώματα που ανάσκαφτεν ο κακούργος. Κ' εφάνη για μια στιγμήν ο ήλιος κ' εχρύσωσε τα ξανθά μαλλιά του νηπίου που αγγελικά χαμογελούσε.

Κι ωστόσο ο λάκκος είτουν έτοιμος, κι ο Κουκουλιώτης, ακουμπώντας στο φτυάρι, είπε της γυναίκός του: "Βάλ'το πίστομα μέσα".

Κωνσταντίνος Θεοτόκης

---

(από τα *Διηγήματα [Κορφιάτικες ιστορίες]*, Κείμενα 1982)

## **Παράρτημα Β': Απομαγνητοφωνημένο τμήμα διδασκαλιών**

### ΠΙΣΤΟΜΑ

*(Είσοδος στην τάξη)*

<ΚΑΘ> Όσο διαβάζω θέλω να προσπαθήσετε να εντοπίσετε τα πρόσωπα και τα στοιχεία που δείχνουν τον τόπο. { Ο τίτλος δεν δίνεται }

*(Ανάγνωση: «Όταν ύστερα.....χείλια»)*

<ΚΑΘ> Ποιο πρόσωπο εμφανίζεται μέχρι εδώ και πως παρουσιάζεται;

<ΜΑΘ> Δεν μιλούσε πολύ...

<ΚΑΘ> Λέτε ότι ήταν λιγομίλητος...άλλο!

<ΜΑΘ> Είχε ζήσει κάποιες άσχημες εμπειρίες οι οποίες τον έκαναν ακόμα πιο σκληρό.

<ΚΑΘ> Μάλιστα, είχε μια σκληρότητα στο στόμα του, λέγε Γιώργο.

<ΜΑΘ> Κάποιες φορές δε δείχνει τόσο ευαίσθητος.

<ΚΑΘ> Μάλιστα, δηλαδή δείχνει μια επιθετικότητα ως προς όλα τα στοιχεία του. Ας συνεχίσουμε την ανάγνωση για να δούμε.

(*Ανάγνωση από «ο άνθρωπος τούτος...αγαπούσε»*)

<ΚΑΘ> Ποιος θα μας πει, ποιος ήταν ο λόγος που έφυγε ο Κουκουλιώτης;

<ΜΑΘ> Ίσως γιατί είχε πεθάνει ο άντρας της.

<ΚΑΘ> Κοίταξε πάλι προσεκτικά, για ποιον λόγο έφυγε ο Κουκουλιώτης;

<ΜΑΘ> Ίσως γιατί ήθελε να ηρεμήσει.

<ΚΑΘ> Να ηρεμήσει; Διάβασε προσεκτικά, το αναφέρει το ίδιο το κείμενο.

<ΜΑΘ> Α! για το φόβο της εξουσίας.

<ΚΑΘ> Ωραία, αυτό που είπες «για το φόβο της εξουσίας», τι να κρύβει άραγε;

<ΜΑΘ> Ίσως επειδή ήταν υποστηρικτής ενός διαφορετικού πολιτικού κόμματος.

<ΚΑΘ> Α, δηλαδή ήταν πολιτική η αιτιολογία του φόβου της εξουσίας.

<ΜΑΘ> Μπορεί να μην ήθελε να συλληφθεί γι αυτό.

<ΚΑΘ> Πολιτικός καταζητούμενος δηλαδή ή μπορεί να ήθελε να οργανώσει αντίσταση!

<ΜΑΘ> ((Γέλια))

<ΚΑΘ> Γιατί γελάτε, μπορεί να ήταν κι έτσι. Έχουμε στοιχεία για το αντίθετο;

<ΜΑΘ> Ίσως να είχαν εμφύλιο τότε.

<ΚΑΘ> Ωραία κάποιος άλλος θέλει να μιλήσει; Μπορεί να πάει κάπου αλλού το μυαλό σας; ( ) Εν πάση περιπτώσει, ήταν πολλά χρόνια μακριά από το σπίτι του;

<ΜΑΘ> Πήγε στα βουνά, ίσως και να ήταν πολύ καιρό ( ) δεν λέει πάντως πόσο, απλά σίγουρα γύρισε όταν είχαν βελτιωθεί τα πράγματα.

<ΚΑΘ> Μάλιστα, πάμε να δούμε παρακάτω πως εξελίχθηκαν τα πράγματα.

(*ανάγνωση από «Εγύρισε...νερά»*)

<ΚΑΘ> Γιατί τον λέει ληστή; Μήπως του προσθέτει κι άλλο χαρακτηριστικό τώρα; Ένας άνθρωπος που πήγε στα βουνά...με γιο της ανομίας...τον είπατε ευχάριστο



άνθρωπο σύμφωνα με την περιγραφή του, σύμφωνα με τα μάτια του, κάποιος είπε ότι δείχνει μια σκληρότητα, τώρα τον λέει ληστή, γιατί;

<ΜΑΘ> Τόσα χρόνια που έλειπε μπορεί να πέρασε πολύ σκληρά και αυτό να τον έκανε ληστή;

<ΚΑΘ> Ίσως. Ο αφηγητής αναφέρει μια συγκεκριμένη ώρα, ποια;

<ΜΑΘ> Λέει «...την ώρα που βάζουν τα νερά...».

<ΜΑΘ> Ίσως αυτό να είναι συμβολικό.

<ΚΑΘ> Την ώρα που βάζουν τα νερά, πότε είναι αυτή η ώρα;

<ΜΑΘ> Μήπως το σούρουπο, το ηλιοβασίλεμα;

<ΚΑΘ> Ωραία το κρατάμε αυτό.

*(Ανάγνωση από «και μπήκε ξάφνου σπίτι του και κατατρόμαξε η άτυχη γυναίκα...»)*

<ΚΑΘ> Άτυχη η γυναίκα, γιατί;

<ΜΑΘ> Μήπως γιατί είχε πεθάνει ο άντρας της;

<ΚΑΘ> Και γιατί είναι άτυχη, για διάβασε τι αναφέρει ο αφηγητής: ο άντρας της ξαναγύρισε. Κάποιος άλλος;

<ΜΑΘ> Ήταν άτυχη γιατί είχε να τον δει καιρό.

<ΚΑΘ> Μάλιστα άλλος;

<ΜΑΘ> Αφού υποτίθεται ότι είχε πεθάνει και νόμιζε ότι δε θα τον ξαναδεί ποτέ από τη στιγμή που είχε σχέση με άλλον...ε, νομίζω πως όταν μπήκε στο σπίτι, εκείνη τρόμαξε και για αυτό είναι άτυχη, για τη συνέχεια.

<ΚΑΘ> *(Συνεχίζεται η ανάγνωση από «Ετρόμαξε τόσο ...καμιά λέξη»)* Τι νομίζετε ότι θα κάνει η γυναίκα; Πώς υποθέτετε ότι θα της συμπεριφερθεί ο άντρας της;

<ΜΑΘ> Ή θα στενοχωρηθεί ιδιαίτερα ή θα θυμώσει ή ή δε θα θυμώσει πολύ μαζί της και μπορεί να τα ξαναβρούν.

<ΚΑΘ> Ποια ήταν τότε η εποχή;

<ΜΑΘ> Η εποχή ήταν καλή.

<ΚΑΘ> Καλή ως προς τι; τι σε κάνει να το πιστεύεις αυτό;

<ΜΑΘ> Οι γυναίκες ήταν κατώτερες, δεν μπορούν να αρνηθούν.

<ΚΑΘ> Γιατί το σκέφτηκες αυτό;

<ΜΑΘ> Δεν ξέρω ακριβώς, αλλά νομίζω πως η αίσθηση που δίνει το κείμενο δεν δείχνει έναν πολύ ελεύθερο και μοντέρνο κόσμο -και είχε και κακή εξουσία-, παλαιότερη εποχή και άρα η γυναίκα κατώτερη στα μάτια του άντρα.

<ΚΑΘ> Άρα ο άνδρας που ξαναγύρισε πώς πιστεύεται ότι θα της φερθεί; ((πολλοί μαθητές μιλούν ταυτόχρονα τοποθετούμενοι επί του ερωτήματος)).

<ΚΑΘ> (Συνέχεια ανάγνωσης από «Αλλά ο Κουκουλιώτης ...λουχτουκιώντας» ...τι σημαίνει αυτή η λέξη;

<ΜΑΘ> Είναι τρομαγμένη; τρομάζοντας;

<ΚΑΘ> Ωραία, συνεχίζουμε (ανάγνωση από « Αντώνη .... το όνομα εκείνου θέλω...» Ποιου δηλαδή το όνομα;

<ΜΑΘ> Του πατέρα του παιδιού.

<ΚΑΘ> Ωραία. (ανάγνωση από «Εσέ δε θα σε πειράζω....πλάσματα άτιμα»). Θέλω να σας ρωτήσω κάτι, λέει, «να ξεπλύνω την ντροπή...», αυτή η «ντροπή» δείχνει κάτι για την εποχή;

<ΜΑΘ> °°Δείχνει φόβο απέναντι στη γυναίκα°°

<ΚΑΘ> Προσέξτε πάλι τη λέξη «ντροπή».

<ΜΑΘ> Δείχνει την αξία της τιμής εκείνη την εποχή, τι επικρατεί.

<ΚΑΘ> Δηλαδή την κριτική της κοινής γνώμης εκείνης της εποχής, ωραία, του άγραφου ή του γραπτού Δικαίου;

<ΜΑΘ> Του άγραφου βέβαια.

<ΚΑΘ> Το άγραφο Δίκαιο ή αλλιώς εθιμικό, σε κάποιες περιοχές κυρίως αγροτικές υπερτερούσε του γραπτού. Ξέρετε τι σημαίνει εθιμικό Δίκαιο;

<ΜΑΘ> Το έχουμε κάνει στην Κοινωνική Αγωγή, είναι προφορικό και στηρίζεται στην Παράδοση κάθε κοινωνίας.

<ΚΑΘ> Πολύ ωραία. Παρατηρήσατε κάποια αλλαγή στον Κουκουλιώτη;

<ΜΑΘ> Έχει αλλαγή στην συμπεριφορά του, δηλ. λέει «γυναίκα κακή...».

<ΚΑΘ> Ωραία, παρατηρείς μια διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του, πώς ήταν η στάση του πριν δηλαδή;

<ΜΑΘ> Ε, πιο ήρεμο θα τον έλεγα.

<ΜΑΘ> Όχι πιο ήρεμο, αλλά μπορεί απλά να το έκρυβε καλύτερα!

<ΜΑΘ> Μήπως το λέει τώρα επειδή ίσως το παιδί να είπε κάτι και να τον εκνεύρισε;

<ΚΑΘ> Μπορεί, δε μας το λέει με σαφήνεια, έχετε ωστόσο κάποια στοιχεία σύμφωνα με τα οποία άλλαξε η συμπεριφορά του.

*(συνέχεια ανάγνωσης...» και ο Κουκουλιώτης εβγήκε αμέσως...»)* Πού λέτε να πήγε παιδιά;

<ΜΑΘ> Πήγε να τον σκοτώσει!

<ΜΑΘ> °Να τον σφάζει°

<ΚΑΘ> Ποιον να σκοτώσει;

<ΜΑΘ> Αυτόν που ήταν ο πατέρας του παιδιού.

<ΜΑΘ> Ίσως πήγε να αυτοκτονήσει, αν και δεν φαινόταν τέτοιος τύπος.

<ΚΑΘ> Δηλαδή τι «τύπος» έχει φανεί μέχρι τώρα;

<ΜΑΘ> Πιο σκληρός και άγριος.

<ΚΑΘ> για να δούμε! *(συνέχεια ανάγνωσης από «Κι αφού ύστερα από ώρα....τον ανατράνιζε»)*. Τι σημαίνει παιδιά «ανατράνιζε;»

<ΜΑΘ> Τον κοιτούσε.

<ΚΑΘ> Τον παρατηρούσε δηλαδή, ωραία *(συνέχεια ανάγνωσης από «Αφού ζαπλώνει καταγής...τον σκότωσε;»)*. -Είπατε προηγουμένως ότι...

<ΜΑΘ> Ωχ, τον σκότωσε!

<ΚΑΘ> Ακριβώς. *(συνέχεια ανάγνωσης από «Εκείνη την ημέρα....επλήθαινε»)*

Τι συναισθήματα σας προκαλεί ο συννεφιασμένος ουρανός;

<ΜΑΘ> Θλίψη

<ΜΑΘ> Ανησυχία

<ΜΑΘ> Απογοήτευση ίσως

<ΜΑΘ> Έχει και γκρι χρώμα, που σίγουρα δεν είναι και πολύ ευχάριστο. Αλλά είναι το μόνο που ταιριάζει!

<ΚΑΘ> Μπορεί, γιατί το λες αυτό;

<ΜΑΘ> Γιατί η κατάσταση φαίνεται σκοτεινή και μπερδεμένη, όπως ο ουρανός!

<ΚΑΘ> Με ποιο από τα δύο λέτε, με την ψυχολογία του άντρα ή με την ψυχολογία της γυναίκας θα μπορούσατε να ταυτίσετε το τοπίο;

<ΜΑΘ> Με την ψυχολογία της γυναίκας.

<ΚΑΘ> Έτσι λες ε; γιατί;

<ΜΑΘ> Με την ψυχολογία και των δύο.

<ΚΑΘ> Και των δύο λες εσύ, άλλος;

<ΜΑΘ> Με του άνδρα γιατί είναι οργισμένος, δηλαδή έχει σκοτεινιάσει (°τη λέμε τη φράση αυτή, ε; °) και με της γυναίκας, γιατί είναι σε δύσκολη θέση και φοβάται.

<ΚΑΘ> Ναι τη λέμε στον προφορικό λόγο την έκφραση. Ενδιαφέρουσα η άποψη σας πως θα ταυτιζόταν και με την ψυχολογία και των δύο.

(συνέχεια ανάγνωσης από «Και ο Κουκουλιώτης...θλίψη»). Ποια συναισθήματα σας προκαλεί τώρα εσάς αυτό που περιγράφει;

<ΜΑΘ> Αγωνία.

<ΚΑΘ> Αγωνία λοιπόν, περιμένουμε να δούμε τι θα γίνει!

<ΜΑΘ> Πιστεύω ότι αυτός ίσως είναι ένας θάνατος για τη γυναίκα και το παιδί.

<ΜΑΘ> Μπράβο βρε, αισιόδοξα σκέφτεσαι! ((ειρωνεία))

<ΜΑΘ> Δε νομίζω ότι τελειώνει έτσι εγώ.

<ΚΑΘ> Πώς δηλαδή πιστεύεις ότι θα τελειώσει;

<ΜΑΘ> Πιστεύω ότι θα τους συγχωρέσει στο τέλος.

(Συνέχεια ανάγνωσης από « Η γυναίκα κοίταζε...ο κακούργος»). Λοιπόν, τον έχει πειληστή, τώρα τον λέει κακούργο, σε τι συμπεράσματα σας οδηγούν αυτοί οι χαρακτηρισμοί;

<ΜΑΘ> Είναι δολοφόνος μια φορά εκεί με τον σκοτωμένο εραστή της γυναίκας, άρα γιατί όχι και δεύτερη;

<ΜΑΘ> ναι και ήταν και στον πόλεμο, που σίγουρα εκεί είχε σκοτώσει πολλούς. Οπότε σίγουρα κάτι δολοφονικό θα γίνει.

<ΚΑΘ> Πάμε να δούμε αμέσως. (Συνέχεια ανάγνωσης «Κι εφάνη ο ήλιος ...χαμογελούσε»). Σε ποια εικόνα σας παραπέμπει αυτό;

<ΜΑΘ> Σ'έναν άγγελο.

<ΚΑΘ> Άλλος;

<ΜΑΘ> Σε άγγελο σίγουρα.

<ΚΑΘ> Ενδιαφέρον, άλλος;

<ΜΑΘ> Ένα μικρό παιδί που δεν καταλαβαίνει τι γίνεται και βλέπουμε ότι γελάει.

<ΚΑΘ> Προσέξτε τα χρώματα, τα ξανθά μαλλιά του.

<ΜΑΘ> Μήπως στο μικρό Χριστό;

<ΚΑΘ> Στο μικρό Χριστό λέτε...γιατί, υπάρχει κάποια εικόνα στην Αγία Γραφή που παραπέμπει σε αυτό; Θυμάστε κάτι τέτοιο από τα θρησκευτικά;

<ΜΑΘ> Το φωτοστέφανο!

<ΚΑΘ> Μα ακριβώς, έχετε δει τυχόν αγιογραφίες που παρουσιάζουν το Χριστό και την Παναγία;

<ΜΑΘ> Ναι έχουμε!

<ΚΑΘ> Από πάνω έχει το φωτοστέφανο και μια αχτίδα φωτός που φαίνεται λίγο, στις ορθόδοξες βέβαια αγιογραφίες, οι καθολικοί δεν το παρουσιάζουν έτσι. Έτσι θα μπορούσε να μας θυμίσει κάτι αυτό.

*(συνέχεια ανάγνωσης « κι ο Κουκουλιώτης ακουμπώντας το φτυάρι είπε της γυναίκός του...»)* –Παιδιά τι μπορεί να της είπε; ((σχεδόν όλοι οι μαθητές μιλούν μεταξύ τους και απευθύνονται ταυτόχρονα στον καθηγητή με την απάντησή τους)). Για να ακούσω, όλοι θα πείτε.

<ΜΑΘ> Μπορεί να της είπε «έχω βάλει εδώ το πτώμα, πάμε να το βγάλουμε μαζί», για να την πληγώσει κι άλλο!

<ΜΑΘ> Μπορεί να της μίλησε επιτέλους για το πώς ένιωσε που τον απάτησε.

<ΜΑΘ> Μπορεί να της είπε να την θάψει!

*((επιφωνήματα αποτροπιασμού εκφέρονται από τους μαθητές))*

<ΚΑΘ> Να την θάψει;

<ΜΑΘ> Ή να τον θάψει.

<ΜΑΘ> Κύριε έχω αγωνία τώρα, διαβάστε!

<ΚΑΘ> Ωραία, πριν συνεχίσω άλλος έχει κάτι να πει;

<ΜΑΘ> Μπορεί να της είπε « Δεν μπορώ να το κάνω αυτό», δεν μπορώ να σε σκοτώσω.

<ΚΑΘ> Άλλος;

<ΜΑΘ> Επιμένω, να φέρει τον άλλο να τον θάψει (αυτόν που είχε σχέση μαζί του).

<ΚΑΘ> Πώς θα πάει στο χωριό να κουβαλήσει έναν ήδη νεκρό για να τον θάψει;

<ΜΑΘ> Κάπως έτσι τους έπαιρναν τους νεκρούς τότε.

<ΜΑΘ> Κύριε, εγώ έχω 3 θεωρίες. 1<sup>ο</sup>ν μπορεί να ήθελε να θάψει το μωρό πρώτα και να βασανίσει τη γυναίκα για να μην καταλάβουν οι άλλοι τι έγινε.

<ΚΑΘ> Άραγε έπρεπε να καταλάβουν οι άλλοι τι έγινε ή δεν έπρεπε;

<ΜΑΘ> Δεν έπρεπε, γιατί όσο κι αν υπήρχε εθιμικό Δίκαιο που θα τον δικαίωνε, αυτό θα ήταν ανθρωποκτονία παιδιού! Λοιπόν 2<sup>ο</sup>ν, να θάψει τη γυναίκα και να κρατήσει αυτός το μωρό. 3<sup>ο</sup>ν να αλλάξει γνώμη και για τους δύο επειδή τον παρουσιάζει πιο χαρούμενο στο τέλος, εκτός κι αν είναι πιο χαλαρός επειδή ετοιμάζει εκδίκηση.

<ΚΑΘ> Ωραία η τοποθέτησή σου!

<ΜΑΘ> Μα κύριε, έπρεπε να τους συγχωρήσει γιατί η γυναίκα δεν γνώριζε ότι ζούσε ο άντρας της.

<ΜΑΘ> Μπα, να δεις ήθελε να σκοτώσει το παιδί για να εξαφανίσει τα ίχνη του άλλου, σαν να μη συνέβη τίποτα.

<ΚΑΘ> Δηλαδή ήθελε να αποβάλει ό,τι δημιούργησε ο άλλος. Λοιπόν, ήρθε η ώρα να μάθουμε (συνέχεια ανάγνωσης από «και λέει ο άντρας....πίστομα μέσα.»)

( )

<ΜΑΘ> Α! συγγνώμη, τι είναι πίστομα;

<ΚΑΘ> Σημαίνει «μπρούμυτα».

<ΜΑΘ> Τι λέτε κύριε; γιατί πίστομα;

<ΜΑΘ> Φρίκη!

<ΚΑΘ> Γιατί λοιπόν μπρούμυτα;

<ΜΑΘ> Για να μην μπορεί το παιδί να ανασάνει, για να μη βλέπει το χόμα που πέφτει πάνω του και αντιδράσει.

<ΜΑΘ> Κύριε θέλει να σκοτώσει το παιδί της με πολύ άσχημο και βασανιστικό τρόπο, γιατί έτσι βασανίζει βασικά την ίδια.

<ΜΑΘ> Ωχ ναι και μπορεί να σκοτώσει μετά και τη γυναίκα του και να τη βάλει από πάνω.

((πολλά σχόλια μαθητών και εκφράσεις αποτροπιασμού))

<ΚΑΘ> Σκεφτείτε. Η γυναίκα δεν έπρεπε να αντιδράσει; Βάζει το παιδί μπρούμυτα για να μη βλέπει η γυναίκα; Κάνει τη γυναίκα συνένοχο; Η γυναίκα για την εποχή

εκείνη δεν μπορούσε να αντιδράσει, παρόλα αυτά ακόμα και από ένα ζώο όταν παίρνουν το παιδί του, εκείνο εξαγριώνεται. Βέβαια, ο αφηγητής δεν παρουσιάζει τη γυναίκα να αντιδρά μέχρι το σημείο που αφηγείται. Μετά δεν ξέρουμε τι θα μπορούσε να γίνει.

<ΜΑΘ> Σκότωσε τον άντρα, έπρεπε να σκοτώσει και το παιδί.

<ΚΑΘ> Ήθελε να μην υπάρχει τίποτα που να θυμίζει την παράνομη σχέση, η μοίρα της γυναίκας την εποχή αυτή ήταν τέτοια. Τι τίτλο θα δίνατε στο διήγημα;

<ΜΑΘ> Η επιστροφή ενός ληστή.

<ΜΑΘ> Ο εξαφανισμένος.

<ΜΑΘ> Εκδίκηση!

<ΜΑΘ> Ένας - ή μάλλον «Ο κακούργος».

<ΜΑΘ> Αχ κύριε δε λέει τη συνέχεια, πώς θα τη βρούμε;

<ΚΑΘ> Δε λέει τη συνέχεια και δεν την ξέρουμε, γιατί το διήγημα είναι αφαιρετικό και μας επιτρέπει να τη φανταστούμε εμείς. Γι αυτό ακριβώς θα ήθελα να συνεχίσετε εσείς το διήγημα σε 2 παραγράφους, δίνοντας στην ιστορία όποια τροπή θεωρείται πιο ταιριαστή.

Ο τίτλος να ξέρετε είναι «Πίστομα».

## ΖΗΤΕΙΤΑΙ ΕΛΠΙΣ

*(Είσοδος στην τάξη)*

(...)

<ΚΑΘ> Θα ήθελα να βρείτε τον τόπο και το χρόνο μέχρι εκεί που θα διαβάσω υπογραμμίζοντας λέξεις που τον δείχνουν.

Ανάγνωση από «Όταν μπήκε στο καφενείο ...προς αγοράν»

<ΚΑΘ> Για δοκιμάστε να βρείτε εδώ χώρο και χρόνο.

<ΜΑΘ> Πιστεύω ότι γίνεται σε έναν παγκόσμιο πόλεμο.

<ΚΑΘ> Πιστεύεις ότι υπάρχει ένας παγκόσμιος πόλεμος; Πού το βλέπεις αυτό;

<ΜΑΘ> «Η σκιά του νέου παγκόσμιου πολέμου» λέει.

<ΚΑΘ> Του νέου λέει, η λέξη «νέο» μήπως προσδιορίζει κάτι; Μήπως παραπέμπει κάπου αλλού;

<ΜΑΘ> ( )

<ΚΑΘ> Ποιος μπορεί να βοηθήσει;

<ΜΑΘ> Παραπέμπει στο ότι είναι ένας νέος πόλεμος παγκόσμιος που δε γίνεται ακόμα.

<ΜΑΘ> Υπάρχει η αγωνία της ραδιενέργειας.

<ΜΑΘ> Μήπως ήταν στο Β Παγκόσμιο;

<ΚΑΘ> Μα αφού μόλις το διαβάσατε, πρόκειται για τον φόβο ενός νέου ΠΠ.

<ΜΑΘ> Μπορεί να ήταν μετά από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά όπως και να χει δεν προσδιορίζεται ακριβώς.

<ΚΑΘ> Όντως, υπάρχουν ωστόσο στοιχεία με τα οποία θα μπορούσαμε να δώσουμε έναν πιο γενικό χρονικό προσδιορισμό;

<ΜΑΘ> Γύρω στο 1950 περίπου

<ΚΑΘ> Πως το υπέθεσες αυτό;

<ΜΑΘ> Γιατί άμα κοιτάζουμε και τη γλώσσα της εφημερίδας, είναι σαν καθαρεύουσα - μάλλον καθαρεύουσα.

<ΚΑΘ> Ενδιαφέρουσα η παρατήρηση. Λοιπόν ας προσδιορίσουμε τον χρόνο γύρω στο 1950. Υπάρχει κάτι στη γλώσσα του κειμένου που να δείχνει κάτι για εκείνη την περίοδο;

<ΜΑΘ> Επηρεάζουν την Ελληνική γλώσσα οι αγγλικές λέξεις;

<ΚΑΘ> Διάβασέ μας κάτι για να καταλάβουμε.

<ΜΑΘ> cocktail, emprime

<ΜΑΘ> Αυτό είναι Γαλλικό.

<ΚΑΘ> Ωραία, υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που χρησιμοποιούν ξένες λέξεις, ποιοι άραγε;

<ΜΑΘ> Οι πλούσιοι πήγαιναν στα cocktail.

<ΚΑΘ> Λες ότι ήταν οι πλούσιοι.

<ΜΑΘ> Εγώ πιστεύω ότι κυρίως οι νέοι επηρεάστηκαν από τη μόδα.



<ΚΑΘ> Είπες προηγουμένως κάποιες λέξεις, τώρα λες τη μόδα η οποία διαμορφώνει τη στάση των ανθρώπων συχνά σε μια εποχή, επηρεάζουν δηλαδή τα ήθη της εποχής οι ξένες λέξεις;

<ΜΑΘ> Ναι επηρεάζουν αρκετά και ξεκινά να φαίνεται αυτό από τη γλώσσα.

<ΜΑΘ> Εμείς σαν χώρα μετά το Β Παγκόσμιο Πόλεμο που αρχίσαμε να έχουμε επαφές με άλλους λαούς της Ευρώπης όπως Άγγλους, Γάλλους, Γερμανούς και να βλέπουμε άλλες κουλτούρες, αρχίσαμε να βλέπουμε πώς σκέφτονται οι άλλοι Ευρωπαίοι.

<ΜΑΘ> Μετά το Β Παγκόσμιο Πόλεμο η Ελλάδα προχωρά προς την παγκοσμιοποίηση με αποτέλεσμα να επηρεάζονται τα παραδοσιακά ήθη και έθιμα.

<ΚΑΘ> Θέλετε να επιβεβαιώσουμε και με ιστορικά στοιχεία τι έγινε μετά τον Β Παγκόσμιο; Στην Ελλάδα ξέσπασε εμφύλιος.

<ΜΑΘ> ((οι μαθητές μπερδεύονται και συνεχίζουν σχολιάζουν χαμηλόφωνα σε σχέση με τη γλώσσα και τις ξένες λέξεις που έχουν παρεισφρήσει στο σύγχρονό τους λεξιλόγιο))

<ΚΑΘ> Λοιπόν ακούστε. Η επίσημη γλώσσα της εποχής, μιλάμε για το 1952, τότε που το προνομιούχο καθεστώς της Ελλάδας προσπάθησε να επιβάλει ως επίσημη γλώσσα την καθαρεύουσα. Και όλα αυτά τα ξενικά στοιχεία δείχνουν ακριβώς την αλλοτρίωση μιας κοινωνικής τάξης που δέχτηκε αυτά τα στοιχεία και τα υιοθέτησε στην καθημερινή της ζωή.

Πώς σας φαίνεται η ψυχολογία του ανθρώπου αυτού; Πώς αισθάνεται;

<ΜΑΘ> Στενοχωρημένος.

<ΜΑΘ> Έχει περίεργη ψυχολογία.

<ΜΑΘ> Μήπως έχει φτάσει στο σημείο να λυπάται για το πώς έχει καταντήσει;

<ΜΑΘ> Ίσως θέλει να γράψει κάτι αλλά να μην ξέρει τι γιατί παρήγγειλε καφέ, άναψε τσιγάρο...

<ΚΑΘ> Α ωραία...Ε καλά μπήκε σ' ένα καφενείο και ακολούθησε τη διαδικασία του καφενείου. Άρα ισχυρίζεστε πως δεν έχει καλή ψυχολογία. Γιατί το λέτε αυτό; Είδατε κάτι στα λεγόμενά του ή γενικότερα στο κείμενο;

<ΜΑΘ> Εγώ θαρρώ πως φοβάται για το μέλλον, δηλ. οι πρώτες ειδήσεις που διάβασε ήταν η ραδιενέργεια, μετά ο πόλεμος, μετά διάβασε τους θανάτους....

<ΚΑΘ> Μάλιστα.

<ΜΑΘ> Ίσως να έχει και απορίες.

<ΚΑΘ> Ας διαβάσουμε λοιπόν το υπόλοιπο και θα ήθελα να υπογραμμίσετε τα ρήματα.

*(συνέχεια ανάγνωσης από «Από τότε που τελείωσε ο Β Παγκόσμιος....το φόβο που είχε μπει στις καρδιές μας»)*

(...)

ΣΤΑ 200 π.Χ.

*(Είσοδος στην τάξη)*

<ΚΑΘ> Πάμε να δούμε ένα διαφορετικό ποίημα - όσο θα διαβάζω να υπογραμμίσετε τα επίθετα. ( 1<sup>η</sup> ανάγνωση του ποιήματος).

Ποια αίσθηση σας άφησε το ποίημα;

<ΜΑΘ> Αν και με μπέρδεψε λίγο νομίζω ότι μου βγάζει μια απογοήτευση.

<ΚΑΘ> Λες ε; Τώρα θα το διαβάσω 2<sup>η</sup> φορά και θα υπογραμμίσετε τα ρήματα για να παρατηρούμε τα γραμματικά πρόσωπα.

*(2<sup>η</sup> ανάγνωση του ποιήματος)*

<ΚΑΘ> Κατά την πρώτη ανάγνωση, για να ακούσω, τι επίθετα εντοπίσαμε;

<ΜΑΘ> Βρήκα το «τελειωτική».

<ΚΑΘ> Ωραία.

<ΜΑΘ> Πολυτίμους (υπηρέτας)

<ΚΑΘ> μάλιστα, άλλο;

<ΜΑΘ> Πανελλήνια.

<ΜΑΘ> Νικηφόρα

<ΚΑΘ> Ωραία, κάποιο άλλο;

<ΜΑΘ> Απαράμιλλη.

<ΚΑΘ> Ναι;

<ΜΑΘ> Περίλαμπρη, καινούργια, θαυμάσια.

<ΜΑΘ> Τελειωτική, δοξασμένη.

<ΚΑΘ> Πολλά επίθετα. Προσθέτουν κάτι στο ποίημα; Παρατηρήστε τις λέξεις που συνοδεύουν τα επίθετα αυτά.

<ΜΑΘ> Για να γίνει πιο πλούσιο.

<ΜΑΘ> Χρησιμοποιεί επίθετα όταν θέλει να περιγράψει τις εκστρατείες για να δώσει μεγαλύτερη έμφαση.

<ΜΑΘ> Ναι, όλα τα επίθετα χαρακτηρίζουν τη μάχη και τον στρατό.

<ΚΑΘ> Πολύ ωραία. Σας είπα να υπογραμμίσετε τα ρήματα για να παρατηρήσουμε τα γραμματικά πρόσωπα, τι εντοπίσατε;

<ΜΑΘ> Είναι σε α πληθυντικό.

<ΚΑΘ> Ποιο είναι; Δηλαδή σε ποιους απευθύνεται; Πότε ζει αυτός που γράφει;

<ΜΑΘ> Στα 200 π.Χ και απευθύνεται σε εμάς, τους Έλληνες.

<ΚΑΘ> Ωραία, και για ποια εκστρατεία μιλάει;

<ΜΑΘ> Του Μ. Αλεξάνδρου

<ΚΑΘ> Για ποια μάχη;

<ΜΑΘ> Του Γρανικού.

<ΚΑΘ> Πότε έγινε;

<ΜΑΘ> Το 334 π.Χ.

<ΚΑΘ> Πότε είπαμε ζει αυτός που γράφει;

<ΜΑΘ> Στα 200 π.Χ.

<ΚΑΘ> Δηλαδή 134 χρόνια μετά. Πώς παρουσιάζεται να αισθάνεται αυτός που γράφει; Το ποιητικό υποκείμενο;

<ΜΑΘ> Ευχαριστημένος είναι γιατί νικήθηκε ο φοβερός περσικός στρατός.

<ΜΑΘ> Ναι γιατί καταφέραμε να νικήσουμε οι Έλληνες έναν πολυάριθμο εχθρό, ενωμένοι με έναν μεγάλο κοινό στόχο.

<ΚΑΘ> Για πάμε λοιπόν από την αρχή. Θα μπορούσε το κείμενο να χωριστεί σε δύο νοηματικές ενότητες; Και αν ναι βάσει ποιου στοιχείου θα κάνατε τον διαχωρισμό;

<ΜΑΘ> Η μια ενότητα μιλάει για την εκστρατεία και η άλλη μιλάει για τους Σπαρτιάτες.

<ΜΑΘ> Αλλά κύριε το πρώτο μέρος που μιλάει για τους Λακεδαιμονίους είναι πιο μικρό. Είναι αφορμή για να μας πει για την εκστρατεία.

<ΚΑΘ> Θεωρείς πως δίνει περισσότερη έμφαση στην εκστρατεία με αυτόν τον τρόπο;

<ΜΑΘ> Μπορεί όχι αναγκαστικά, αλλά το σκέφτηκα κι αυτό.

<ΚΑΘ> Πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση, την υπόθεσή σου θα την ελέγξουμε σε λίγο, γιατί πρώτα θα ήθελα να κοιτάξετε τα σημεία στίξης.

<ΜΑΘ> Ο λόγος είναι λακωνικός, κοφτός, παρουσιάζει μόνο τα απαραίτητα στοιχεία, έχει μικρές προτάσεις με τελείες παραταγμένες στη σειρά.

<ΚΑΘ> Παρατηρήστε την επανάληψη «πλην Λακεδαιμονίων». Πιστεύετε ότι το ότι επαναλαμβάνει 3 φορές τυχαία;

<ΜΑΘ> Βλέπω ένα ύφος ειρωνικό.

<ΚΑΘ> Γιατί το θεωρείς ειρωνικό;

<ΜΑΘ> Γιατί μια επανάληψη στον λόγο είναι περιττή, έτσι έχουμε πει στη Γλώσσα. Αλλά νομίζω ότι αυτός που γράφει το ποίημα δεν είναι αγράμματος για να μην το ξέρει, άρα τη βάζει σκόπιμα την επανάληψη για να τονίσει ότι έλειπαν οι Σπαρτιάτες.

<ΚΑΘ> Ενδιαφέρον αυτό που λες. Η διάθεσή του αυτή, η ειρωνική όπως είπατε, περιορίζεται μόνο εκεί;

<ΜΑΘ> Όχι, «Μα φυσικά»!

<ΜΑΘ> «Α βεβαιότατα»!

<ΚΑΘ> Σωστά. Πιστεύετε πως το κάνει για να τους δικαιολογήσει κάπως; Γιατί δεν πήραν μέρος και οι Σπαρτιάτες; ((Ξαναδιαβάζονται οι στίχοι που αφορούν τους Σπαρτιάτες)). Παιδιά έγινε μια πανελλήνια εκστρατεία κατά των Περσών όπου οι Έλληνες νίκησαν και ο Αλέξανδρος έστειλε μια προσφορά στον Παρθενώνα με μια επιγραφή « Αλέξανδρος ο Φιλίππου...πλην Λακεδαιμονίων». Γιατί δεν πήγαν οι Λακεδαιμόνιοι στον πόλεμο, γιατί άραγε δεν ενώθηκαν με τους άλλους Έλληνες;

<ΜΑΘ> Η απάντηση βρίσκεται εκεί που λέει « Δεν ήσαν οι Σπαρτιάτες για να τους οδηγούν και να τους προστάζουν σαν πολυτίμους υπηρέτας».

<ΚΑΘ> Οι Σπαρτιάτες δηλαδή πώς ζούσαν;

<ΜΑΘ> Ζούσαν απομονωμένοι και νόμιζαν ότι μπορούν να νικήσουν μόνοι τους τους εχθρούς.

<ΜΑΘ> Ναι κύριε, αφού είχαν πολύ στρατιωτικό καθεστώς.

<ΚΑΘ> Ζούσαν σ'έναν κλειστό κόσμο. Αυτά που συνέβαιναν εκτός Σπάρτης τους ενδιέφεραν; Τι δικαιολογία είχαν για να μην εκστρατεύσουν; Θυμάται κανείς;

<ΜΑΘ> ( )

<ΚΑΘ> Η δικαιολογία τους ήταν ότι δεν δέχονταν προσταγές από άλλους. «Σαν πολυτίμους υπηρέτας» Νομίζετε ότι αν ήταν αρχηγοί του στρατού θα πήγαιναν;

<ΜΑΘ> Ναι, γιατί ταίριαζε στην κουλτούρα τους, έτσι είχαν μάθει.

<ΚΑΘ> Και γιατί τον ένοιαζε που δεν συμμετείχαν οι Σπαρτιάτες; Είχε όλους τους άλλους Έλληνες.

<ΜΑΘ> Ήταν οι γενναιότεροι ίσως.

<ΜΑΘ> Και ήταν και ντροπιαστικό σε πανελλήνια εκστρατεία να μην συμμετέχουν αυτοί! Γιατί δεν ήταν αυτοί Έλληνες κύριε; Εδώ ο ποιητής αυτό θα σκέφτηκε μάλλον.

<ΚΑΘ> Καλές οι παρατηρήσεις. Αλλά ποιος φαίνεται να «μιλά» στο ποίημα;

<ΜΑΘ> Ο Καβάφης.

<ΚΑΘ> Ο Καβάφης; Μα εσείς είπατε προηγουμένως ότι αυτός που γράφει έζησε στα 200 π.Χ.!

<ΜΑΘ> °Αα, ναι. °

<ΚΑΘ> Μην μπερδεύεστε με το ποιος είναι ο ποιητής, ο ποιητής είναι ο λογοτέχνης ο οποίος συνέθεσε το ποίημα, ωστόσο θέτει ένα άλλο, φανταστικό πρόσωπο ως προσωπίο του, το οποίο αποτελεί το ποιητικό υποκείμενο και το οποίο παρουσιάζεται να «μιλάει» στο έργο.

<ΜΑΘ> Κύριε τελικά δεν ενώθηκαν με τους υπόλοιπους Έλληνες ε;

<ΚΑΘ> Όχι. Τελικά τους δικαιολογεί; «Είναι κι αυτή μια στάση, νιώθεται».

<ΜΑΘ> Έτσι το εξηγεί το πρόσωπο το ποιητικό, δηλώνει ότι το καταλαβαίνει.

<ΜΑΘ> Πρέπει να υπάρχει ενότητα.

<ΜΑΘ> Μπορεί να το λέει πάλι ειρωνικά! Δεν ξέρουμε.

<ΚΑΘ> Ίσως λοιπόν ναι. Είπατε ότι το ποιητικό υποκείμενο ζει στα 200 π.Χ. Τι έγινε μετά τον θάνατο του Μ.Αλεξάνδρου;

<ΜΑΘ> Κάποιοι στρατηγοί του πήραν την αυτοκρατορία και τη χώρισαν σε βασίλεια μικρότερα.

<ΚΑΘ> Γιατί λοιπόν είναι περήφανος που ζει στα 200 π.Χ.;

<ΜΑΘ> Γιατί έχει γίνει μια νικηφόρα εκστρατεία.

- <ΜΑΘ> Νομίζω ότι θα προτιμούσε και ο ποιητής να ζει εκεί.
- <ΚΑΘ> Λες έτσι εκφράζει και ο ποιητής την προσωπική του εκτίμηση;
- <ΜΑΘ> Είναι δοξασμένοι απ' όλους τους λαούς κύριε οι Έλληνες.
- <ΚΑΘ> Ποιοι, το κράτος;
- <ΜΑΘ> Όχι, ο πολιτισμός δοξάζεται.
- <ΚΑΘ> Ωραία, θα ήθελε λοιπόν να εξαπλωθούν στον τότε γνωστό κόσμο.
- <ΜΑΘ> Θα ήθελε να εξαπλωθούν κι άλλο.
- <ΚΑΘ> Μάλιστα τι λέει για τη γλώσσα;
- «Την Κοινή Ελληνική λαλιά ως μέσα στη Βακτριανή την πήγαν».
- <ΚΑΘ> Γιατί χρησιμοποιεί κεφαλαία;
- <ΜΑΘ> Για να δείξει τη σπουδαιότητα.
- <ΚΑΘ> Μήπως είναι υπερβολικός ο ποιητής; Μήπως έχει υπεροψία;
- <ΜΑΘ> Υπάρχει ένα μεγαλείο στα Ελληνιστικά χρόνια.
- <ΚΑΘ> Τον δικαιολογείς;
- <ΜΑΘ> Ναι, ήταν σπουδαίο.
- <ΚΑΘ> Δείχνει μια «έπαρση» αυτό το πρόσωπο που ζει στα 200 π.Χ. Δικαιολογημένα δε θέλει να ασχοληθεί με...
- <ΜΑΘ> Τους Λακεδαιμονίους.
- <ΜΑΘ> Δείχνει αδιαφορία.
- <ΜΑΘ> Δείχνει υποτίμηση.
- <ΜΑΘ> Αποστροφή, τους ειρωνεύεται.
- <ΚΑΘ> Πως αισθάνθηκες εσύ την ειρωνεία;
- <ΜΑΘ> Το θαυμαστικό.
- <ΚΑΘ> Ωραία.
- (...)

## ΤΑ ΔΩΡΑ

### (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 2<sup>Η</sup> ΩΡΑ)

(... μοιράζονται τα φύλλα των ομάδων, εργάζονται οι μαθητές και παρατίθεται απόσπασμα από την καταγραφή και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων).

<ΜΑΘ> τι είναι υπερρεαλισμός;

<ΚΑΘ> Διευκρίνιση του όρου υπερρεαλισμός ή σουρεαλισμός. Hyper-realism=surrealism= υπερπραγματικότητα= πάνω από την πραγματικότητα.

<ΚΑΘ> Πάμε στην 1<sup>η</sup> Ομάδα 1<sup>η</sup> Ερώτηση: «Παρατηρήστε τις εικόνες που δημιουργούνται στο ποίημα και προσπαθήστε να τις περιγράψετε. Θα μπορούσαν να αποτελούν πραγματικά τοπία ή στιγμιότυπα στο χώρο γύρω μας; Γιατί;»

<ΜΑΘ> Όχι, αυτές οι εικόνες δεν αποτελούν τοπία ή στιγμιότυπα γύρω μας γιατί είναι σουρρεαλιστικές, π.χ. δεν θα μπορούσε μια ζητιάνα να πουλάει τσουρέκια στον ουρανό ή ένας άνθρωπος να καρφώνει τα πόδια άλλου.

<ΚΑΘ> Χωρίς να υπάρχει διαμαρτυρία. Κάποια άλλη ομάδα που θέλει να προσθέσει κάτι άλλο για το σουρεαλισμό ή υπερρεαλισμό; Ποια χαρακτηριστικά νομίζετε ότι έχει;

<ΜΑΘ> Είναι κάτι το οποίο μοιάζει με την πραγματικότητα αλλά δεν θα μπορούσε να την αντιπροσωπεύσει.

<ΚΑΘ> Άλλος;

<ΜΑΘ> Έχει σαν βάση την πραγματικότητα αλλά δε θα μπορούσε να λειτουργήσει.

<ΚΑΘ> ((εδώ δίνονται τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού με μεγαλύτερη λεπτομέρεια – οι μαθητές συμπληρώνουν ορισμένα στα φύλλα εργασίας τους)).

<ΚΑΘ> 2<sup>η</sup> Ομάδα 2<sup>η</sup> ερώτηση: «Επιχειρήστε να ξαναπεριγράψετε τις εικόνες που εντοπίσατε παραπάνω, προσπαθώντας να χρησιμοποιήσετε τα στοιχεία που δίνονται στο ποίημα με τρόπο τέτοιο, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στη συμβατική πραγματικότητα γύρω μας. Σε τι είδους συμπεράσματα θα μπορούσατε να οδηγηθείτε για την επιλογή της περιγραφής τους έτσι όπως έγινε στο κείμενο;»

<ΜΑΘ> Κύριε, εδώ μπερδευτήκαμε λίγο. Η εικόνα που λέει φόρεσε ένα φόρεμα από ζεστό κόκκινο αίμα, δεν έχει σίγουρα σχέση με τη συμβατική πραγματικότητα γύρω μας αλλά θέλει να μας εκφράσει το πάθος, το συναίσθημα χαράς, καθώς και ότι νιώθει σαν να ξαναγεννήθηκε και βλέπει τα πράγματα από την άλλη πλευρά.

<ΚΑΘ> Ωραία, εδώ θα ήθελα να επικεντρωθούμε στο να προσπαθήσουμε να αλλάξουμε τις εικόνες, να τις περιγράψουμε έτσι ώστε από υπερρεαλιστικές να τις κάνουμε πραγματικές-για να τις ξαναδούμε πρώτα, προτού τις φτιάξουμε αλλιώς.

<ΜΑΘ> Η πρώτη εικόνα είναι που ένας άνθρωπος φοράει ένα ζεστό κόκκινο αίμα.

<ΜΑΘ> Άλλη εικόνα είναι που καρφώνει ένας τα πόδια των περαστικών.

<ΜΑΘ> Άλλη είναι που μια ζητιάνα πουλάει τσουρέκια στον ουρανό.

<ΜΑΘ> Δυο άνθρωποι ψιθυρίζουν τι κάνει την καρδιά μας καρφώνει;

<ΚΑΘ> Η εικόνα δημιουργείται πίσω από τα λόγια τους. Τι κάνει ο ποιητής; Καρφώνει την καρδιά μας. Έχουμε λοιπόν 3 εικόνες, κάθε στροφή και μια εικόνα. 1<sup>η</sup>: Ένας άνθρωπος φορά ζεστό κόκκινο αίμα 2<sup>η</sup>: Ένας άνθρωπος καρφώνει τα πόδια των περαστικών και αυτοί κοιτούν επάνω και βλέπουν μια ζητιάνα να πουλά τσουρέκια στον ουρανό. 3<sup>η</sup> Ένας που καρφώνει την καρδιά των ανθρώπων. Πώς λοιπόν θα κάναμε τις ίδιες ρεαλιστικές;

<ΜΑΘ> Για την 1<sup>η</sup> εικόνα, Σήμερα αισθάνομαι καλά, σήμερα αισθάνομαι αναγεννημένος

<ΚΑΘ> Πολύ ωραία άρα τι ήταν το αίμα εδώ;

<ΜΑΘ> Η ζωή, η χαρά, η αναγέννηση.

<ΚΑΘ> Ποιος θα μας πει τη 2<sup>η</sup> εικόνα –εμφανίζει έναν που καρφώνει τα πόδια των περαστικών έως τσουρέκια. Μήπως θα μπορούσε να βοηθήσει η 3<sup>η</sup> ομάδα μέχρι να σκεφτείτε εσείς;

<ΜΑΘ> Εγώ πιστεύω ότι θα μπορούσε να δίνει ελπίδα στους ανθρώπους.

<ΚΑΘ> Για πες το δηλαδή ώστε να μπορούμε να τη φανταστούμε, τι κάνει αυτός ο άνθρωπος;

<ΜΑΘ> Τους καρφώνει αλλά δε φεύγουν.

<ΜΑΘ> Εγώ θα το ξεκινήσω ανάποδα από τη ζητιάνα με τις διαφημίσεις. Είναι ότι ζούμε σε μια εποχή όπου όλα είναι εμπορευματοποιημένα και πως παρότι ζούμε σε μια εποχή που πάει από το κακό στο χειρότερο δεν αντιδρούμε και βλέπουμε όλα αυτά να ξετυλίγονται μπροστά μας χωρίς να αντιδρούμε ούτε να μιλάμε.

<ΚΑΘ> Αυτό είναι μια πολύ ωραία ερμηνεία , εγώ σκέφτομαι κι άλλες βέβαια, μπράβο, ωραία προσέγγιση.

<ΜΑΘ> Θα μπορούσε να λυτρώσει τους ανθρώπους από την καθημερινότητα.

<ΚΑΘ> Άρα το κάρφωμα ισοδυναμεί με λύτρωση.



<ΜΑΘ> Θα έλεγα ότι η ζητιάνα που πουλάει τσουρέκια είναι κάτι πνευματικό.

<ΜΑΘ> Αυτό το κάρφωμα ταυτίζεται με τη Σταύρωση, πήρε τις αμαρτίες μας.

<ΚΑΘ> Άρα δηλαδή πήρε τις αμαρτίες μας ,τι άλλο μπορεί να κάνει;

<ΜΑΘ> Τους τιμωρεί.

<ΚΑΘ> Λες τους τιμωρεί, με τα μάτια δακρυσμένα . Δεν κλαίνε όμως, δε στενοχωριούνται, ακριβώς γιατί θα μπορούσε να τους καρφώνει;

<ΜΑΘ> Μέσα από την ποίησή του καρφώνει με ιδέες και αξίες.

<ΚΑΘ> Βρες άλλη λέξη για το καρφώνει.

<ΜΑΘ> Να τους κινητοποιήσει.

<ΚΑΘ> Άρα προσπαθεί να τους προβληματίσει. Όταν σας καρφώνεται κάτι στο μυαλό σας προβληματίζει. Επίσης στην τελευταία εικόνα παρουσιάζει αυτόν να καρφώνει την καρδιά μας.

<ΜΑΘ> Επιδρά και στην καρδιά, άρα ψυχικός προβληματισμός.

<ΚΑΘ> Επομένως οι 3 ερμηνείες που δώσατε για τις εικόνες είναι οι πραγματικές εικόνες, αφορούν την πραγματικότητα, όπως άλλωστε κι αυτές στο κείμενο, απλώς δεν περιέχουν συμβολισμούς και υπερρεαλιστικά στοιχεία, αλλά είναι πολύ προφανείς. Θα σας άρεσε το ποίημα αν είχε όλα αυτά τα ρεαλιστικά που είπατε μόνο;

<ΜΑΘ> Το ποίημα θα χάσει αρκετή ζωντάνια και όπως είπαμε θα ήταν πολύ προφανές. Δηλαδή δεν θα είχε νόημα, θα ήταν σαν εφημερίδα.

*(Γέλια)*

<ΜΑΘ> Δεν θα υπήρχε το μυστήριο

<ΚΑΘ> Ακριβώς, θα ήταν σα να διαβάζουμε μια εφημερίδα. Αυτό το μυστήριο, το μη προφανές, είναι αυτό που διαφοροποιεί τη λογοτεχνία από τα άλλα είδη γραπτών κειμένων και μας δίνει ένα κίνητρο να αναζητήσουμε μόνοι μας μια ερμηνεία.

(...)