



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΜΣ : ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*Διπλωματική Εργασία :*

*Η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη  
διδασκαλία της Λογοτεχνίας*

ΟΝΟΜΑ : ΚΑΡΟΛΙΝΑ-ΕΛΕΟΝΟΡΑ ΠΕΪΡΕΤ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ :  
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ  
ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ

Αθήνα,  
Σεπτέμβριος 2019



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΜΣ : ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

*Διπλωματική Εργασία :*

*Η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη  
διδασκαλία της Λογοτεχνίας*

ΟΝΟΜΑ : ΚΑΡΟΛΙΝΑ-ΕΛΕΟΝΟΡΑ ΠΕΪΡΕΤ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ :

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής

ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ, Εντεταλμένη Διδάσκουσα και Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

Αθήνα,

Σεπτέμβριος 2019

## Πρόλογος

*«Όταν αναρωτιέμαι σήμερα γιατί αγαπώ τη λογοτεχνία, μου έρχεται αυθόρμητα η απάντηση : γιατί με βοηθάει να ζω. [...] Αντί να με ανακουφίζει από τις βιωμένες εμπειρίες μου, με κάνει να ανακαλύπτω κόσμους συνεχόμενους με αυτές και μου επιτρέπει να τις κατανοήσω καλύτερα. Δεν νομίζω ότι είμαι ο μόνος που βλέπει τα πράγματα με αυτόν τον τρόπο. Πιο πυκνή, πιο εύγλωττη από την καθημερινή ζωή, αλλά όχι ριζικά διαφορετική, η λογοτεχνία διευρύνει τον κόσμο μας, μας παροτρύνει να φανταστούμε άλλους τρόπους για να τον προσλαμβάνουμε και να τον οργανώσουμε. Είμαστε όλοι φτιαγμένοι από αυτά που μας δίνουν οι άλλες ανθρώπινες υπάρξεις : πρώτα οι γονείς μας, ύστερα αυτοί που μας περιβάλλουν. Η λογοτεχνία ανοίγει στο άπειρο αυτή τη δυνατότητα αμοιβαίας επικοινωνίας με τους άλλους, και έτσι μας εμπλουτίζει απεριόριστα. Μας παρέχει αναντικατάστατες εμπειρίες που κάνουν ώστε ο πραγματικός κόσμος να αποκτά βαθύτερο νόημα και να γίνεται ομορφότερος. Πέρα από το να παρέχει μια απλή τέρψη, μια ψυχαγωγία για τα μορφωμένα άτομα, επιτρέπει στον καθένα να ανταποκριθεί καλύτερα στην κλίση του να είναι άνθρωπος.»*

Τσβετάν Τοντορόφ (2013 : 29-30)

Πριν από αυτή τη διπλωματική εργασία, η σχέση μου με τη λογοτεχνία είχε διαρραγεί λόγω άσχημων σχολικών και προπτυχιακών εμπειριών, μέσω των οποίων είχα πειστεί πως μόνο ένας τρόπος προσέγγισης υπάρχει για τα λογοτεχνικά κείμενα και αυτός είναι η γνώση του ιστορικού τους συγκειμένου και των ερμηνειών που έχουν ήδη δοθεί για αυτά από έγκριτους φιλόλογους. Το γεγονός αυτό με απωθούσε από την ανάγνωση και τη διδασκαλία της. Η πεποίθηση αυτή είχε ήδη αρχίσει να αλλάζει μέσα από τη φοίτηση μου στο ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», με αποτέλεσμα να θέλω να διερευνήσω τη δημιουργική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, και αναθεωρήθηκε εντελώς μέσα από τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

Για το λόγο αυτό ευχαριστώ θερμά την επόπτριά μου, κ. Ευαγγελία Φρυδάκη, που μέσα από την συνεργασία μας σε αυτή τη διπλωματική εργασία με βοήθησε να δω τη λογοτεχνία υπό αυτό το πρίσμα που περιγράφει ο Τοντορόφ και να νιώθω πως με εκφράζουν πλήρως τα λόγια του. Ταυτόχρονα, εκτιμώ το γεγονός ότι δε μου επέτρεψε να επαναπαυτώ σε κάτι λιγότερο από το αρτιότερο δυνατό αποτέλεσμα αυτής της πρώτης μου ερευνητικής προσπάθειας ωθώντας με να θέλω και να προσπαθώ συνέχεια να βελτιωθώ ως ερευνήτρια, αλλά και ως εκπαιδευτικός. Καθοριστικό ρόλο έπαιξαν φυσικά και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, η κ. Μαρία Μαμούρα και ο κ. Αθανάσιος Μιχάλης, οι οποίοι ήταν πάντα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να επιλύσουν οποιαδήποτε απορία προέκυπτε στην πορεία μου μέχρι εδώ και συνέβαλλαν στο να νιώθω πως έχω την καθοδήγηση και την υποστήριξη που χρειάζεται κάθε νέος επιστήμονας.

Σας ευχαριστώ και είμαι πραγματικά ευγνώμων, γιατί χωρίς εσάς τους τρεις δε θα είχα καταφέρει να φτάσω μέχρι το τέλος αυτής της κοπιαστικής, αλλά και όμορφης διαδρομής.

## Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
A. Θεωρητικό μέρος	11
1. Η αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα	11
2. Εξήγηση ή ερμηνεία	16
3. Το ιστορικό συγκείμενο	20
4. Η αξία της ένταξης του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας	23
5. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θέση του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	28
5. α. Οι λογοτεχνικές θεωρίες	28
5. β. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού	34
5. γ. Τα Αναλυτικά Προγράμματα	36
5. δ. Τα σχολικά εγχειρίδια	41
6. Ανασκόπηση ερευνών	46
7. Συνοψίζοντας...	52
B. Ερευνητικό μέρος	54
1. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα	54
2. Η έρευνα στην εκπαίδευση	57
3. Η έρευνα σχεδιασμού (design-based research)	59
3.α. Ορισμός της έρευνας σχεδιασμού	59
3.β. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας σχεδιασμού	59
3.γ. Οι μορφές της έρευνας σχεδιασμού	62

3.δ. Τα οφέλη της έρευνας σχεδιασμού	62
3.ε. Η επιλογή της συγκεκριμένης μορφής έρευνας	63
4. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και το δείγμα	65
5. Τα κείμενα που διδάχθηκαν και η πορεία διδασκαλίας	67
5.α. Τα κείμενα που διδάχθηκαν	67
5.β. Η πορεία διδασκαλίας	67
5.γ. Σύντομη περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής των διδασκαλιών	68
6. Μέθοδοι, μέσα και πηγές συλλογής δεδομένων	70
6. α. Παρατήρηση με εργαλείο σημειώσεις πεδίου (field notes)	71
6. β. Ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης (focus group)	74
7. Αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας σχεδιασμού	78
8. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	82
9. Αποτελέσματα	86
10. Συμπεράσματα	103
Βιβλιογραφικές αναφορές	111
Παράρτημα	116

## Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τη χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει την επιρροή που ενδεχομένως ασκεί το ιστορικό συγκείμενο στη συμμετοχή και την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών, όταν τους παρέχεται κατά την ερμηνευτική διαδικασία και όχι από την αρχή της διδασκαλίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού διενεργήθηκε μία έρευνα σχεδιασμού, στο πλαίσιο της οποίας έγιναν τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις, ενώ ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης προέκυψε ότι το ιστορικό συγκείμενο είναι χρήσιμο ως ερμηνευτικό εργαλείο, όταν το διδασκόμενο κείμενο είναι αρκετά απαιτητικό, ώστε να χρειάζονται οι μαθητές υποστήριξη κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Παράλληλα, φάνηκε να επηρεάζονται ως προς την κατανόηση και την δυνατότητα αυτενέργειας, ενώ ορισμένοι μαθητές ήταν σε θέση και να αντιληφθούν το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο. Όσον αφορά την ποιότητα των απαντήσεών τους, οι μαθητές ήταν σε θέση να τεκμηριώσουν τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις, να προβούν σε πρωτότυπες ερμηνείες, αλλά και να διατυπώσουν τους δικούς τους τίτλους για τα διδασκόμενα κείμενα, οι οποίοι ενίοτε περιελάμβαναν στοιχεία του ιστορικού συγκειμένου. Συμπερασματικά, το ιστορικό συγκείμενο πρέπει να εντάσσεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας υπό προϋποθέσεις, ενώ καθοριστικής σημασίας είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο ρόλος του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται, αλλά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διεξάγει το μάθημα.

Λέξεις - κλειδιά : λογοτεχνική εκπαίδευση, ιστορικό συγκείμενο, ερμηνεία, έρευνα σχεδιασμού

## **Abstract**

This qualitative research explores the use of historical literary context as an interpretive tool in the teaching of Literature. In particular, it examines the potential influence of the historical literary context on the participation and quality of students' responses when it is provided in the interpretative process rather than on the principle of teaching. To achieve this goal, a design-based research was conducted, in which four teaching interventions were performed, whilst participatory observation and focus group interviewing were used as data collection tools. The data analysis by thematic analysis revealed that the historical literary context is useful as an interpretive tool when the text being taught is sufficiently demanding so that the students are in need of support during the interpretation process. At the same time, they appeared to be influenced by their understanding and ability to self-act, while some students were able to perceive the historical literary context as an interpretive tool. In terms of the quality of their responses, the students were able to document their interpretative assumptions, make original interpretations, and also formulate their own titles for the texts, which sometimes contained historical data. In conclusion, the historical literary context must be integrated into the teaching of Literature under certain conditions, while the differentiation of teaching, the role of the context within it, and the role of the teacher conducting the lesson are crucial.

Key - words : literature education, historical literary context, interpretation, design-based research



**Εισαγωγή**  
**Προσδιορισμός του θέματος, του ερευνητικού προβλήματος**  
**και του σκοπού της παρούσας έρευνας**

Αφορμή για την παρούσα έρευνα αποτελούν οι διδασκαλίες που παρακολούθηθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (κατεύθυνση : «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία»). Στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου παρατηρήθηκε μία τάση των εκπαιδευτικών να αναφέρουν πληροφορίες για τη ζωή του συγγραφέα και την εποχή του, το λογοτεχνικό του έργο και τις επιρροές που έχει δεχθεί. Πολλές φορές, μάλιστα, αυτό γινόταν στην αρχή της διδασκαλίας, πριν έρθουν, δηλαδή, οι μαθητές σε επαφή με το διδασκόμενο κείμενο. Αρχικά, μία τέτοια προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μου φάνηκε οικεία, καθώς και κατά τα δικά μου σχολικά χρόνια επρόκειτο για συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών. Στην πορεία, όμως, αναλογιζόμενη τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες και την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη, το γεγονός αυτό με παρακίνησε να αναρωτηθώ σχετικά με το σκοπό που επιτελεί μία τέτοια διδακτική επιλογή. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα πρακτικό ερευνητικό πρόβλημα, καθώς προέκυψε μέσα από την παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας (Creswell, 2016 : 68).

Όπως θα αναφερθεί διεξοδικά και στη συνέχεια της έρευνας, πολλοί είναι οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τέτοιου είδους πληροφορίες κατά την διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Το ζήτημα που προκύπτει, όμως, είναι ότι η διδακτική αυτή προσέγγιση προκαλεί συχνά δυσφορία στους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να καταλάβουν το λόγο για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τους «βομβαρδίζουν» με όλες αυτές τις πληροφορίες. Η δυσφορία τους γίνεται εντονότερη, όταν οι εκπαιδευτικοί ζητούν από αυτούς να απομνημονεύσουν τις πληροφορίες που προέρχονται από το ιστορικό συγκείμενο του λογοτεχνικού έργου, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αξιολογικές δραστηριότητες που σχεδιάζουν γι' αυτούς.

Το γεγονός αυτό έχει πολλά αρνητικά αποτελέσματα για τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, τίθενται εμπόδια στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται συχνά να διατηρήσουν την προσοχή των μαθητών τους, όταν προσπαθούν μέσω του μονολόγου να τους εντάξουν στο ιστορικό συγκείμενο ενός λογοτεχνικού κειμένου και μάλιστα πριν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με αυτό. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι οι περισσότεροι μαθητές μετά από μία τέτοια διδασκαλία δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις, που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους μεταλαμπαδεύσουν, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των λογοτεχνικών -ή μη- κειμένων. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τις συχνά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στις προαγωγικές εξετάσεις που δίνονται στο τέλος του χρόνου,

αλλά κυρίως από τη γενικότερη απομάκρυνσή τους από την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων εκτός σχολικού πλαισίου.

Όπως θα αναφερθεί αναλυτικά και στο κεφάλαιο που περιλαμβάνει την ανασκόπηση άλλων ερευνών, το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Η μόνη προσπάθεια, που, όμως, δεν είχε χαρακτήρα συστηματικής έρευνας είναι αυτή της Ε. Φρυδάκη, η οποία στο βιβλίο της με τίτλο «Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας», (2003) περιλαμβάνει μία διδακτική πρόταση για την διδασκαλία του ποιήματος «Είμαστε κάτι...» του Κώστα Καρυωτάκη. Στην πρόταση αυτή αναφέρεται στη χρήση των πληροφοριών που προέρχονται από το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικών εργαλείων θέλοντας να δώσει ένα παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας που παρουσιάζεται στα προηγούμενα κεφάλαια του βιβλίου (Φρυδάκη, 2003 : 243-253). Ωστόσο, πρόκειται για μία μεμονωμένη προσπάθεια που δεν εξετάστηκε περαιτέρω ούτε εφαρμόστηκε σε άλλα κείμενα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι εκτός από τα εμπειρικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας και τα οποία επιβάλλουν την ανάγκη διερεύνησης του θέματος, ελλείπουν και τα ερευνητικά δεδομένα που θα διαφώτιζαν όποιον επιχειρούσε να το διερευνήσει.

Έτσι, η παρούσα έρευνα επιχειρεί έναν συγκερασμό της συνήθους πρακτικής και των σύγχρονων λογοτεχνικών θεωριών εξετάζοντας τη χρησιμότητα του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πιστεύεται ότι μέσα από τη διερεύνηση μίας τέτοιας προσέγγισης μπορούν να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότερη ένταξη του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Για το λόγο αυτό αναζητήθηκε στη σχετική βιβλιογραφία και παρουσιάζεται παρακάτω η αξία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με έμφαση στον 21ο αιώνα. Στη συνέχεια αποσαφηνίζεται ο όρος «ερμηνεία», ο οποίος είναι κομβικός στον τίτλο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Ακολούθως, γίνεται μία προσπάθεια να οριστεί ο όρος «ιστορικό συγκείμενο», ο οποίος είναι επίσης βασικός για την συγκεκριμένη έρευνα και έπειτα επιχειρείται μία σύνδεση των παραπάνω με την διερεύνηση της αξίας αξιοποίησης του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Κατόπιν, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και υπό το πρίσμα αυτό παρουσιάζονται οι βασικότερες προσεγγίσεις στη λογοτεχνία/ λογοτεχνικές θεωρίες, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, τα Αναλυτικά Προγράμματα (παλαιότερα και ισχύοντα) και κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Τέλος, γίνεται μία ανασκόπηση των σχετικών με το θέμα ερευνών, προκειμένου να διερευνηθούν οι παράμετροι της μαθησιακής

διαδικασίας που έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας και να διασφαλιστεί η πρωτοτυπία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Έχοντας όλα τα παραπάνω ως θεωρητικό υπόβαθρο, η ερευνήτρια διαμόρφωσε το σκοπό της παρούσας έρευνας και καθόρισε τα ερευνητικά της ερωτήματα. Στη συνέχεια, επιχείρησε να απαντήσει σε αυτά σχεδιάζοντας μία έρευνα σχεδιασμού (design-based research) και χρησιμοποιώντας ως μεθόδους συλλογής δεδομένων την παρατήρηση και τη συνέντευξη συνέλεξε τα δεδομένα της. Έπειτα, τα ανέλυσε εφαρμόζοντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και παρουσίασε τη μεθοδολογία, αλλά και τα αποτελέσματά της στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Έτσι, κατέληξε στα συμπεράσματα με τα οποία κλείνει η συγκεκριμένη εργασία προσπαθώντας να συνδέσει το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν.

## **A. Θεωρητικό μέρος**

### **1. Η αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα**

Ως λογοτεχνική εκπαίδευση ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο «ο σχολικός θεσμός προσδιορίζει τη λογοτεχνία ως «μάθημα», ως ένα ειδικά επιλεγμένο δηλαδή σύνολο κειμένων, στόχων και τρόπων αξιολόγησης, ανάλυσης και ερμηνείας τους, καθώς και κανόνων ομιλίας και συνομιλίας γι' αυτά» (Πασχαλίδης, 2018 : 38-39). Είναι γνωστό ότι η λογοτεχνία αποτελούσε ανέκαθεν έναν τρόπο έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων των ανθρώπων. Για το λόγο αυτό, η αξία της ήταν και είναι αδιαμφισβήτητη σε όλες τις εποχές. Ταυτόχρονα, ήδη από τον 17ο αιώνα στην κεντρική Ευρώπη θεωρούνταν διακριτικό γνώρισμα του μορφωμένου ανθρώπου, ο οποίος ανεξαρτήτως καταγωγής, μέσω των κλασικών σπουδών μπορούσε να ανέλθει κοινωνικά (Doubrovsky, 1985 : 14). Δεν φαίνεται, όμως, να έχει την ίδια απήχηση η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα, καθώς η αξία του μαθήματος αυτού έχει αμφισβητηθεί πολλάκις στην ιστορική πορεία του. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τα εξής δεδομένα. Αρχικά, η εισαγωγή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έγινε σχεδόν έναν αιώνα πριν και συγκεκριμένα το 1884 (Μπαλάσκας, 2015 : 105· Δημόπουλος, 1961 : 5), γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν θεωρούνταν ένα εκ των κομβικών μαθημάτων ενός Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα, υπήρχε έντονος προβληματισμός για τη φύση και το περιεχόμενό του μαθήματος (τι πρέπει να διδάσκεται και πώς) (Πασχαλίδης, 2018 : 37). Έτσι, για πολλά χρόνια η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων περιοριζόταν στη χρήση τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την εξαγωγή γραμματικών και συντακτικών κανόνων από αυτά, γεγονός που θα αναλυθεί παρακάτω, στο σχετικό κεφάλαιο που αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα.

Όμως, ακόμα και όταν αποδεσμεύτηκε από την «εργαλειακή» αυτή αντιμετώπισή του, υποτιμούταν με το επιχείρημα ότι δεν χρησιμεύει στην μετέπειτα ζωή των μαθητών τόσο όσο, παραδείγματος χάρη, τα Μαθηματικά. Η αντίληψη αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι συχνά η διδασκαλία της Λογοτεχνίας γινόταν και - σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται ακόμα - με έναν «γνωστικό προσανατολισμό», ο οποίος περιορίζει τους μαθητές κατά την ερμηνευτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων τους (Langer, 2018 : 35). Όπως επισημαίνεται και από τον Πασχαλίδη (2018 : 38), αυτός ο «γνωστικός προσανατολισμός» αφορά κυρίως τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά την οποία επιδιώκεται ο «λογοτεχνικός γραμματισμός», με αποτέλεσμα την απομάκρυνση των λογοτεχνικών κειμένων που επιλέγονται, αλλά και του τρόπου διδασκαλίας τους, από τις ανάγκες και τα

ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, η αργοπορημένη - κατά τη γνώμη μου - εισαγωγή του μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η αντιμετώπισή του έκτοτε συνέτεινε στο να θεωρείται η Λογοτεχνία ως ένα υποδεέστερο μάθημα σε σχέση με άλλα μαθήματα, κυρίως αυτά που σχετίζονται με τις λεγόμενες «θετικές επιστήμες» όπως τα Μαθηματικά ή η Φυσική.

Η αντίληψη αυτή, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τους πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς που επιδιώκονται μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος. Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, στο σχετικό με τα Αναλυτικά Προγράμματα κεφάλαιο, η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ιδίως στα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα που συντάχθηκαν γι' αυτό, αποσκοπούσε παράλληλα στην γλωσσική κατάρτιση των μαθητών, την πολιτισμική τους εκπαίδευση και την αισθητική απόλαυση που παρέχει η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Κατά τον Πασχαλίδη (2018 : 39) το πλήθος των επιδιωκόμενων σκοπών συνετέλεσε στην «*εξιδανίκευση της εθνικής λογοτεχνίας*» και στην προσδοκία της ταυτόχρονης επίτευξής τους, γεγονός που δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Προκειμένου να αλλάξει η κυρίαρχη άποψη για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και να σταματήσει η αμφισβήτηση της αξίας του, απαιτείται να προβληματιστούμε πρώτα σχετικά με τους σκοπούς που πρέπει να επιδιώκουμε διδάσκοντας Λογοτεχνία, τις αξίες που θέλουμε να αναδείξουμε από τα λογοτεχνικά κείμενα και τα οφέλη που θα προκύψουν από τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού (Compagnon, 2007 : 32). Ειδικότερα, οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, καθώς και η τεχνολογική εξέλιξη επιβάλλουν την αναθεώρηση της άποψης που επικρατεί για το συγκεκριμένο μάθημα. Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα είχαν αρχίσει οι ρυθμοί ζωής να επιταχύνονται και παράλληλα να κυριαρχεί η εικόνα έναντι του λόγου, με αποτέλεσμα η ενασχόληση με τη λογοτεχνία να περιορίζεται. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονταν τα λογοτεχνικά κείμενα ήταν διαφορετικός, καθώς μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο αμφισβήτησης, οι μαθητές διατηρούσαν μία στάση περισσότερο κριτική απ' ό,τι πριν απέναντι σε κείμενα που θεωρούνταν «κλασικά» και είχαν την ανάγκη να διαβάσουν κείμενα που αποτύπωναν την πραγματικότητα μέσα στην οποία οι ίδιοι ζούσαν κι όχι αυτή ενός απώτατου παρελθόντος (Alter, 1985 : 67). Έπειτα, ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές σε πολλούς τομείς της κοινωνίας με χαρακτηριστικότερες την παγκοσμιοποίηση, τη συνεπακόλουθη επικοινωνία και συνεργασία των λαών, καθώς και τις συχνές πολιτισμικές ανταλλαγές που αυτή συνεπάγεται (Ette, 2003 στο Πασχαλίδης, 2018 : 45). Παράλληλα, ο εκδημοκρατισμός της γνώσης μέσω της ευρείας διάδοσης του διαδικτύου καθιστά παρωχημένη πρακτική την προσπάθεια μετάδοσης και απομνημόνευσης γνώσεων, που οι μαθητές είναι πολύ εύκολο να εντοπίσουν μέσω αυτού.

Οι νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται, λοιπόν, επιβάλλουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές - μελλοντικούς πολίτες να ενταχθούν στην «κοινωνία

της γνώσης» και να είναι λειτουργικοί μέσα σε αυτή. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την ανάπτυξη πρωτότυπης και δημιουργικής σκέψης, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, που συχνά είναι καταγιστικές. Η συμβολή της Λογοτεχνίας -ως μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος - μπορεί να είναι καθοριστική στην ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων μέσω : α) της πολλαπλότητας των ερεθισμάτων που παρέχει, β) των θεμάτων που πραγματεύεται, γ) του τρόπου προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και δ) της αποδοχής διαφορετικών μεταξύ τους ερμηνειών, εφόσον αυτές τεκμηριώνονται από το κείμενο (Langer, 2018 : 28-29· Alter, 1985 : 69-72).

Άλλωστε, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών δεν συμβάλλει μόνο στην αποκωδικοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων και των παραγόμενων νοημάτων τους, αλλά και στην ικανότητα κατανόησης οποιουδήποτε κειμένου (πχ. δημοσιογραφική είδηση, διαφημιστικό μήνυμα, κ.λπ.), το οποίο θα κληθεί να διαβάσει ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν ότι ένα μήνυμα δεν μεταδίδεται μόνο μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου, αλλά και μέσω της εικόνας, ώστε να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα που λαμβάνουν ανεξαρτήτως του μέσου. Προκειμένου να προοδεύσουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και να είναι συνειδητοποιημένοι για το ρόλο τους στην κοινωνία και κατ' επέκταση ενεργοί, αλλά κυρίως προκειμένου να μην είναι δυνατό να χειραγωγηθούν από πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, χρειάζεται να εξασκηθούν στην «κριτική ανάγνωση» και να έχουν επίγνωση της πολλαπλότητας των ερμηνειών που μπορούν να δοθούν σε ένα μήνυμα (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 75-76, 83· Αποστολίδου, 2015 : 86).

Παράλληλα, η λογοτεχνία και η ενασχόληση με αυτή μπορεί να συμβάλλει στην αυτογνωσία των μαθητών, αλλά και τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους μέσω της προσπάθειας κατανόησης των ηρώων των λογοτεχνικών κειμένων και της αναζήτησης των κινήτρων αλλά και των επιπτώσεων των ενεργειών τους. Όπως επισημαίνεται και από τον Comragnon (στο Πασχαλίδης, 2018 : 41) αυτό γίνεται με τρόπο περισσότερο «ενσυναισθητικό» απ' ό,τι στις κοινωνικές επιστήμες. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και ο Todorov (2013, στο Πασχαλίδης, 2018 : 41-42), ο οποίος αναφέρει ότι «*το αντικείμενο και το νόημα της λογοτεχνίας είναι η επίγνωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, [...] η ενσυναισθητική κατανόηση διαφορετικών οπτικών, αξιών και μορφών ζωής [...]*». Η λειτουργία αυτή του μαθήματος συνάδει με τον γενικότερο πολιτιστικό σκοπό τον οποίο καλείται να επιδιώκει ένας εκπαιδευτικός που το διδάσκει, αν ο πολιτισμός οριστεί ως η δυναμική συνάντηση των γραμμάτων και των τεχνών, των αξιών και του τρόπου ζωής μίας κοινωνίας (Williams, 1977).

Στην ελληνική πραγματικότητα εναρμονισμένο με την παραπάνω αντιμετώπιση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας φαίνεται να είναι το Πρόγραμμα Σπουδών για τη

διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο του 2011. Συγκεκριμένα, στη δήλωση του σκοπού του ΠΣ του 2011 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι *«αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου»* και λίγο παρακάτω *«(η λογοτεχνία) μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. (Γι' αυτό σκοπός της διδασκαλίας είναι) να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.»*. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι συντάκτες του συγκεκριμένου ΠΣ φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, ώστε να συμβαδίζει με την σύγχρονη εποχή και να προετοιμάζει τους μαθητές κατάλληλα συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα τους είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία.

Είναι προφανές, βέβαια, ότι δεν χρειάζεται να αλλάξει μόνο η αντίληψη για την αξία του μαθήματος, αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας του, ώστε να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού κρίνεται απαραίτητο να τεθεί ο μαθητής στο επίκεντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορέσει να συνδέσει τα λογοτεχνικά κείμενα και τα θέματα που αυτά πραγματεύονται με τη ζωή και τα βιώματά του (Citton, 2010 στο Πασχαλίδης, 2018 : 44). Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παύει να είναι αυτός της αυθεντίας που μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του στους μαθητές του και μετατρέπεται σε αυτόν του καθοδηγητή - συντονιστή των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη, προκειμένου να συμβάλλει μέσω της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στην κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει (Alter, 1985 : 74).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των παραπάνω προτάσεων είναι το ΠΣ του 2011, το οποίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εναρμονίζεται και στο επίπεδο των σκοπών με τις σύγχρονες ανάγκες. Όπως είναι φυσικό, σε αυτό προτείνονται και τρόποι επίτευξης των σκοπών αυτών έχοντας ως βασικούς άξονες την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, όπως η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project.

Όσον αφορά τις ΤΠΕ (τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών), αναφέρεται στο ΠΣ ότι μέσω αυτών και του συνδυασμού τους με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι εφικτή η ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο κόσμο, του οποίου βασικό χαρακτηριστικό είναι οι ΤΠΕ. Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η λογοτεχνία ως μάθημα είναι δυνατό να προετοιμάσει τους μαθητές για την πολλαπλότητα των ερμηνειών ενός μηνύματος, από όπου κι αν προέρχεται, και κατ' επέκταση να τους βοηθήσει να εξελιχθούν σε κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, τότε η σύζευξη του μαθήματος αυτού με τις ΤΠΕ μπορεί να πολλαπλασιάσει τα οφέλη αυτά, καθώς τους εξοικειώνει

παράλληλα και με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, δεξιότητα απαραίτητη για κάθε πολίτη του σήμερα.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους της διδασκαλίας σε ομάδες και της μεθόδου project, αναφέρεται στο ΠΣ ότι μέσω αυτών επιτυγχάνεται η αλλαγή του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από το δάσκαλο στο μαθητή. Αυτό συμβαίνει γιατί εργαζόμενοι σε ομάδες οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και κατ' επέκταση να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις, αλλά και να σέβονται τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη μέσα από την αντιπαράθεση διαφορετικών μεταξύ τους απόψεων. Έτσι, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εξελίσσουν τις ικανότητές τους. Όλα αυτά αποτελούν και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οι οποίες είναι δυνατό να επιτευχθούν μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Καταλήγοντας, η αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη για τη σύγχρονη κοινωνία, αρκεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος να εκσυγχρονιστεί και να προσαρμοστεί στις συνθήκες που η κοινωνία αυτή επιβάλλει. Αυτό δεν συνεπάγεται τον εξωραϊσμό της λογοτεχνικής θεωρίας, ούτε όμως και την τυπολατρική εφαρμογή της. Απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να τη γνωρίζουν και να τη χρησιμοποιούν ως εργαλείο ανάπτυξης των απαιτούμενων δεξιοτήτων των μαθητών τους (Πασχαλίδης, 2018 : 47).



## 2. Εξήγηση ή Ερμηνεία

*«...Ωστόσο, αυτό που θεωρώ και θεωρούσα πάντα συναρπαστικό είναι η λογοτεχνική σκέψη - ο τρόπος που δουλεύει το μυαλό όταν είμαστε απορροφημένοι από ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η νοηματοδότηση ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια δημιουργική διαδικασία και το τι ακριβώς περιλαμβάνει αυτή η διαδικασία είναι αυτό που πάντα με συνέπαιρνε.»*

*Judith Langer (2018)*

Πολύ συχνά στη θεωρία της Λογοτεχνίας αναφέρεται ο όρος «ερμηνεία» χωρίς να αποσαφηνίζεται το περιεχόμενό του. Ωστόσο, αυτό κρίνεται αναγκαίο, καθώς αποτελεί σημαντική παράμετρο της παρούσας έρευνας. Προκειμένου να καταστεί πιο σαφές το νόημα του όρου αυτού θα επιχειρηθεί μία σύγκρισή του με το «αντίπαλον δέος» του, την «εξήγηση».

Η εξήγηση, σύμφωνα με τον C. Hempel (1976), είναι η μέθοδος που χρησιμοποιούν οι θετικές επιστήμες, όταν επιχειρούν να απαντήσουν στο «γιατί συνέβη ένα συγκεκριμένο γεγονός». Η προσπάθεια αυτή προϋποθέτει μία αιτιολογημένη απάντηση, βασισμένη σε νόμους της φύσης με προγνωστικό χαρακτήρα (δηλαδή νόμους ικανούς να ελέγχουν την ορθότητα των εξηγήσεων). Για το λόγο αυτό, η εξήγηση θα πρέπει να είναι διατυπωμένη με την μορφή ενός αποδεικτικού συλλογισμού, όπου δύο προκειμένες προτάσεις οδηγούν με βάση τη λογική σε ένα στέρεο συμπέρασμα. Ο απώτερος σκοπός της εξήγησης είναι, λοιπόν, η εξαγωγή συμπερασμάτων, που δεν αφορούν μεμονωμένα γεγονότα, αλλά έχουν καθολική εφαρμογή (Παπακωστούλα - Γιανναρά, 1991 : 19). Ωστόσο, αν εφαρμοστεί μία τέτοια προσέγγιση στην προσπάθεια νοηματοδότησης του λογοτεχνικού κειμένου, παραγνωρίζεται ένα εγγενές χαρακτηριστικό του, η «μοναδικότητά» του, η οποία, σύμφωνα με τον Riffaterre (1985 : 136-137), είναι και η ουσία της «λογοτεχνικότητας».

Παρ' όλα αυτά, ο C. Hempel (1976) υποστηρίζει ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, όταν αυτές αναζητούν τα κίνητρα των πράξεων των ανθρώπων. Πρόκειται, δηλαδή, για μια προσπάθεια διερεύνησης των «αντικειμενικών» σκοπών ενός ατόμου, αλλά και των απόψεων του για το διαπραγματευόμενο θέμα, ώστε να αποσαφηνιστεί γιατί επέλεξε αυτόν τον τρόπο δράσης και όχι κάποιον διαφορετικό. Στην προσπάθεια αυτή θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η μελέτη των συνθηκών κάτω από τις οποίες ενήργησε το συγκεκριμένο πρόσωπο, ώστε αυτές να συσχετιστούν με τις απόψεις του και να προκύψει μία αιτιολογημένη εξήγηση των πράξεων του. Η άποψη αυτή αναφέρεται και από τον Robson (2010 : 24), ο οποίος παρουσιάζοντας τις απόψεις των θετικιστών υποστηρίζει ότι η ερμηνεία για τους επιστήμονες αυτούς έγκειται στην ικανότητα σύνδεσης ενός γεγονότος, μίας παρατήρησης ή ενός φαινομένου με ένα γενικό νόμο.

Υπό το πρίσμα αυτό, όπως είναι εύκολα αντιληπτό, το ιστορικό συγκεκριμένο έχει πρωτεύοντα ρόλο στην προσπάθεια απόδοσης νοήματος σε ένα λογοτεχνικό έργο, επειδή παρέχει το «αντικειμενικό» πλαίσιο που απαιτεί η εξήγηση, καθώς και τις απαιτούμενες γνώσεις για τις απόψεις του συγγραφέα, αλλά και για τις συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο συγγραφής του έργου του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Φρυδάκη (στο Σπανός & Φρυδάκη, 2001 : 22) «*πρόκειται για μέθοδο που περιορίζεται στον προσδιορισμό εξωτερικών ως προς το κείμενο δεδομένων, γενετικών κυρίως, αποφεύγει την ερμηνεία τους και καθιερώνεται με τον όρο φιλολογική μέθοδος*». Η φιλολογική ανάλυση μέχρι τον 19ο αιώνα στηριζόταν σε αυτή τη μέθοδο, προκειμένου να θεωρηθεί επιστήμη, καθώς η εξήγηση τής παρείχε την αντικειμενική βάση που χρειαζόταν για να χαρακτηριστεί ως τέτοια (Collini, στο Eco, 1993 : 18· Σπανός & Φρυδάκη, 2001).

Από μία διαφορετική αφετηρία (τη μελέτη του τρόπου σκέψης των ανθρώπων κατά την λογοτεχνική ανάγνωση) η Judith Langer (2018) αναφέρεται ουσιαστικά και αυτή στην εξήγηση χρησιμοποιώντας, όμως, τον όρο «γνωστικός προσανατολισμός». Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης που διατηρεί τον προσανατολισμό αυτό εστιάζει στον εντοπισμό συγκεκριμένων στοιχείων μέσα σε ένα κείμενο, γιατί ο σκοπός του είναι η κατανόηση εννοιών μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών. Έτσι, παραμένει προσηλωμένος στην αναζήτηση των πληροφοριών αυτών που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη του στόχου του. Η προσέγγιση αυτή του λογοτεχνικού κειμένου προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης έχει μία προκαθορισμένη εντύπωση γι' αυτό και για το περιεχόμενο του και δεν είναι ανοικτός σε πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, καθώς αυτές θα τον εμπόδιζαν από το να διατηρήσει σταθερό τον προσανατολισμό του. Στη διαμόρφωση της προκαθορισμένης αυτής εντύπωσης είναι λογικό ότι συμβάλλει και η γνώση του ιστορικού συγκεκριμένου, το οποίο οφείλει, σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, να γνωρίζει ο αναγνώστης, πριν έρθει σε επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο.

Από τις αρχές του 20ου αιώνα και μετά η κυρίαρχη μέθοδος των ανθρωπιστικών επιστημών είναι η «ερμηνεία», η οποία στοχεύει στην κατανόηση, δηλαδή στο συσχετισμό του νοήματος με τους λεκτικούς δείκτες του κειμένου, αλλά και με το ιστορικό του συγκεκριμένο. Η ερμηνεία και ο προβληματισμός γύρω από αυτή αρχίζει με την προσπάθεια απόδοσης νοήματος στο λόγο του Θεού και ταυτίζεται χρονικά με την εμφάνιση της «ερμηνευτικής». Η ιστορική πορεία του ερμηνευτικού παραδείγματος ξεκινά με την «Εναισθητική Ερμηνευτική» του F. Schleiermacher και την «Ερμηνευτική Κατανόηση» του W. Dilthey, εκ των οποίων ο δεύτερος παρά την προσπάθειά του να απομακρυνθεί από την εξήγηση, πρότεινε μία μέθοδο προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία αφορμάται από το βίωμα του συγγραφέα και στοχεύει στην ανασύσταση του νοήματος που αυτός τελικά παρήγαγε (Φρυδάκη, 2003 : 195· Collini, στο Eco, 1993 : 16). Έτσι, όμως, η μεθόδός

του είναι καθοδηγητική προς μία μόνο ερμηνεία και δεν αφήνει ανοικτό το πεδίο για τη συνεισφορά της υποκειμενικότητας των αναγνωστών στην ερμηνεία.

Ο προβληματισμός για τη φύση της ερμηνείας, σύμφωνα με τον Collini (στο Eco, 1993 : 18) έρχεται ξανά στο προσκήνιο από τα μέσα του 20ου αιώνα και μετά λόγω της ευρείας διάδοσης της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία εγείρει «ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα και το κύρος των επιστημών». Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αμφισβήτηση της «επιστημονικότητας» που προσδίδει η «εξήγηση» στη λογοτεχνική θεωρία και αντιπρότεινε την τήρηση μίας περισσότερο κριτικής στάσης κατά τη διαδικασία απόδοσης νοήματος σε ένα κείμενο. Η προσπάθεια αυτή συσχετίζεται άμεσα με τις λογοτεχνικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν τον ίδιο αιώνα (Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός), οι οποίες, όπως θα αναφερθεί διεξοδικότερα στη συνέχεια, έθεσαν το λόγο του κειμένου στο επίκεντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας απορρίπτοντας την «συγγραφική πρόθεση» ως εργαλείο αυτής της διαδικασίας.

Σημαντική ήταν η συμβολή των H.-G. Gadamer και P.Ricoeur στην εξέλιξη της ερμηνευτικής θεωρίας, παρόλο που αμφισβητήθηκε από πολλούς η αξία του έργου τους. Συγκεκριμένα, θεωρήθηκε από ορισμένους σχολιαστές τους ότι η επανειλημμένη χρήση των όρων «παράδοση», «μίμηση» και «αλήθεια» αντικατοπτρίζει μία συντηρητική θεώρηση της ερμηνευτικής υπονοώντας πως υπάρχει μία δυνατή ερμηνεία για το εκάστοτε λογοτεχνικό έργο, καθώς αυτό αναφέρεται απαραίτητα στην πραγματικότητα, την οποία και αναπαριστά. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Gadamer (στο Πυροβολάκης, 2014-2015 : 193-194) η έννοια της μίμησης σχετίζεται με την έννοια της αυτοαναφορικότητας, καθώς η ποιητική γλώσσα είναι δυνατό να νοηματοδοτηθεί μόνο από τον εαυτό της. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Ricoeur (στο Πυροβολάκης, 2014-2015 : 198-201), η λογοτεχνική αφήγηση είναι ανεξάρτητη από την ιστορική πραγματικότητα, διαπίστωση που απορρέει και από την διάκριση ιστορίας - λογοτεχνίας. Υποστηρίζει, μάλιστα, πως το λογοτεχνικό κείμενο, όντας αποκομμένο από την κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να αναπαριστά μία «άλλη» πραγματικότητα, την οποία ο αναγνώστης ερμηνεύει βάσει των δικών του προσλαμβανουσών. Έτσι, το γεγονός ότι ο αναγνώστης κατανοεί το κείμενο με τον δικό του τρόπο επιδρά τόσο στο κείμενο, το οποίο απομακρύνεται από τον συγγραφέα του, όσο και στον αναγνώστη, ο οποίος μέσα από τη διαδικασία της κατανόησης «*αποστασιοποιείται από τον προηγούμενο του εαυτό*» (Ricoeur, 1981, στο Πυροβολάκης, 2014-2015 : 201). Τη διαδικασία αυτή ο Ricoeur την ονομάζει «προσοικείωση». Συνεπώς, τόσο ο Gadamer, όσο και ο Ricoeur φαίνεται να απορρίπτουν τη χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως εργαλείου της ερμηνευτικής διαδικασίας εστιάζοντας αποκλειστικά στο λόγο του κειμένου και την πρόθεση του αναγνώστη του.

Από την πλευρά του ο U. Eco (1993 : 39-40) υποστηρίζει πως οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες υπεραμύνονται σε τέτοιο βαθμό της πρόθεσης του αναγνώστη («*intentio lectoris*») κατά την

νοηματοδότηση του κειμένου και της πολλαπλότητας των ερμηνειών, ώστε αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εσφαλμένη εντύπωση πως δεν πρέπει να υπάρχουν κριτήρια κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι μοναδική εναλλακτική σε αυτή την προσέγγιση αποτελεί η έμφαση στον συγγραφέα και την πρόθεσή του («*intentio auctoris*»). Αναφερόμενος, ωστόσο, σε κριτικές και ερμηνείες που έχουν δοθεί για το «Όνομα του Ρόδου» ο Eco επισημαίνει ότι οι αναγνώστες / κριτικοί έχουν ανακαλύψει συσχετίσεις που κι εκείνος είχε κάνει με άλλα έργα, αλλά υπάρχουν και άλλες που δεν είχε αντιληφθεί ότι είχε κάνει, γιατί ήταν παιδί, όταν διάβασε τα αρχικά κείμενα. Ωστόσο, υπάρχουν και συσχετίσεις που δεν ισχύουν, γιατί αφορούν έργα που δεν διάβασε ποτέ. Συνεπώς, για να είναι ενδιαφέρουσες οι συσχετίσεις, πρέπει πάντα να επιβεβαιώνονται από το λόγο του κειμένου και να εξυπηρετούν την οικονομία του έργου (Eco, 1993 : 41, 103-120).

Ο ίδιος, λοιπόν, αντιπροτείνει την πρόθεση του κειμένου («*intentio operis*») ως «μέση οδό» ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα. Η πρόθεση του κειμένου, κατά τον Eco, δεν είναι κάτι προφανές, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας εικασίας που κάνει ο αναγνώστης του, η οποία πρέπει να επιβεβαιώνεται από τον λόγο του κειμένου. Παρ' όλα αυτά, για να είναι έγκυρη η ερμηνεία του αναγνώστη, δεν απαιτείται μόνο η επιβεβαίωση από το λόγο του κειμένου, αλλά προέχει η γνώση του «πολιτιστικού και γλωσσολογικού ιστορικού του», ώστε η ερμηνεία που θα δοθεί να συνάδει με το νόημα των λέξεων την εποχή της παραγωγής του κειμένου (Eco, 1993 : 95).

Προς την ίδια κατεύθυνση με τον Eco κινείται και η Langer (2018) μιλώντας για τον «λογοτεχνικό προσανατολισμό» της ανάγνωσης. Σε αντίθεση με τον «γνωστικό προσανατολισμό», ο οποίος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προσιδιάζει στην διαδικασία της «εξήγησης», ο «λογοτεχνικός προσανατολισμός» στοχεύει στην εξερεύνηση του νοήματος μέσω μίας περισσότερο «ανοικτής» διαδικασίας, κατά την οποία ο αναγνώστης δεν επιδιώκει να εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία, αλλά αφήνεται ελεύθερος να κάνει εικασίες σχετικά με το νόημα του κειμένου και να ανακαλύψει τις συμβάσεις του. Κατά την διαδικασία αυτή ο αναγνώστης επιστρατεύει, εκτός από το λόγο του κειμένου, τις γενικές γνώσεις του, τις οποίες χρησιμοποιεί ως εργαλεία, προκειμένου να εξελίξει την σκέψη του (Langer, 2018 : 31-33). Συνεπώς, φαίνεται να υπονοούν τόσο ο Eco όσο και η Langer πως το ιστορικό συγκείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο από τον αναγνώστη, όχι για να δεσμεύσει την ερμηνεία του, αλλά για να προσδώσει εύρος και εγκυρότητα σε αυτή.

### 3. Το «ιστορικό συγκείμενο»

Ο όρος «ιστορικό συγκείμενο» προέρχεται από την «Ιστορία της Λογοτεχνίας», η οποία, σύμφωνα με τον Genette (1985 : 96-100) είναι μία ασαφής έννοια. Αυτό συμβαίνει γιατί σε αυτή συγχωνεύονται τρεις διαφορετικές εκδοχές. Η πρώτη είναι η σχολική «Ιστορία της Λογοτεχνίας», η οποία, τουλάχιστον στην Γαλλία για την οποία μιλά, περιλαμβάνει μία σειρά από μονογραφίες οργανωμένες κατά χρονολογική σειρά και την οποία ο Genette δεν θεωρεί ιστορία. Η δεύτερη είναι ένα συνονθύλευμα πληροφοριών σχετικά με τη βιογραφία των συγγραφέων και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Η τρίτη είναι η «ιστορία των ιδεών και των ευαισθησιών», η οποία αντιμετωπίζει τα λογοτεχνικά έργα ως αντανάκλαση της πραγματικότητας μίας εποχής και κατ' επέκταση της κυρίαρχης ιδεολογίας της. Ο Genette αντιπροτείνει ως πιο «σωστή» μία τέταρτη εκδοχή, η οποία είναι μία ιστορία που αφορά τη δομή των λογοτεχνικών κειμένων, πχ. τις αφηγηματικές τεχνικές ή τα εκφραστικά μέσα, με τα οποία ο εκάστοτε συγγραφέας επιλέγει να κατασκευάσει το κείμενό του. Οι «λογοτεχνικές μορφές», όπως τις αποκαλεί, είναι διαχρονικές, διαπερνούν όλα τα λογοτεχνικά κείμενα και τροποποιούνται ανάλογα με την εποχή και τον σκοπό του κάθε συγγραφέα και για το λόγο αυτό κρίνει ότι αυτές θα έπρεπε να αποτελούν το περιεχόμενο της «Ιστορίας της Λογοτεχνίας». Ωστόσο, πρόκειται για κάτι υποθετικό, καθώς δεν υπάρχει μία τέτοια ιστορία προς το παρόν.

Αυτό που υπάρχει, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, προσιδιάζει περισσότερο στην δεύτερη εκδοχή από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω και από αυτήν αντλεί το περιεχόμενό του και το «ιστορικό συγκείμενο». Πρόκειται, δηλαδή, για τις πληροφορίες εκείνες που σχετίζονται με τον βίο και το έργο του συγγραφέα του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου που γίνεται αντικείμενο μελέτης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Οι πληροφορίες αυτές συχνά καλύπτουν ένα πολύ ευρύ φάσμα της ζωής του συγγραφέα, όπως προτείνει ο Δημόπουλος (1961 : 21-22), ο οποίος θεωρεί κρίσιμο να εξετάζεται τόσο η προσωπική ζωή του συγγραφέα (η σειρά γέννησής του στην οικογένεια, η κατάσταση της υγείας του, η παιδική και εφηβική του ζωή, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους του το διάστημα αυτό, η οικονομική του κατάσταση, κ.ά.) καθώς και η κοινωνική του ζωή και στάση (το περιβάλλον στο οποίο έζησε, οι θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις της οικογένειας και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, κ.ά.). Κατόπιν, προτείνει την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με την πνευματική εξέλιξη του συγγραφέα, δηλαδή την πορεία διαμόρφωσης του τρόπου σκέψης του θεωρώντας πως όλα τα στοιχεία αυτά ενδεχομένως να φανούν χρήσιμα κατά την προσπάθεια απόδοσης νοήματος στο κείμενο. Στο ίδιο μήκος κύματος, αλλά σε ένα πιο περιορισμένο φάσμα, κινείται και ο Σουμελίδης (1949 : 4), ο οποίος υποστηρίζει ότι κατά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου οι μαθητές θα πρέπει να μελετούν τις πηγές

άντλησης των ιδεών του συγγραφέα, τις ξένες επιδράσεις του, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέθεσε το έργο, αλλά και τον αντίκτυπο του έργου αυτού στην εγχώρια και παγκόσμια λογοτεχνία. Οι προσεγγίσεις αυτές σχετικά με το ιστορικό συγκείμενο και την ανάγκη ένταξής του στη διδασκαλία της λογοτεχνίας φαίνεται να στηρίζονται στην άποψη του R. Wellek (1949, στο Βελουδής, 2011 : 373), σύμφωνα με τον οποίο ο συγγραφέας παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη δημιουργία ενός λογοτεχνικού έργου και για το λόγο αυτό η «εξήγηση» που στηρίζεται στη ζωή και το έργο του θεωρείται από τον συγγραφέα αυτό ως «μία από τις παλαιότερες και πιο καθιερωμένες μεθόδους της μελέτης της λογοτεχνίας».

Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1970 ο J. Lotman στο έργο του με τίτλο «Η δομή του καλλιτεχνικού κειμένου» υποστηρίζει και αυτός πως η γνώση του ιστορικού συγκειμένου είναι απαραίτητη για την «αποκωδικοποίηση της εγκλεισμένης στο κείμενο πληροφορίας» (Βελουδής, 2011 : 271). Επίσης, στο επόμενο έργο του με τίτλο «Ανάλυση του ποιητικού κειμένου» (1972) φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται το ιστορικό συγκείμενο ως το σύνολο των πληροφοριών που αφορούν την ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα του συγγραφέα, αλλά και του αναγνώστη, ο οποίος προσπαθεί να προσλάβει το λογοτεχνικό κείμενο. Για το λόγο αυτό ο Lotman θεωρεί πως το ιστορικό συγκείμενο χαρακτηρίζεται από μία «ρευστότητα». Την ίδια χρονική περίοδο (1974) η J. Kristeva κάνοντας μία προσπάθεια να ερμηνεύσει ποιήματα των Leautréamont και Mallarmé χρησιμοποιεί, σύμφωνα με τον Βελουδή (2011 : 272), σε μεγάλο βαθμό το ιστορικό συγκείμενο, το οποίο συνίσταται στη βιογραφία τους, σε προσωπικά δεδομένα, όπως η αλληλογραφία και τα ημερολόγια τους, σε μαρτυρίες των ίδιων των ποιητών και άλλων, σε ιστορικά και δημοσιογραφικά ντοκουμέντα, αλλά και σε φιλοσοφικές πηγές, όπως ο Hengel.

Μία περισσότερο διαλεκτική προσέγγιση μεταξύ εσωκειμενικών και εξωκειμενικών στοιχείων παρουσίασε ο D. Birch το 1989, ο οποίος επιχείρησε να αξιοποιήσει το ιστορικό συγκείμενο μόνο στα σημεία που του έδινε αφορμές το ίδιο το κείμενο (Βελουδής, 2011 : 273). Ωστόσο, την πιο ολοκληρωμένη πρόταση μέχρι τότε έκαναν οι C. Kahrman, G. Reiss και M. Schluchter, οι οποίοι το 1991 παρουσίασαν το ερμηνευτικό τους μοντέλο. Αρκετά χρόνια αργότερα, η Φρυδάκη (2003 : 244) αναφερόμενη στο ιστορικό συγκείμενο, διακρίνει τις πληροφορίες που εντάσσονται σε αυτό σε «παρακείμενες», «περικείμενες» και «εξωκείμενες» δανειζόμενη την σχετική κατηγοριοποίηση των C. Kahrman, G. Reiss και M. Schluchter, όπως αυτή παρουσιάζεται από τον Βελουδή (2011, πρώτη έκδοση 1994). Από αυτές οι «παρακείμενες» είναι αυτές που αφορούν το συγκεκριμένο έργο που έχει επιλεγεί προς μελέτη (το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του έργου, την εισαγωγή, κ. ά.), οι «περικείμενες» σχετίζονται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδόθηκε το έργο (ποιητική συλλογή, περιοδικό, κ. ά.) και οι «εξωκείμενες» είναι αυτές που αναφέρονται και από τον Δημόπουλο (βιογραφικά στοιχεία) εμπλουτισμένες, όμως, με πληροφορίες

που αφορούν το λογοτεχνικό ρεύμα που επηρέασε το συγγραφέα ή κριτικά σχόλια για το έργο του. Επισημαίνεται, βέβαια, ότι οι πληροφορίες αυτές πρέπει να σχετίζονται άμεσα με κειμενικούς δείκτες και να μην είναι πολλές σε αριθμό, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών και να μην τους ωθούν στην παθητική αναπαραγωγή τους. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται και από την αναφορά στις έρευνες της ομάδας Cresas του INRP (M.-A. Hugon, 2000 : 63 στο Φρυδάκη, 2003 : 245), *«σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων, ο πληροφοριακός φόρτος όλο και δυσκολότερα μπορεί να συμβαδίσει με μία αποτελεσματική διδασκαλία.»*

Για το λόγο αυτό, σε μία παραδειγματική διδασκαλία που παρουσιάζεται παρακάτω από την ίδια συγγραφέα, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμαστεί για τη διδασκαλία σκεπτόμενος σε ποια σημεία αυτής μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν επιτυχώς στηριζόμενοι αποκλειστικά στο κείμενο και σε ποια χρειάζονται τη στήριξη του ιστορικού συγκειμένου (Φρυδάκη, 2003 : 249). Υπό το πρίσμα αυτό, το ιστορικό συγκείμενο έχει άμεση συνάφεια με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως «διευκολυντής της μάθησης» και για να το πετύχει αυτό πρέπει να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να προωθήσει τη σκέψη τους, αλλά και να τους παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν (Φρυδάκη, 2003· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2013).

Από την σύγκριση των παραπάνω αναφορών στο ιστορικό συγκείμενο αναδεικνύεται το εύρος του όρου αυτού, καθώς και η ανάγκη αποσαφήνισής του. Στο εξής στην παρούσα έρευνα ο όρος θα αναφέρεται στις πληροφορίες που αφορούν τη ζωή και το έργο του συγγραφέα, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με ασαφείς κειμενικούς δείκτες, τους οποίους επιχειρούν να «φωτίσουν», προκειμένου να διευκολύνουν την ερμηνευτική διαδικασία.

#### **4. Η αξία της ένταξης του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας**

*«Πρέπει, νομίζω, ν' αναζητήσουμε όχι από πού έρχεται το κείμενο, αλλά πού κατευθύνεται, να επιμείνουμε όχι στις αιτιώδεις εξαρτήσεις, αλλά στις προοπτικές.»*

*Alain Meyer (1985)*

Αφού αποσαφηνίστηκε η αξία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και οι όροι «ερμηνεία» και «ιστορικό συγκείμενο» που είναι κομβικοί για την παρούσα έρευνα, χρειάζεται να γίνει μία συνοπτική αναφορά και στη σχέση του γνωστικού αυτού αντικειμένου με ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο, αυτό της Ιστορίας. Η αναφορά αυτή κρίνεται απαραίτητη, γιατί, όπως γίνεται σαφές και από τον τίτλο της παρούσας εργασίας («Η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Γ' Γυμνασίου»), διερευνάται εδώ η αξιοποίηση πληροφοριών προερχόμενων από το ένα (την Ιστορία) στη διδασκαλία του άλλου (της Λογοτεχνίας).

Η σχέση των δύο αυτών γνωστικών αντικειμένων έχει μελετηθεί πολλές φορές κατά το παρελθόν, καθώς αποτελούν ουσιαστικά διαφορετικές πλευρές του ίδιου νομίσματος. Βέβαια μέσω του ιστορικού λόγου επιδιώκεται η αναζήτηση της αλήθειας σε μία δεδομένη χρονική περίοδο, ενώ μέσω του λογοτεχνικού λόγου επιδιώκεται το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή η δημιουργία ενός κόσμου φανταστικού. Το κοινό στοιχείο τους, όμως, είναι ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο αναφέρονται στην ίδια κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι, η ιστορική πραγματικότητα μίας εποχής δεν δύναται να μελετηθεί πλήρως, χωρίς να ληφθεί υπόψη και η λογοτεχνική της παραγωγή, η οποία αποτελεί μέρος της γενικότερης καλλιτεχνικής παραγωγής της εποχής αυτής (Αποστολίδου, 2016).

Κατά συνέπεια, τα οφέλη της αξιοποίησης της Ιστορίας κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και το αντίστροφο είναι πολλαπλά. Από τη μία πλευρά, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, που εμπλουτίζεται με ιστορικές πληροφορίες, μπορεί να καταστήσει σαφή στους μαθητές την έννοια της ιστορικότητας του συγγραφέα, του έργου, αλλά και του αναγνώστη του κειμένου. Έτσι, μπορεί να διευρύνει το φάσμα των πιθανών ερμηνειών του λογοτεχνικού κειμένου και κατ' επέκταση να διευκολύνει την κατανόηση της αναφορικότητας του λογοτεχνικού λόγου από τους μαθητές, ιδίως όταν πρόκειται για κείμενα που δεν είναι σύγχρονά τους (Αποστολίδου & Κουντουρά, 2007). Τα οφέλη αυτά πολλαπλασιάζονται, όταν πρόκειται για λογοτεχνικά είδη που εκ φύσεως συνδυάζουν στοιχεία και από τα δύο γνωστικά αντικείμενα, όπως η μυθιστορηματική βιογραφία ή το ιστορικό μυθιστόρημα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι συγγραφείς των κειμένων που εντάσσονται σε αυτά τα είδη συχνά διεξάγουν ιστορική έρευνα πριν τη συγγραφή, ενώ στη συνέχεια οι αναγνώστες που προσελκύονται από την ανάγνωσή τους έχουν συνήθως και ιστορικό ενδιαφέρον (Αποστολίδου,



2016). Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία περιλαμβάνει και την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας πιο ολοκληρωμένης εθνικής ταυτότητας μέσω της «ανθρώπινης ματιάς» που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα ιστορικά γεγονότα (πχ. κατανόηση ανθρώπινων συναισθημάτων, ανάδειξη πτυχών των ιστορικών γεγονότων που παραλείπονται από την ιστορική αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων, κ.ά.) (Τσιβάς, 2018).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι με τον τρόπο αυτό και τα δύο μαθήματα εκσυγχρονίζονται και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις στο πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής (πολλαπλότητα ερμηνειών στη Λογοτεχνία, πολυπρισματικότητα στην Ιστορία) στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στους πολίτες του αύριο και όχι στην στεία απομνημόνευση πληροφοριών, που είναι κενές νοήματος για τους μαθητές. Ταυτόχρονα, η συνεξέταση των δύο μαθημάτων υλοποιεί τους στόχους του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, το οποίο στο πλαίσιο της διαθεματικότητας προβλέπει την μελέτη θεμάτων που συναντώνται και στα δύο γνωστικά αντικείμενα (Αντωνίου, 2018).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εστιαστεί το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο η ιστορία επηρεάζει τη λογοτεχνία, καθώς αυτός είναι και ο γενικός προσανατολισμός της παρούσας έρευνας. Η επιρροή αυτή αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή του λογοτεχνικού έργου. Συγκεκριμένα, όπως υποστηρίζει ο Τζιόβας (2011, στο Αποστολίδου, 2016) ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός επηρεάζει το σύνολο των ανθρώπων που το βιώνουν ή που απλώς γνωρίζουν γι' αυτό. Όπως είναι λογικό στους ανθρώπους αυτούς συμπεριλαμβάνονται και οι συγγραφείς, οι οποίοι είτε σκόπιμα είτε υποσυνείδητα εντάσσουν στο έργο τους ιδέες επηρεασμένες από το γεγονός αυτό, από τον τρόπο με τον οποίο ο εκάστοτε συγγραφέας το έχει νοηματοδοτήσει, από τη γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει, αλλά και από τους άλλους συγγραφείς με τους οποίους συμπίπτει χρονικά (Pignaud, 1985 : 10). Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται την ανάγκη γνώσης του ιστορικού συγκεκριμένου ενός λογοτεχνικού κειμένου από τον εκάστοτε αναγνώστη του, προκειμένου να μπορεί αυτός να αντιληφθεί στο σύνολό του το κείμενο και τη σχέση του με την κοινωνία μέσα στην οποία αυτό παρήχθη (Meyer, 1985 : 86-89). Εκτός, όμως, από το περιεχόμενο επηρεάζεται και η μορφή, καθώς τα χαρακτηριστικά μιας ιστορικής περιόδου ωθούν τους συγγραφείς να αναζητήσουν νέους τρόπους έκφρασης, προκειμένου είτε να αναπαραστήσουν την περιρρέουσα ατμόσφαιρα είτε να την αποδομήσουν μέσα από το λόγο τους. Το γεγονός αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό, αν παρατηρήσει κανείς την ιστορική πορεία των λογοτεχνικών κινημάτων, τα οποία καθορίζουν τόσο τη θεματολογία όσο και τον τρόπο έκφρασης των συγγραφέων που εντάσσονται στο εκάστοτε λογοτεχνικό κίνημα (Αποστολίδου, 2016).

Ωστόσο, δεν είναι δόκιμο να αναφερόμαστε στη λογοτεχνία συνολικά, καθώς δεν επηρεάζονται όλα τα λογοτεχνικά είδη με τον ίδιο τρόπο από την ιστορική πραγματικότητα. Πιο

συγκεκριμένα, ο ποιητικός λόγος, σύμφωνα με την Αποστολίδου (2016), είναι πιο αφαιρετικός, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο από την ιστορική πραγματικότητα. Παράδειγμα του γεγονότος αυτού αποτελεί το ποίημα του Μανόλη Αναγνωστάκη με τίτλο «Στο παιδί μου», το οποίο επελέγη για διδασκαλία κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας. Ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνει στο ποίημα του την πραγματικότητα είναι καθαρά συμβολικός, με αποτέλεσμα η γνώση του ιστορικού συγκειμένου να προσδίδει ένα τελειώς διαφορετικό νόημα από αυτό που προκύπτει, αν κάποιος διαβάσει το ποίημα αγνοώντας το. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν αποτελεί κανόνα, καθώς υπάρχουν και ποιητές, οι οποίοι επιλέγουν να κάνουν άμεσες αναφορές σε ιστορικά δεδομένα. Για παράδειγμα, ο Παλαμάς στο ποίημα του με τίτλο «Ύμνος στον Παρθενώνα», το οποίο, επίσης, διδάχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, έχει επηρεαστεί εμφανώς από τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, τον οποίο και εκθειάζει. Έτσι, και στην περίπτωση αυτή είναι αυτονόητο ότι απαιτείται η γνώση του ιστορικού συγκειμένου, ώστε να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενο του ποιήματος.

Στον αντίποδα της ποίησης βρίσκεται η πεζογραφία, η οποία, όμως, δεν παρουσιάζει μία ενιαία εικόνα ως προς τη σχέση της με την ιστορική πραγματικότητα. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν τα σύντομα σε έκταση αφηγηματικά κείμενα, όπως τα διηγήματα, τα οποία λόγω της έκτασής τους αποτυπώνουν μία συγκεκριμένη «σκηνή» από την καθημερινότητα, γεγονός που συνεπάγεται ότι δεν είναι απαραίτητη πάντα η γνώση του ιστορικού συγκειμένου για την κατανόησή τους. Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί κανόνα και για το γεγονός αυτό παράδειγμα αποτελεί το αφηγηματικό δοκίμιο του Άγγελου Τερζάκη με τίτλο «Ο ματωμένος λυρισμός», που διδάχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας και του οποίου η έκταση προσιδιάζει σε αυτή του διηγήματος. Το δοκίμιο αυτό περιλαμβάνει ευθείες αναφορές στην ιστορική πραγματικότητα της εποχής του και απαιτεί τη γνώση του ιστορικού συγκειμένου από τον αναγνώστη του. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκτενέστερα πεζογραφικά είδη, όπως το μυθιστόρημα, αλλά πολύ περισσότερο η μυθιστορηματική βιογραφία, το ιστορικό μυθιστόρημα και το απομνημόνευμα, που συνδέονται στενά με την ιστορική πραγματικότητα (Αποστολίδου, 2016). Παραδείγματος χάρη, η «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, το τέταρτο και τελευταίο από τα κείμενα που διδάχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, όπως είναι εύκολα αντιληπτό και από τον τίτλο της, εντάσσει τη δράση της συγγραφέως-ηρωίδας μέσα σε ένα πολύ συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, χωρίς τη γνώση του οποίου ο αναγνώστης δεν δύναται να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο του κειμένου.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να τηρείται μία κριτική στάση από τον αναγνώστη απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, είτε αυτά αναφέρονται άμεσα είτε έμμεσα σε ιστορικά γεγονότα, καθώς δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ιστορικές πηγές. Αντιθέτως, πρόκειται για μία αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας διαμεσολαβημένης από τον συγγραφέα και

επηρεασμένης από τις εμπειρίες, την ιδεολογία, ακόμα και τον χαρακτήρα του συγγραφέα. Για το λόγο αυτό δεν έχει νόημα η αναζήτηση της αλήθειας, καθώς αυτή δεν επηρεάζει τη λογοτεχνική αξία ούτε την αισθητική απόλαυση που το έργο προσφέρει (Αποστολίδου, 2016). Αυτό που έχει νόημα είναι η γνώση του ιστορικού συγκειμένου στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες μπορεί να διευρύνει το φάσμα των πιθανών ερμηνειών του λογοτεχνικού κειμένου και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών - αναγνωστών. Όπως αναφέρει και η Φρυδάκη (2003 : 77), αν η διδασκαλία περιοριστεί στην ανασύσταση του νοήματος του κειμένου βάσει του ιστορικού του συγκειμένου θεωρώντας πως αυτό είναι ένα και μοναδικό και δεν ωθεί τους μαθητές να ανακαλύψουν και να εκφράσουν την προσωπική τους οπτική, τότε δεν καλλιεργεί τις ερμηνευτικές τους δεξιότητες, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και κατ' επέκταση δεν έχει ουσιαστικό νόημα γι' αυτούς. Άρα, ο στόχος κάθε λογοτεχνικής διδασκαλίας πρέπει να είναι η κειμενική ανάλυση και κατανόηση με τη βοήθεια του ιστορικού συγκειμένου χωρίς να εξοβελίζεται η προσωπική «ματιά» των μαθητών στα κείμενα (Μπαλάσκας, 2015 : 109).

Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται να επανεξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο το ιστορικό συγκείμενο εντάσσεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Για πολλά χρόνια αποτελούσε και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεχίζει ακόμα και σήμερα να αποτελεί συνήθη πρακτική η αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο στην αρχή της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου εν είδει εισαγωγής. Η πρακτική αυτή, όμως, έχει πολλά μειονεκτήματα. Το σημαντικό είναι πως το κείμενο παρουσιάζεται μέσω των πληροφοριών αυτών ως μία αντανάκλαση της πραγματικότητας, την οποία οφείλουν οι μαθητές να γνωρίζουν, για να αντιληφθούν αυτή την αντανάκλαση (Meyer, 1985 : 84). Με τον τρόπο αυτό, όμως, περιορίζεται ο ορίζοντας των προσδοκιών αλλά και των πιθανών ερμηνειών των μαθητών, καθώς έτσι πληροφορούνται για το περιεχόμενο του κειμένου, πριν καν το διαβάσουν, και κατευθύνονται εμμέσως πλην σαφώς προς μία «σωστή» ερμηνεία, η οποία στηρίζεται σε αυτές τις εξωκειμενικές πληροφορίες. Η προσέγγιση αυτή προσιδιάζει στην εφαρμογή της λεγόμενης «φιλολογικής μεθόδου», η οποία αντιμετώπιζε το λογοτεχνικό κείμενο ως «οντότητα τετελεσμένη και αντικειμενική» (Φρυδάκη, 2003 : 80). Υπό αυτό το πρίσμα ιδωμένη η ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου προϋπέθετε τη γνώση του ιστορικού του συγκειμένου, προκειμένου να είναι «σωστή» και «εμπεριστατωμένη», με αποτέλεσμα να μην αποτελεί προτεραιότητα η κατανόηση, αλλά η γνώση των βασικών πληροφοριών που αφορούν το κείμενο αυτό.

Αντίθετα από τη συνήθη πρακτική και σύμφωνα με τη διδακτική πρόταση της Αποστολίδου (2016), θα ήταν ωφέλιμο ο εκπαιδευτικός να καθοδηγεί τους μαθητές του, ώστε αυτοί να εργαστούν με τρόπο ανάλογο ενός ιστορικού. Θέτοντας, δηλαδή, ένα ερώτημα, το οποίο γεννάται στο παρόν και του οποίου η απάντηση απαιτεί την αναδρομή στο παρελθόν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες και να κάνουν ερευνητικές -και ενίοτε

ομαδικές- εργασίες, μέσω των οποίων θα κατανοήσουν στην πράξη την αξία της γνώσης του ιστορικού συγκειμένου των λογοτεχνικών κειμένων και τη χρησιμότητά του στην ζωή τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης οι μαθητές θα είναι σε θέση να επικοινωνήσουν πιο αποτελεσματικά με τα κείμενα, να δώσουν εμπειριστατωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα που αυτά τους δημιουργούν, να αναθεωρήσουν ενδεχομένως την αρχική τους άποψη και με τον τρόπο αυτό να απολαύσουν περισσότερο την ανάγνωση. Ουσιαστικά, έτσι, αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, για να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες (Μπαλτά, 2015 : 100). Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μία κειμενοκεντρική προσέγγιση, που στοχεύει στην *«εκμάθηση μεθόδων ανάγνωσης»* και όχι στην στείρα απομνημόνευση γνώσεων (de Man, 1990 στο Φρυδάκη, 2003 : 82). Η διαφορά με την προηγούμενη προσέγγιση έγκειται και στο σκοπό και στα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του. Αντίθετα από την «φιλολογική μέθοδο», η συγκεκριμένη προσέγγιση θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τον μαθητή - αναγνώστη και για το λόγο αυτό το ιστορικό συγκείμενο εντάσσεται στη διδασκαλία ως εργαλείο και όχι ως προαπαιτούμενη γνώση για την ερμηνευτική επεξεργασία του κειμένου.

Καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού. Για να οργανώσει, όμως, αποτελεσματικά την διδασκαλία του, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα να λάβει υπόψη του τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη θέση του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, δηλαδή τις λογοτεχνικές θεωρίες, τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια. Όλα τα παραπάνω απαιτούνται, για να έχει μία στέρεη θεωρητική βάση, πάνω στην οποία θα δομήσει τη διδασκαλία του, και για να γνωρίζει τους σκοπούς, αλλά και τους περιορισμούς που του θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο καλείται να δράσει.

## 5. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη θέση του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

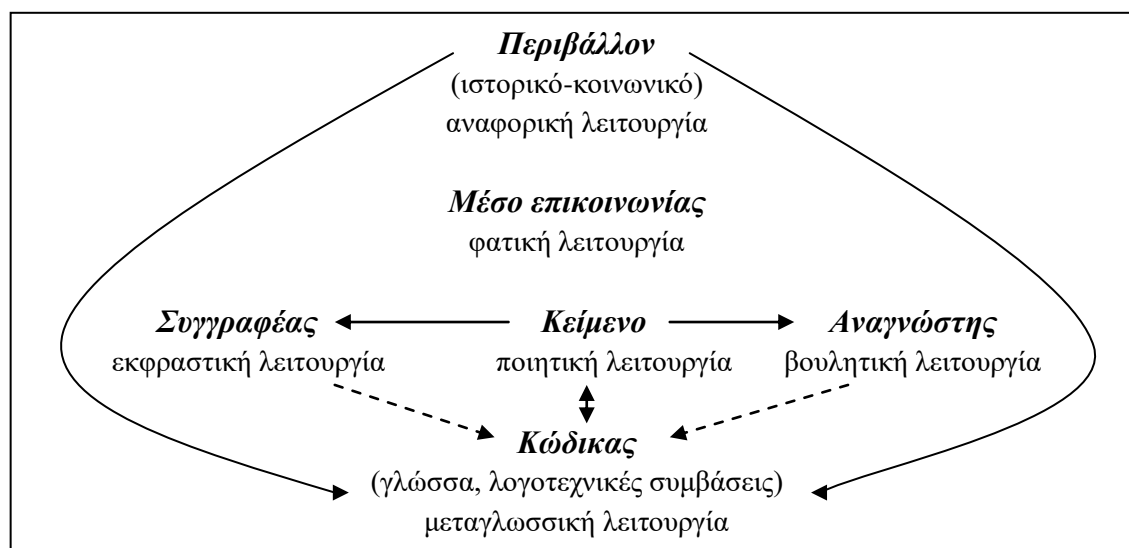
### 5. α. Οι λογοτεχνικές θεωρίες

«Η θεωρία της λογοτεχνίας είναι το «αόρατο εργαλείο» της διδασκαλίας, γιατί κάθε ερμηνεία ενός κειμένου συνεπάγεται την εφαρμογή μιας θεωρίας.»

*Κάριν Μπόκλουντ-Λαγοπούλου (2018)*

Η θέση του ιστορικού συγκειμένου στην πορεία διδασκαλίας εξαρτάται άμεσα από την λογοτεχνική θεωρία, στην οποία στηρίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την οποία ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός, σχετικά με τον τρόπο ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου. Η χρονιά ένταξης του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (1914) συμπίπτει χρονικά με την πρώτη στροφή από την κυρίαρχη τότε «φιλολογική μέθοδο» στη λογοτεχνική θεωρία. Μέχρι τότε η θεωρία της Λογοτεχνίας είχε «κανονιστικό» χαρακτήρα, όριζε, δηλαδή, τις προϋποθέσεις βάσει των οποίων γραφόταν ένα λογοτεχνικό έργο, ώστε να χαρακτηριστεί ως τέτοιο. Από τις αρχές του 20ου αιώνα, όμως, η θεωρία της Λογοτεχνίας αποκτά «περιγραφικό» χαρακτήρα, καθώς έπεται της συγγραφικής διαδικασίας και επιχειρεί την κατανόησή της (Τζούμα, 1997: 13).

Προκειμένου να γίνει μία ταξινόμηση των λογοτεχνικών θεωριών πιο ενδιαφέρουσα από την απλή χρονολογική τους κατάταξη, υιοθετούμε στο παρόν κεφάλαιο την πρόταση της ομότιμης καθηγήτριας Αγγλικής Λογοτεχνίας του ΑΠΘ, Κάριν Μπόκλουντ-Λαγοπούλου (2018 : 74-84), η οποία προτείνει τη χρήση του μοντέλου επικοινωνίας του Roman Jakobson για τις λειτουργίες ενός γλωσσικού μηνύματος προσαρμόζοντάς τις στις λειτουργίες ενός λογοτεχνικού μηνύματος. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται από την ίδια την καθηγήτρια σχηματικά παρακάτω :



- **Προσεγγίσεις στη λογοτεχνία εστιασμένες στην αναφορική λειτουργία**

Οι προσεγγίσεις στη λογοτεχνία που είναι εστιασμένες στην «αναφορική λειτουργία» αντιμετωπίζουν τη λογοτεχνία ως μία ρεαλιστική αναπαράσταση της πραγματικότητας, είτε ιστορικής είτε κοινωνικής (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 77). Ξεκινώντας από τον αρχαιοελληνικό ορθολογισμό του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, η γνώση συνεπάγεται την «κατανόηση των αιτίων», ενώ η τέχνη γενικότερα και η λογοτεχνία ειδικότερα «μιμούνται» την πραγματικότητα. Με αυτή τη μιμητική θεώρηση της λογοτεχνίας συνάδουν και τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα που συντάχθηκαν για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα οποία αντιμετώπιζαν το μάθημα ως «διαμορφωτή του δημόσιου ήθους», αλλά και ως «αντανάκλαση της κοινωνίας» αποσκοπώντας στον φρονηματισμό των μαθητών και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την εθνική τους ταυτότητα (Eco, 1993 : 44· Φρυδάκη, 2003 : 32-35).

Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, το ιστορικό συγκείμενο θεωρείται απαραίτητο στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας που επιδιώκει το σκοπό αυτό, καθώς περιλαμβάνει πληροφορίες απαραίτητες για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, όπως οι κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες την εποχή της συγγραφής του λογοτεχνικού έργου, καθώς και η ζωή και η δράση του συγγραφέα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά, προκειμένου να διαμορφώσει ο μαθητής στο μυαλό του την εικόνα της εποχής στην οποία αναφέρεται το λογοτεχνικό κείμενο, τις κυρίαρχες αντιλήψεις και αξίες της εποχής αυτής, καθώς και για να γνωρίζει τους βασικούς εκπροσώπους της λογοτεχνικής παραγωγής της συγκεκριμένης περιόδου. Έχοντας τη γνώση όλων αυτών μπορεί να αντιληφθεί τι τον ενώνει με τους συμπολίτες του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους λαούς, να αποκτήσει δηλαδή επίγνωση της εθνικής του ταυτότητας.

- **Προσεγγίσεις στη λογοτεχνία εστιασμένες στην εκφραστική λειτουργία**

Παρόλο που αποτελεί κοινή παραδοχή ότι τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα σχετίζονται με την πραγματικότητα, καθοριστικό ρόλο παίζει ο συγγραφέας τους («εκφραστική λειτουργία»), καθώς λειτουργεί σαν ένα πρίσμα μέσω του οποίου διαθλάται αυτή. Έτσι, κάθε λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μία ερμηνεία της πραγματικότητας και όχι αντανάκλασή της (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 78). Αυτή τη λειτουργία αναδεικνύει ως πρωτεύουσα η κατά πολύ μεταγενέστερη του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη «αισθητική του ρομαντισμού» (18ος αιώνας), η οποία θεωρούσε ότι η αιτία δημιουργίας του λογοτεχνικού κειμένου βρίσκεται έξω από αυτό. Η μελέτη των λογοτεχνικών έργων, δηλαδή, βασιζόταν στο επιστημολογικό παράδειγμα του «ιστορικού θετικισμού», με αποτέλεσμα να στοχεύει περισσότερο στην «εξήγηση» και λιγότερο στην «ερμηνεία» επιδιώκοντας την κατανόηση των πράξεων των ηρώων μέσω της αναζήτησης «αντικειμενικών» στοιχείων, που

συνήθως βρίσκονταν εκτός του λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, η κριτική τους ενδιαφερόταν για την «περικειμενικότητα», δηλαδή για τη σχέση του κειμένου με το περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε, αλλά και με το δημιουργό του (Τζούμα, 1997 : 19).

Η ρομαντική θεώρηση της λογοτεχνίας συνέχιζε, δηλαδή, να δίνει έμφαση στα ιστορικά και βιογραφικά συμφραζόμενα του κειμένου, γεγονός που μετέβαλε τη μελέτη των λογοτεχνικών έργων σε μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας συσχετίζοντας παράλληλα τη λογοτεχνία με τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας (Πεσκετζή, 1999 : 148). Ο προσανατολισμός αυτός αποτυπώνεται και στα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα που συντάχθηκαν για το μάθημα, των οποίων οι στόχοι ήταν καθαρά εθνικοί και ιστορικοί (Φρυδάκη, 2003 : 37-39). Όπως αναφέρει και η Μπόκλουντ - Λαγοπούλου (2018 : 78) εδώ θα μπορούσε να ενταχθεί και η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, σύμφωνα με την οποία το λογοτεχνικό κείμενο γίνεται αντιληπτό ως έκφραση του υποσυνείδητου του συγγραφέα.

Στην θεώρηση αυτή το ιστορικό συγκεκριμένο εντάσσεται στη διδασκαλία λόγω μίας διαφορετικής στόχευσης σε σχέση με την προηγούμενη προσέγγιση. Παρά το γεγονός ότι γίνεται και εδώ λόγος για διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, το σημαντικό είναι ότι στη συγκεκριμένη προσέγγιση απαιτείται η τεκμηρίωση της ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου βάσει της συγγραφικής πρόθεσης. Έτσι, η γνώση του ιστορικού συγκεκριμένου είναι απαραίτητη, προκειμένου ο μαθητής να στηρίξει την ερμηνευτική του υπόθεση σε «αδιάσειστα στοιχεία» προερχόμενα από τη ζωή και το έργο του συγγραφέα και με τον τρόπο αυτό αυτή να αποκτήσει την απαιτούμενη αποδεικτική αξία, καθώς δεν επαρκεί η χρήση των κειμενικών δεικτών για την τεκμηρίωσή της.

- **Προσεγγίσεις στη λογοτεχνία που συνδυάζουν την «αναφορική» και την «εκφραστική» λειτουργία**

Οι προσεγγίσεις αυτές λαμβάνουν υπόψη τους ως δεδομένο το γεγονός ότι ο συγγραφέας του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου δεν ζει αποκομμένος από την κοινωνία, ώστε το κείμενο του να αναπαριστά ξεκάθαρα την προσωπική του εμπειρία και οπτική. Αντίθετα, επηρεάζεται βαθύτατα από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, από την κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία εντάσσεται, αλλά και από τα στερεότυπα που αναπαράγονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό γι' αυτή την κοινωνική ομάδα (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 78-79).

Έτσι, στις αρχές του 19ου αιώνα, η μαρξιστική θεωρία συναινεί και αυτή στην άποψη ότι το κείμενο αποτελεί αντανάκλαση της πραγματικότητας θεωρώντας τον παραγκωνισμό του συγγραφέα και της εποχής του μία ένδειξη έλλειψης κριτηρίων κατά την κριτική του κειμένου (Hall, 1990: 15-16). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την άποψη ότι το λογοτεχνικό έργο περιλαμβάνεται στα

πολιτιστικά προϊόντα μίας κοινωνίας, της οποίας οι κυριαρχούσες ιδέες καθορίζονται από τις κοινωνικές σχέσεις των μελών της και την οικονομική διάρθρωσή της.

Όπως είναι εύκολα αντιληπτό, το ιστορικό συγκείμενο είχε πρωταγωνιστικό ρόλο σε μία τέτοια προσέγγιση, καθώς ήταν απαραίτητο για την ερμηνεία του λόγου του κειμένου, αφού αυτό αποτελούσε αντανάκλαση της πραγματικότητας μέσα στην οποία δημιουργήθηκε (Παπακωστούλα - Γιανναρά, 1991 : 17-19). Όπως, όμως, επισημαίνεται και από τον Hall (1990 : 20-25), μία τέτοια προσέγγιση ενδέχεται να οδηγήσει σε μία *«παραμορφωμένη ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων»*, αν γίνει με εμμονικό τρόπο, γιατί παραγνωρίζει τα *«εγγενή χαρακτηριστικά»* της λογοτεχνίας και αντιμετωπίζει τους συγγραφείς των λογοτεχνικών έργων ως *«παθητικούς καταγραφείς ιστορικών καταστάσεων»*.

- **Λογοτεχνικές θεωρίες εστιασμένες στην «ποιητική λειτουργία»**

Πρόκειται για τις θεωρίες που εμφανίστηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα και έδωσαν έμφαση αποκλειστικά στο κείμενο και στους τρόπους με τους οποίους παράγεται και προσλαμβάνεται το νόημά του («ποιητική λειτουργία»). Αυτό άλλωστε είναι και το κριτήριο διαχωρισμού των λογοτεχνικών θεωριών από τις προσεγγίσεις στη λογοτεχνία που προηγήθηκαν, οι οποίες αποτελούσαν έναν θεωρητικό λόγο για τη λογοτεχνία, που εμμέσως υποδείκνυε και έναν τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων (de Man, 1990 στο Φρυδάκη, 2003 : 42-43). Αντιθέτως, η λογοτεχνική θεωρία συνδέει τις αντιλήψεις για τη λογοτεχνία, τους σκοπούς και στόχους που τίθενται σε ένα μάθημα λογοτεχνίας με τις επιστημονικές βάσεις για τη διδασκαλία της (Φρυδάκη, 2003 : 87). Συγκεκριμένα, ο Ρωσικός Φορμαλισμός (1914-1930) και η Νέα Κριτική (1930-1950) έχουν ως επιστημολογική βάση τους τη Γλωσσολογία, η οποία είναι ενδεικτική και του προσανατολισμού των θεωριών αυτών, αφού και οι δύο επικεντρώνονται στη λογοτεχνική γλώσσα και στη διαφοροποίησή της από την ομιλούμενη, θεωρώντας πως ο σκοπός της δεν είναι η επικοινωνία, αλλά η έκφραση. Το γεγονός αυτό δε συνεπάγεται ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις απορρίπτονται ως μη χρήσιμες, καθότι στο πλαίσιο μίας κριτικής θεώρησης της λογοτεχνίας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να προβληματίζεται επί των πρακτικών του βάσει κριτηρίων που του προσφέρει η γνώση της θεωρίας και να συνδυάζει στοιχεία διαφορετικών προσεγγίσεων/θεωριών με δημιουργικό τρόπο, ώστε να ωφελήσει όσο περισσότερο μπορεί τους μαθητές του με τη διδασκαλία του (Φρυδάκη, 2003 : 92-94).

Από τη μία πλευρά, ο Ρωσικός Φορμαλισμός, με βασικότερο εκπρόσωπο τον R. Jakobson, αναζητά τα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο από ένα άλλο κείμενο επικοινωνιακού χαρακτήρα («λογοτεχνικότητα»), ώστε αυτά να αποτελέσουν και τη βάση για την μελέτη και ερμηνεία του. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζει και την «πλοκή» του μυθιστορήματος ως



διαδικασία δόμησης της λογοτεχνικής αφήγησης. Για την εξέταση της «πλοκής», όμως, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας, καθώς το λογοτεχνικό έργο επηρεάζεται από τα προηγούμενά του κατά τη διαδικασία αυτή (Παπακωστούλα - Γιανναρά, 1991 : 14).

Από την άλλη πλευρά, η Νέα Κριτική, με κυριότερο εκπρόσωπο τον I. A. Richards, αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως «αισθητικό αντικείμενο», με αποτέλεσμα να θέτει το λόγο του κειμένου στο επίκεντρο της διαδικασίας ερμηνείας του και να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της «εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης» («close reading»), για να το πετύχει (Collini, στο Eco, 1991 : 18· Παπακωστούλα-Γιανναρά, 1991 : 10-11· Τζούμα, 1997 : 32). Η μέθοδος αυτή εστιάζει στην προσεκτική μελέτη των λέξεων ως βοηθητικών στοιχείων για την απόδοση του νοήματος προσφέροντας το πλαίσιο για την χρήση αναγνωστικών οδηγιών κατά την διδασκαλία (Φρυδάκη, 2003 : 120, 124). Έτσι, όπως επισημαίνει και ο Hall (1990 : 51), «οι Νέοι Κριτικοί έχουν συνειδητά αποφασίσει να αγνοήσουν οποιοδήποτε κοινωνικό αντικείμενο αναφοράς».

Παράλληλα με την Νέα Κριτική αναπτύχθηκε και ο τσέχικος Δομισμός (1926-1948), ο οποίος έχει ως επιστημολογική βάση «τη δομική Γλωσσολογία, τη φαινομενολογία του Husserl και την πρώτη διατύπωση της θεωρίας της Επικοινωνίας». Με κυριότερο εκπρόσωπο τον J. Mukarovsky θεωρεί τη λογοτεχνική γλώσσα «παρέκκλιση» από την ομιλούμενη και συνδέει για πρώτη φορά την αισθητική λειτουργία του λογοτεχνικού κειμένου με τον τρόπο που το προσλαμβάνει ο αναγνώστης του (Παπακωστούλα - Γιανναρά, 1991 : 11· Τζούμα, 1997 : 15-30). Στη συνέχεια εμφανίζεται ο γαλλικός Δομισμός (1960-1980), ο οποίος, με βάση τη Γλωσσολογία, τη Ρητορική και τη δομική Ανθρωπολογία, εξετάζει το περιεχόμενο των αφηγηματικών κειμένων («Αφηγηματική Γραμματική»), καθώς και τον τρόπο με τον οποίο δομούνται τα αφηγηματικά κείμενα («κυρίως Αφηγηματολογία») (Τζούμα, 1997 : 15· Φρυδάκη, 2003 : 139).

Οι κειμενοκεντρικές αυτές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το κείμενο ως μία «αντικειμενική γλωσσική οντότητα». Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι για την παραγωγή νοήματος απαιτείται η συσχέτιση των σχετικών σημείων του κειμένου που οδηγούν σε αυτή επιτρέποντας τη διάδραση μαθητή - κειμένου, ενώ ταυτόχρονα αποκλείουν από την ερμηνευτική διαδικασία το ιστορικό συγκείμενο (Φρυδάκη, 2003 : 82-83, 151). Εξάιρεση αποτελεί ο Ρωσικός Φορμαλισμός, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιεί το ιστορικό συγκείμενο για τη εξέταση της «πλοκής» του εκάστοτε κειμένου.

- **Λογοτεχνικές θεωρίες εστιασμένες στην «βουλητική λειτουργία»**

Όπως προαναφέρθηκε, οι λογοτεχνικές θεωρίες που εστίαζαν στην «ποιητική λειτουργία» δίνουν έμφαση αποκλειστικά στο ίδιο το κείμενο παραγνωρίζοντας το ρόλο του αναγνώστη στην

ερμηνευτική διαδικασία. Την αδυναμία αυτή ανέδειξαν οι θεωρίες που εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει ο αναγνώστης το λογοτεχνικό κείμενο και στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, για να το πετύχει («βουλευτική λειτουργία») και οι οποίες εμφανίστηκαν σχετικά πρόσφατα (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 79). Έτσι, έρχεται στο προσκήνιο η λεγόμενη Σχολή της Κωνσταντίας, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές αναγνωστικές θεωρίες, την «αισθητική της πρόσληψης» του Jauss και την «θεωρία την αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser, οι οποίες βασίζονται στη θεωρία των σημείων και την θεωρία της Επικοινωνίας (Τζούμα, 1997 : 15).

Συγκεκριμένα, η «αισθητική της πρόσληψης» του Jauss αναζητά το ιστορικό πλαίσιο του αναγνώστη μίας συγκεκριμένης εποχής, καθώς θεωρεί πως αυτό τον επηρεάζει σημαντικά κατά την διαδικασία απόδοσης νοήματος στο λογοτεχνικό έργο. Όταν ο αναγνώστης δεν είναι σύγχρονος του κειμένου που διαβάσει, μπορεί να αναπληρώσει τις πληροφορίες που αγνοεί μέσω του ιστορικού συγκειμένου του έργου, προκειμένου να αναπαραστήσει τον «ορίζοντα προσδοκιών» των συγχρόνων του έργου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι μέσω αυτής της διαδικασίας δεν διαφοροποιείται η ιστορικότητα του αναγνώστη, απλώς διευρύνεται το φάσμα των εναλλακτικών ερμηνειών που μπορεί να προσδώσει στο λογοτεχνικό κείμενο. Ουσιαστικά ο Jauss εστιάζει ταυτόχρονα στη «βουλευτική» και την «μεταγλωσσική» λειτουργία. Η μεταγλωσσική λειτουργία σχετίζεται με τον κώδικα, δηλαδή, με τη γλώσσα συγγραφέως του λογοτεχνικού έργου, η οποία, όμως, εδώ αφορά συγκεκριμένα τη νοηματοδότηση των εννοιών με ένα συγκεκριμένο τρόπο σε μία συγκεκριμένη εποχή (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 79-81· Eco, 1993 : 95).

Από την άλλη η «θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser εστιάζει περισσότερο στο σημερινό αναγνώστη και στη «συνείδησή του» θεωρώντας πως αυτή επηρεάζει την ερμηνεία του (Φρυδάκη, 2003 : 163-168). Φαίνεται να συνδυάζει, δηλαδή, την «βουλευτική» και την «ποιητική» λειτουργία, καθώς ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ο εκάστοτε αναγνώστης προσπαθεί να εισχωρήσει στο κείμενο και να κατανοήσει τις συμβάσεις του (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 80).

Στις αναγνωστικές θεωρίες μπορεί να ενταχθεί και η φεμινιστική θεωρία της P. Schweinckart, η οποία γεννήθηκε από τον προβληματισμό της συγκεκριμένης συγγραφέως σχετικά με την επιρροή του φύλου στην ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων (Μπόκλουντ - Λαγοπούλου, 2018 : 82). Στο βιβλίο με τίτλο «Gender and Reading : Essays on Readers, Texts and Contexts» (1986), του οποίου η P.Schweickart έχει την επιμέλεια μαζί με την E. Flynn, παρουσιάζονται μεταξύ άλλων και οι απόψεις των M. Crawford και R. Chaffin, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι σημαντικές έρευνες της εποχής υποδείκνυαν ότι η κατανόηση στηρίζεται σε «σχήματα», δηλαδή γενικευμένες γνωστικές δομές που υπάρχουν στο μυαλό του αναγνώστη, τα οποία ενεργοποιούνται κατά την

ανάγνωση παρέχοντάς του ένα πλαίσιο κατασκευής του νοήματος. Χρησιμοποιώντας ως θεωρητική βάση τη συγκεκριμένη θεωρία, οι Crawford & Chaffin (1986) αναφέρουν ότι υπάρχει ένα διαφορετικό δίκτυο ιδεών και πεποιθήσεων σχετικά με το τι θεωρείται φυσιολογικό και «σωστό» για τους άντρες και τις γυναίκες, το οποίο ενεργοποιείται κατά την προσπάθεια κατανόησης ενός κειμένου. Επισημαίνουν, μάλιστα, πως το δίκτυο αυτό, «το σχήμα φύλου» όπως το αποκαλούν, είναι πλούσιο, διαφορετικό και ευρείας κλίμακας, ενώ ταυτόχρονα είναι βαθιά ριζωμένο στο μυαλό του εκάστοτε αναγνώστη, με αποτέλεσμα να εξομοιώνεται με την αίσθηση που έχει ο καθένας για τον εαυτό του. Πρόκειται για εσωτερικευμένες κοινωνικές κατασκευές, που είναι δύσκολο έως αδύνατο να αλλάξουν και οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός κειμένου.

Όπως γίνεται σαφές, οι σημαντικότερες από τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες απορρίπτουν τη χρησιμότητα του ιστορικού συγκεκριμένου δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στο ίδιο το λογοτεχνικό έργο και τον αναγνώστη του (Παπακωστούλα - Γιανναρά, 1991 : 10). Ωστόσο, όλες είναι σε θέση να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών δεξιοτήτων των μαθητών και να τους προσφέρουν εργαλεία ανάγνωσης και ερμηνείας των κειμένων, αρκεί να χρησιμοποιηθούν σωστά και με πλήρη επίγνωση του σκοπού που επιτελούν (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2018 : 84). Μπορούν, έτσι, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτού που ο Καγιαλής (2015 : 125) αποκαλεί «σχολική λογοτεχνική θεωρία», δηλαδή «σε ένα πλαίσιο γενικών αρχών και δεσποζουσών αντιλήψεων για τη λογοτεχνία, που προσδιορίζει το είδος των ερωτημάτων τα οποία δικαιούται το σχολείο, ως ερμηνευτική κοινότητα, να απευθύνει στα κείμενα, την προσδοκούμενη ανταπόκριση των μαθητών, κ.ο.κ.».

### **5.β. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού**

Η αναφορά στο ιστορικό συγκεκριμένο δεν σχετίζεται μόνο με τη λογοτεχνική θεωρία που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ενστερνίζεται και ακολουθεί στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του, αλλά και με την προσωπική του θεωρία σχετικά με την αξία της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αυτή αντικατοπτρίζεται στην αντίληψη του για το θέμα του εκάστοτε διδασκόμενου κειμένου, στις αξίες που θεωρεί σημαντικό να αναδειχθούν μέσα από τη διδασκαλία του και στον τρόπο με τον οποίο επιδιώκει να συμβεί αυτό (Frydaki & Mamoura, 2008 : 1488). Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται ότι δύο εκπαιδευτικοί με διαφορετικές αντιλήψεις και αξίες μπορούν μέσα από το σχεδιασμό των διδασκαλιών τους και των σημείων που θα επιλέξουν να «φωτίσουν» σε αυτές να δημιουργήσουν δύο διαφορετικά «κείμενα», ακόμα κι αν οι τάξεις τους διαβάζουν το ίδιο μυθιστόρημα (Gudmundsdottir, 1990 στο Frydaki & Mamoura, 2008 : 1494).

Μέσα από έρευνα που διενήργησαν οι συγκεκριμένες ερευνήτριες σχετικά με τις αξίες εννέα εκπαιδευτικών που διδάσκουν λογοτεχνία και ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον τρόπο

με τον οποίο οι αξίες αυτές αντικατοπτρίζονται στη διδασκαλία τους προέκυψαν τα εξής ευρήματα. Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, υπήρξαν τρεις κυρίαρχες τάσεις : α. η προσέγγιση που αντιμετώπιζε το λογοτεχνικό έργο ως αισθητικό αντικείμενο, β. η σημειωτική προσέγγιση, αυτή δηλαδή που επικεντρωνόταν στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από την λεπτομερή κειμενική επεξεργασία, και γ. η προσέγγιση που στόχευε στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας (Frydaki & Mamoura, 2008 : 1491).

Η καθεμία από τις προσεγγίσεις αυτές αναδεικνύει ένα διαφορετικό προσανατολισμό και κατ' επέκταση επιφυλάσσει ένα διαφορετικό ρόλο στο ιστορικό συγκείμενο. Η πρώτη προσέγγιση εστιάζει στη «λογοτεχνικότητα» και στοχεύει στην ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την ποιότητα στο λόγο, αλλά και γενικότερα, και να την αναζητούν σε κάθε πτυχή της ζωής τους. Όπως είναι φυσικό, το ιστορικό συγκείμενο δεν έχει κυρίαρχη θέση σε μία τέτοια προσέγγιση, καθώς δεν σχετίζεται με τους σκοπούς που θέτει ένας εκπαιδευτικός που την υιοθετεί.

Η δεύτερη προσέγγιση φαίνεται να στοχεύει σε μία περισσότερο κριτική θεώρηση της διδασκαλίας, επικεντρώνεται στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, προκειμένου μέσω αυτής οι μαθητές να αναπτύξουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και να είναι σε θέση να ερμηνεύουν ένα κείμενο αυτόνομα. Στο πλαίσιο μίας τέτοιας προσέγγισης το ιστορικό συγκείμενο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο, προκειμένου, δηλαδή, να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των ερμηνειών ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Η τελευταία από τις προσεγγίσεις αυτές υιοθετείται από εκπαιδευτικούς που διακατέχονται από διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες, όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη, κ.α., με αποτέλεσμα να θεωρούν χρέος τους την ανάδειξη του ρόλου των αξιών αυτών στον εθνικό πολιτισμό μέσα από τις διδασκαλίες τους και στη συνέχεια τη μεταλαμπάδευσή τους στη νέα γενιά. Συνάγεται εύκολα το συμπέρασμα ότι για έναν εκπαιδευτικό που υιοθετεί αυτή την προσέγγιση το ιστορικό συγκείμενο αποτελεί απαραίτητη γνώση για τους μαθητές του και βάση για την κειμενική επεξεργασία, καθώς συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που θέτει για τη διδασκαλία του.

Όπως είναι φυσικό, η προσωπική θεωρία του εκάστοτε εκπαιδευτικού για την αξία της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τον κατευθύνει κατά το σχεδιασμό του μαθήματος του, με αποτέλεσμα οι διδακτικές ενέργειές του να επηρεάζονται από αυτή. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα οι Frydaki & Mamoura (2008 : 1494) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που μελετήθηκαν φαίνεται να επεδίωκαν στις διδασκαλίες του την ανάδειξη διαχρονικών ανθρωπιστικών αξιών (ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ακεραιότητα, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, ανιδιοτέλεια, αυτενέργεια και αυτοπεποίθηση) που ενυπάρχουν στα κλασικά κείμενα της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης,

ακόμα κι αν κατατάσσονταν σε κάποια από τις άλλες δύο προσεγγίσεις (αισθητική - σημειωτική) που αναφέρθηκαν παραπάνω. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, όμως, ότι κατά τις συζητήσεις που ανέκυπταν κατά τη διδασκαλία σχετικά με τις εν λόγω αξίες, οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να αναφέρουν εξαρχής τη θέση τους, ενώ προσπαθούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητών και να τους ωθήσουν να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους και να εκφράσουν αιτιολογημένες κρίσεις.

Διαβάζοντας τα δεδομένα αυτά υπό το πρίσμα του υπό εξέταση θέματος της παρούσας εργασίας (ρόλος ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας), προκύπτει το συμπέρασμα ότι για την ανάδειξη των αξιών αυτών και ταυτόχρονα της πολλαπλότητας των ερμηνειών ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι χρήσιμο το ιστορικό συγκείμενο, καθώς μέσω αυτού μπορεί να καταστεί εμφανής η διαχρονικότητά τους, αλλά και να διευρυνθεί το πεδίο των πιθανών ερμηνειών, αν χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο κατά την ερμηνευτική διαδικασία και όχι ως απαραίτητη προϋπάρχουσα γνώση.

## **5. γ. Τα Αναλυτικά Προγράμματα**

### **5. γ. 1. Ιστορική αναδρομή**

Όπως είναι γνωστό τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν τον ενδιάμεσο κρίκο ανάμεσα στην παραγωγή της γνώσης και στη διάχυσή της στην κοινωνία (Κελεπούρη, 2018). Αυτό γίνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των σχολικών μαθημάτων και γι' αυτό το λόγο είναι καθοριστικής σημασίας να μελετηθούν τόσο τα παλαιότερα όσο και τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο αυτά στηρίζονται στις λογοτεχνικές θεωρίες που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανακαλύπτει κανείς ότι η διδασκαλία του ξεκινά το 1884 με εισήγηση του Νικολάου Πολίτη, ενώ εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για πρώτη φορά το 1914 (Μπαλάσκας, 2015 : 105· Δημόπουλος, 1961 : 5). Όπως επισημαίνει και ο Πασχαλίδης (2018 : 37) : *«Η καθιέρωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, στα τέλη του 19ου αιώνα με αρχές του 20ού, συνδέεται με τη μετα-απολυταρχική αναδιοργάνωση των κοινωνιών στη βάση μιας ενιαίας κοσμικής κουλτούρας επικυρωμένης από το θεσμό της γενικής εκπαίδευσης.»* Επειδή ακριβώς η διδασκαλία της Λογοτεχνίας σε εκείνη την πρώτη φάση της συνδέθηκε άμεσα με τη διαμόρφωση εθνικών κοινωνιών με διακριτά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση συνέβαλε στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του κάθε λαού, το ιστορικό συγκείμενο των λογοτεχνικών κειμένων θεωρείτο απαραίτητο κατά τη διδασκαλία τους.

Έκτοτε η θέση του ιστορικού συγκεκριμένου στην πορεία διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων δεν είναι σταθερή, καθώς, όποια κι αν είναι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, καθοριστική σημασία παίζει και το Αναλυτικό Πρόγραμμα που οφείλει να ακολουθήσει. Από το 1914, έτος εισαγωγής του μαθήματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, έως το 1918, έτος κατά το οποίο γίνεται η πρώτη τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας περιλαμβάνει την ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, την απομνημόνευση και απαγγελία ποιημάτων και την εξαγωγή κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα για τις δύο κατώτερες τάξεις, ενώ κατά τις δύο ανώτερες τάξεις επιδιώκεται η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και η γνώση του ιστορικού συγκεκριμένου, δηλαδή των βασικών πληροφοριών για τον δημιουργό του εκάστοτε διδασκόμενου λογοτεχνικού έργου (βιογραφία λογοτέχνη, πηγές έμπνευσης, σχολή στην οποία ανήκει ο δημιουργός) (Δημόπουλος, 1961 : 13).

Λίγα χρόνια αργότερα, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931, ο σκοπός του μαθήματος δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Απλώς στην Α΄ τάξη είναι καθαρά «γλωσσικός» και επιδιώκει την κατάρτιση των μαθητών στη γραμματική και το συντακτικό με εμπλουτισμό των γνώσεων τους από το Δημοτικό, ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις προβλέπει την επιμόρφωση των μαθητών σε πολιτιστικό επίπεδο με απώτερο σκοπό την «τόνωση του εθνικού τους φρονήματος», ενώ παράλληλα στοχεύει και στην αισθητική τους καλλιέργεια (Δημόπουλος, 1961 : 13-15). Σε αυτά τα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα, δηλαδή, το ιστορικό συγκεκριμένο θεωρείται «ἐκ τῶν οὐκ ἄνευ», χωρίς η αναφορά του να επιτελεί ουσιαστικό ρόλο στην ερμηνευτική διαδικασία, καθώς είναι κυρίαρχος ο πολιτιστικός και φρονηματιστικός σκοπός που επιτελεί το μάθημα.

Από το 1936 έως το 1960 ο σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας παραμένει πρωτίστως «γλωσσικός», καθώς το μάθημα αυτό αποτελεί μία ενιαία ενότητα με αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας, με αποτέλεσμα η ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων να συνδυάζεται με την εξαγωγή κανόνων σχετικά με τη γραμματική και το συντακτικό (Σουμελίδης, 1949 : 3· Δημόπουλος, 1961 : 17). Όπως επισημαίνει, όμως, και ο Σουμελίδης (ό.π.), μία τέτοια προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων παρερμηνεύει και υποτιμά τη διδασκαλία τους, καθώς το κείμενο κατακερματίζεται από τη γλωσσική επεξεργασία του.

Δευτερευόντως ο σκοπός του μαθήματος είναι «πολιτιστικός», αλλά και «φρονηματιστικός» (Κουρνιάς, 1960 : 69· Δημόπουλος, 1961 : 13-15). Αποσκοπεί δηλαδή η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, παράλληλα με την εξοικείωση των μαθητών με την Νεοελληνική Γλώσσα και τις διάφορες παραμέτρους αυτής (λεξιλόγιο, γραμματική, σύνταξη), στη γνωριμία των μαθητών με τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τα κείμενα των οποίων αποτελούν

πηγή άντλησης πληροφοριών για τον «εθνικό μας βίο και χαρακτήρα», αλλά και πηγή προτύπων για τους μαθητές σε ηθικό επίπεδο (Σουμελίδης, 1949 : 3-5). Συγκεκριμένα, κρίνεται ότι μέσω των λογοτεχνικών έργων έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τις διάφορες πτυχές του πολιτισμού (θρησκεία, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, δίκαιο, μουσική, χορός, κ.ά.), με αποτέλεσμα να συνειδητοποιούν ποια είναι η πολιτιστική τους ταυτότητα. Η συνειδητοποίηση αυτή θεωρείται ότι κινητοποιεί τον ενθουσιασμό των μαθητών και την επιθυμία τους να μιμηθούν τους προγόνους τους (Κουρνιάς, 1960 : 71). Στο πλαίσιο αυτό συνεχίζει να κρίνεται αναγκαία η αναφορά στον βίο και το έργο των λογοτεχνών, χωρίς οι πληροφορίες αυτές να συμβάλλουν απαραίτητα στην ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επιτελούν έναν ευρύτερο παιδευτικό σκοπό.

Παράλληλα με τους παραπάνω σκοπούς αναφέρεται ένας ακόμα, «ο αισθητικός», ο οποίος αφορά κυρίως τις δύο τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και πιο συγκεκριμένα η ανάπτυξη του αισθητικού τους κριτηρίου, αλλά και των δεξιοτήτων τους στην παραγωγή ορθά διατυπωμένου και καλαίσθητου λόγου (Κουρνιάς, 1960 : 69· Δημόπουλος, 1961 : 13).

Περίπου δεκαπέντε χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1976, δηλαδή αμέσως μετά τη μεταπολίτευση, γίνεται μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω της επιστημονικής τεκμηρίωσης των σκοπών και των στόχων που αυτό θέτει για τα διδασκόμενα μαθήματα. Έτσι, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977 (το πρώτο που συντάχθηκε μετά την επικράτηση της κοινής νεοελληνικής έναντι της καθαρεύουσας) θέτει ως σκοπό του μαθήματος τον «*σχηματισμό ενιαίας εικόνας για τον κόσμο και τη ζωή*» στο μυαλό των μαθητών σε αντίθεση με τον κατακερματισμό της εικόνας αυτής που προωθούν όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών (Σπανός, 2010 : 21-22).

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού συντάχθηκαν εγχειρίδια με τον τίτλο «*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*» και το μάθημα των Νέων Ελληνικών περιελάμβανε αποκλειστικά το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας για τα επόμενα έξι χρόνια, μέχρι που το μάθημα μετονομάστηκε σε «*Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*» με δύο αυτοτελείς και ανεξάρτητους κλάδους, αυτόν της γλωσσικής διδασκαλίας και αυτόν της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Μπαλάσκας, 2015 : 106). Στα σχολικά εγχειρίδια που συντάχθηκαν το 1977 είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά το βασικό κριτήριο επιλογής των κειμένων ήταν αισθητικό και όχι γλωσσικό ή φρονηματιστικό. Ωστόσο, έξι χρόνια αργότερα (1983) προστέθηκε μία ενότητα στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με θέμα την Κατοχή και την Εθνική Αντίσταση (η οποία είχε αναγνωριστεί με νόμο του

κράτους ένα χρόνο νωρίτερα) επαναφέροντας την πρακτική επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων που στηριζόταν σε «εξωαισθητικά κριτήρια» (Βλαχοδήμος, 2015 : 131, 134).

Το 1985, ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών συντάσσεται και όσον αφορά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας θέτει ως κοινό σκοπό την «εισαγωγή των μαθητών στον νεοελληνικό κόσμο και πολιτισμό» δίνοντας έμφαση στο διαχρονικό χαρακτήρα αυτού και την αίσθηση της συνέχειας που υπάρχει από τον αρχαιοελληνικό μέχρι τον νεοελληνικό πολιτισμό με ενδιάμεσο σταθμό τα βυζαντινά χρόνια. Στο συγκεκριμένο Π.Σ. κυριαρχεί, δηλαδή, ο πολιτισμικός σκοπός, ενώ υπάρχουν και στοιχεία ενδεικτικά ενός αισθητικού σκοπού κυρίως στις ερωτήσεις των σχολικών εγχειριδίων των ανώτερων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2003 : 60).

Λίγα χρόνια αργότερα, το σχολικό έτος 1989-1990, οι «Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο» προσδίδουν στον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας χαρακτήρα πολιτιστικό, ηθικό και αισθητικό αποδεικνύοντας πως, παρά την επιστημολογική βάση που έχουν πλέον τα Αναλυτικά Προγράμματα, διατηρούν τον βασικό τους προσανατολισμό από το 1884, έτος έναρξης διδασκαλίας του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Σπανός, 2010 : 22-26).

### **5. γ. 2. Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας**

Μία ουσιαστική αλλαγή προσανατολισμού παρατηρείται στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 1998 και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999, στα οποία για πρώτη φορά μετατίθεται το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το δάσκαλο στο μαθητή και επιδιώκεται η ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του, ώστε να γίνει ένας επαρκής και αυτόνομος αναγνώστης, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων την ερμηνευτική (Σπανός, 2010 : 24· Φρυδάκη, 2003 : 194). Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 1999, που ακολούθησε το Α. Π., προσδίδει στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αξιακό χαρακτήρα, καθώς επισημαίνει ότι αυτή πρέπει να στοχεύει στην «διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών», ενώ παράλληλα οφείλει να προωθεί τη φιλαναγνωσία. Η κατεύθυνση αυτή διατηρείται και στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2000, στο οποίο αναφέρεται ως σκοπός του μαθήματος η καλλιέργεια ποικίλων αναγνωστικών δεξιοτήτων μέσω της εξοικείωσης του μαθητή με την «λογοτεχνικότητα» και η αισθητική του καλλιέργεια μέσω της κατανόησης αλλά και της βιωματικότητας της διδασκαλίας (Φρυδάκη, 2003 : 62). Σε αυτά τα Αναλυτικά Προγράμματα φαίνεται να γίνεται μία μετατόπιση, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς οι επιδιωκόμενοι σκοποί του μαθήματος δεν αναφέρονται καθόλου στο ιστορικό συγκείμενο, αλλά δίνουν έμφαση στον μαθητή - αναγνώστη



στοχεύοντας στην ανάπτυξη των αναγνωστικών του δεξιοτήτων και στην προσπάθεια διαμόρφωσης μίας θετικής στάσης προς τη Λογοτεχνία γενικότερα.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του 2003 διατηρεί τον ίδιο προσανατολισμό με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2000 θέτοντας ως σκοπό του μαθήματος την επαφή των μαθητών με αξιόλογα λογοτεχνικά έργα της εγχώριας, αλλά και της παγκόσμιας λογοτεχνίας, μέσω των οποίων θα έρθουν σε επαφή με οικουμενικές αξίες, θα γνωρίσουν τον ελληνικό, αλλά και τον παγκόσμιο πολιτισμό, θα καλλιεργήσουν το αισθητικό τους κριτήριο και θα διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Παρ' όλα αυτά, στο Πρόγραμμα αυτό αναφέρεται εκ νέου το ιστορικό συγκείμενο, η γνώση του οποίου κρίνεται ότι παρέχει τα απαιτούμενα κριτήρια για την αξιολόγηση των λογοτεχνικών έργων και την αναγνώριση της ποιότητάς τους (ΔΕΠΠΣ, 2003 : 1). Συνεπώς, ακόμα και μετά την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, το ιστορικό συγκείμενο κατέχει σημαντική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Συγκεκριμένα για τη Γ' Γυμνασίου οι παραπάνω σκοποί εξειδικεύονται στους εξής στόχους, τους οποίους πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές :

1. Να κατανοήσουν τη σημασία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς.
2. Να γνωρίσουν ορισμένα μείζονα έργα που θεμελίωσαν τη νεότερη ελληνική γραμματεία και επηρέασαν την εξέλιξή της, ακόμα και από τις παλαιότερες περιόδους της λογοτεχνίας μας.
3. Να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια στο πλαίσιο της παράδοσης και της αλλαγής.
4. Να κατανοήσουν την εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών.
5. Να γνωρίσουν τους όρους, τα κριτήρια συγκρότησης μίας λογοτεχνικής σχολής, ενός ρεύματος ή κινήματος, καθώς και τα χαρακτηριστικά μιας λογοτεχνικής γενιάς σε σχέση με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.
6. Να μελετήσουν κείμενα και να κατανοήσουν τη σημασία τους στη μεταβολή των υφιστάμενων κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συνθηκών της εποχής τους.
7. Να αναγνωρίσουν τις αισθητικές προτιμήσεις της εποχής και να τις αιτιολογούν με βάση ιστορικά στοιχεία.
8. Να συνειδητοποιήσουν την εσωτερική σχέση λογοτεχνίας-ιστορίας.
9. Να αναγνωρίσουν τη συνέχεια κάποιων θεμάτων στο χρόνο και να ανιχνεύσουν τη δυναμική της επιβίωσής τους.

Όπως επισημαίνουν οι Αποστολίδου & Κουντουρά (2007), στο συγκεκριμένο ΔΕΠΠΣ η αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας φαίνεται να έχει εκσυγχρονιστεί και να είναι εναρμονισμένη με τις εξελίξεις στις λογοτεχνικές θεωρίες, καθώς αφορά πολλές παραμέτρους του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ωστόσο, το θετικό αυτό στοιχείο δεν μεταφέρεται και στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο», τις

οποίες χρησιμοποιούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να οργανώσουν τις διδασκαλίες τους. Στις οδηγίες αυτές παραλείπονται πολλά από τα παραπάνω, με αποτέλεσμα να είναι ασαφείς και μη βοηθητικές για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, του 2011, έχει ενιαία φιλοσοφία για όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), ενώ φαίνεται να στοχεύει στον κριτικό γραμματισμό των μαθητών επαναλαμβάνοντας σε αρκετά σημεία του την ανάγκη για «κριτική αγωγή» στον σύγχρονο πολιτισμό (Αποστολίδου, 2015). Όπως επισημαίνει και η Κελεπούρη (2018), στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο «πώς» και όχι στο «τι» της διδασκαλίας του μαθήματος, με αποτέλεσμα το κέντρο βάρους να μετατοπίζεται από το αντικείμενο διδασκαλίας (τα λογοτεχνικά κείμενα) στο υποκείμενο αυτής (τους μαθητές). Έτσι, η διδασκαλία του μαθήματος οφείλει να επιδιώκει την καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, την αποδοχή της πολλαπλότητας των ερμηνειών και την προώθηση της φιλιαναγνωσίας. Στο πλαίσιο αυτό το ιστορικό συγκείμενο αποκτά ένα διαφορετικό νόημα. Η αναφορά σε αυτό γίνεται, προκειμένου ο αναγνώστης του λογοτεχνικού κειμένου - μαθητής ή εκπαιδευτικός - να αντιληφθεί την «ιστορικότητα» τόσο τη δική του, όσο και του λογοτεχνικού κειμένου, ώστε να μπορέσει να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτό και να κατανοήσει τη σχετικότητα των αξιών που αναδεικνύονται από αυτό, καθώς αυτές σχετίζονται άμεσα με το χωροχρονικό πλαίσιο της παραγωγής του κειμένου (Π. Σ. 2011 : 21-24).

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, το Νέο Π.Σ. (2011) βασίζεται σε τρεις άξονες, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την οργάνωση του μαθήματος σε θεματικές ή ειδολογικές ενότητες και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Όπως επισημαίνεται από την Αποστολίδου (2015), οι επιλογές αυτές επικρίθηκαν έντονα, παρόλο που συμβάλλουν στην επίτευξη πολλαπλών στόχων κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί εργαλείο για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την ανάθεση διαφορετικών κειμένων σε κάθε ομάδα, αλλά και διαφορετικής εργασίας σε κάθε μαθητή στο πλαίσιο των ομάδων. Έπειτα, η οργάνωση της διδακτέας ύλης σε ενότητες συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που τα κείμενα πραγματεύονται και στην αντίληψη του «διαλόγου» που αναπτύσσεται πολλές φορές ανάμεσα στα κείμενα, ενώ ενισχύει και την φιλιαναγνωσία σύμφωνα με τα λεγόμενα φιλολόγων που εφάρμοσαν πιλοτικά στις τάξεις τους το Νέο Π.Σ. (Αποστολίδου, 2015 : 90). Τέλος, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών διευρύνει τις πηγές άντλησης της γνώσης, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτή να διεξαχθεί.

Κλείνοντας το παρόν υποκεφάλαιο, χρειάζεται να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο Π. Σ. εφαρμόστηκε για ένα μικρό χρονικό διάστημα και μάλιστα πιλοτικά όσον αφορά το Γυμνάσιο, βαθμίδα στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα. Έτσι, σήμερα οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται

κυρίως στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο 2016-2017 και 2017-2018», οι οποίες προσπαθούν να συγκεράσουν παλαιότερες διδακτικές πρακτικές με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών 2011 (Κελεπούρη, 2018).

### **5. δ. Τα σχολικά εγχειρίδια**

Παρόλο που υπάρχει μία φαινομενική μετατόπιση του κέντρου βάρους του μαθήματος από το δάσκαλο στο μαθητή και από τον πολιτιστικό και φρονηματιστικό σκοπό στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, κάτι τέτοιο δεν αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία - σε έναν μεγάλο βαθμό - αντικατοπτρίζουν τους σκοπούς και τους στόχους που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, τα οποία αναθεωρήθηκαν για τελευταία φορά το 2007, προτάσσονται άλλοτε σύντομα και άλλοτε εκτενέστερα προλογικά σημειώματα, στα οποία περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με τη ζωή και την εποχή του συγγραφέα ή σχετικά με το έργο από το οποίο προέρχεται το απόσπασμα που ακολουθεί. Ειδικά στη Γ΄ Γυμνασίου, η οποία αποτελεί και την τάξη στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα, ακόμα και η διάταξη των κειμένων έγινε με κριτήριο τη χρονολογική σειρά και το είδος τους και όχι με βάση μία θεματική κατηγοριοποίηση, όπως στις δύο προηγούμενες τάξεις. Το γεγονός αυτό υπαγορεύει - εμμέσως πλην σαφώς - στους εκπαιδευτικούς την ενασχόλησή τους με το ιστορικό συγκείμενο, ακόμα και αν αυτό δεν εξυπηρετεί την προσπάθεια ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου.

Μετά από μία διεξοδική παρατήρηση εντοπίζονται πολλές αδυναμίες σε αυτόν τον τρόπο παρουσίασης της διδακτέας ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίες όχι απλώς δεν υποστηρίζουν, αλλά και υπονομεύουν την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα εισαγωγικά σημειώματα που προτάσσονται των ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου παρουσιάζουν με τρόπο αποσπασματικό την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς αποσιωπούν εντελώς ή αναφέρουν απλώς σημαντικές παραμέτρους της, όπως η εξέλιξη της λογοτεχνικής γραφής και των λογοτεχνικών ρευμάτων, οι βασικοί εκπρόσωποι μίας περιόδου, κτλ. (Ανδριανάκη, 2018). Το γεγονός αυτό δεν βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για την Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η οποία θα τους επέτρεπε να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που μαθαίνουν δημιουργικά και κριτικά κατά την ερμηνευτική διαδικασία.

Παράλληλα, και τα εισαγωγικά σημειώματα του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου αδυνατούν να αναδείξουν αποτελεσματικά την ιστορικότητα του κειμένου, του συγγραφέα και του αναγνώστη, καθώς σε 21 από τα συνολικά 72 κείμενα επιχειρείται μία σύνδεση του λογοτεχνικού έργου με την ιστορία. Στα 21 αυτά προλογικά σημειώματα επισημαίνονται διάφορες πτυχές της

σχέσης λογοτεχνίας - ιστορίας, όπως η σχέση του ιστορικού συγκειμένου με την στιγμή της συγγραφής και την έμπνευση του λογοτέχνη, η αντίληψη του λογοτεχνικού έργου ως ιστορικής μαρτυρίας και ο ρόλος του για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, ο τρόπος διατύπωσης των πληροφοριών αυτών δεν διεγείρει τον προβληματισμό των μαθητών για την εποχή της συγγραφής των κειμένων και τις συνθήκες που επικρατούσαν, με αποτέλεσμα η δημιουργική αξιοποίηση των προλογικών σημειωμάτων να εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς (Ανδριανάκη, 2018).

Τέλος, κάποιες από τις δραστηριότητες που έπονται των λογοτεχνικών κειμένων τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο όσο και στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Γ΄ Γυμνασίου επιχειρούν να συνδέσουν την ιστορία με τη λογοτεχνία είτε για να συγκριθούν οι ιστορικές πληροφορίες με το λογοτεχνικό κείμενο, είτε για να λειτουργήσουν ως ερμηνευτικά εργαλεία, είτε για να αξιοποιηθεί το λογοτεχνικό έργο ως ιστορική πηγή, είτε, τέλος, για να λειτουργήσει το λογοτεχνικό έργο ως αφορμή περαιτέρω διερεύνησης μίας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Ενδεικτικά αναφέρονται οι δραστηριότητες που αφορούν τα κείμενα που επιλέχθηκαν για διδασκαλία στην παρούσα έρευνα.

- Για το απόσπασμα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει μία διαθεματική δραστηριότητα, ενώ στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνονται δύο συμπληρωματικές εργασίες.

### **Διαθεματική δραστηριότητα**

*«Σε συνεργασία με τους καθηγητές της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, συγκεντρώστε στοιχεία για την καθημερινή ζωή, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και δημιουργικής έκφρασης μία νέας γυναίκας στις αρχές του 19ου αιώνα. Πώς κρίνετε τη θέση της και τον περιορισμένο κοινωνικό της ρόλο;»*

### **Συμπληρωματικές δραστηριότητες**

1. *«Πώς διακρίνονται και πώς διαπλέκονται στο κείμενο η συλλογική/δημόσια δραστηριότητα και η ατομική/ιδιωτική εμπειρία;»*
2. *«Η κατάληξη του πρώτου αποσπάσματος αναφέρεται στην επιστροφή των Μουσών, μαζί με την ελευθερία, στην Ελλάδα. Τι σημαίνει η συγκεκριμένη αναφορά στις Μούσες και πώς αντιλαμβάνεστε τον έως τότε «διωγμό» τους;»*

- Για το ποίημα «Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλάμα υπάρχουν τρεις διαθεματικές δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ προτείνεται μία «ευρύτερη δραστηριότητα» στο βιβλίο του εκπαιδευτικού.

### **Διαθεματικές δραστηριότητες**

1. *«Συγκεντρώστε στοιχεία για την αρχιτεκτονική και την κατασκευή του Παρθενώνα και εξετάστε σε ποιο βαθμό ο ποιητής έχει αναδείξει αυτά τα πραγματικά στοιχεία στο λυρικό του ύμνο.»*
2. *«Ο Παλαμάς ενδιαφέρθηκε για την καλλιέργεια και τον πλουτισμό της δημοτικής γλώσσας, η οποία στην εποχή του δεν είχε να επιδείξει παρά ελάχιστα σημαντικά ποιητικά δημιουργήματα. Εξετάστε αν στη Φλογέρα του Βασιλιά υπάρχουν δείγματα αυτού του ενδιαφέροντος και αναζητήστε, σε συνεργασία με το φιλόλόγό σας, κείμενα από την εποχή των αγώνων για την καθιέρωση της δημοτικής.»*
3. *«Αν βρίσκεστε κοντά στην Αθήνα, οργανώστε με το φιλόλόγό σας και τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών μια εκπαιδευτική επίσκεψη στην Ακρόπολη.»*

### **Ευρύτερη δραστηριότητα**

*«Επισκεφθείτε το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως (Μακρυγιάννη 2-4, Ακρόπολη, τηλ. 2109239186), όπου μπορείτε να δείτε προπλάσματα που απεικονίζουν τη μορφή και τις χρήσεις του ιερού βράχου, από την προϊστορική εποχή ως τον 18ο αιώνα.»*

- Για το απόσπασμα από το αφηγηματικό δοκίμιο «Ο Ματωμένος Λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη υπάρχει μία διαθεματική δραστηριότητα στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ δεν προτείνεται καμία επιπλέον δραστηριότητα στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού.

### **Διαθεματική δραστηριότητα**

*«Βρείτε ιστορικές πληροφορίες για την Αθήνα του 1920 και συγκρίνετέ τη με τη σημερινή. Μπορείτε επίσης να αναζητήσετε κάρτες ή φωτογραφίες, που δείχνουν την αρχιτεκτονική ή την κοινωνική ζωή της πρωτεύουσας κατά τη δεκαετία του 1920.»*

- Για το ποίημα «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη υπάρχουν δύο διαθεματικές δραστηριότητες στο σχολικό εγχειρίδιο. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται η συνεξέταση του κειμένου με τρία παράλληλα κείμενα, τη «Γαλήνη» του Ηλία Βενέζη, το «Στο Χαρέμι» του

Γεώργιου Βιζυηνού και το «Ιωβηλαίον» του Ανδρέα Εμπειρικού, καθώς οι ευρύτερες δραστηριότητες προκύπτουν από αυτή τη συνεξέταση.

### **Διαθεματικές δραστηριότητες**

1. *«Σε ποια ηλικία πρωτοακούσατε εσείς παραμύθια και από ποιον; Τώρα, που είστε έφηβοι, ποια γνώμη έχετε για αυτά;»*
2. *«Συγκρίνετε τη σχέση γονιού και παιδιού που περιγράφει ο Αναγνωστάκης με τη δική σας οικογενειακή κατάσταση. Αναφερθείτε στις ομοιότητες και στις διαφορές διαπαιδαγώγησης που εντοπίζετε στη δική σας οικογένεια, σε σχέση με αυτήν που ακολουθεί ο ποιητής.»*

### **Ευρύτερες δραστηριότητες**

1. *«Πώς λειτουργούν τα παραμύθια στα κείμενα των Βενέζη και Βιζυηνού; Τι συνέπειες πιστεύετε ότι θα είχε στις δύο περιπτώσεις η αλήθεια, την οποία προκρίνει ο Αναγνωστάκης;»*
2. *«Προσπαθήστε να εξηγήσετε την απόλυτα διαφορετική άποψη για τα παραμύθια που εκφράζουν ο Εμπειρικός και ο Αναγνωστάκης.»*

Όπως γίνεται σαφές από την αναφορά των παραπάνω δραστηριοτήτων, οι περισσότερες από αυτές έχουν κυρίως πληροφοριακό χαρακτήρα, καθώς προτρέπουν τους μαθητές απλώς να συγκεντρώσουν πληροφορίες για την εποχή στην οποία αναφέρονται τα λογοτεχνικά κείμενα και για τα κεντρικά τους θέματα (πχ. Παρθενώνας) χωρίς να επιχειρούν κάποια πιο δημιουργική ή κριτική αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών, η οποία θα αναδείκνυε την αλληλεπίδραση Ιστορίας και Λογοτεχνίας. Ειδικά στην περίπτωση του τελευταίου έργου («Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη) κρίνεται ότι οι δραστηριότητες είναι αποπροσανατολιστικές για τους μαθητές, γιατί παραγνωρίζουν τον συμβολικό χαρακτήρα του ποιήματος και το ιστορικό του συγκεκριμένο, καθώς τους προτρέπουν να ασχοληθούν με τα παραμύθια και τη σχέση γονιού-παιδιού σε κυριολεκτικό - μόνο- επίπεδο.

## **6. Ανασκόπηση ερευνών**

Κάνοντας μία ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα που να πραγματεύεται τη χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου. Βέβαια, όπως είναι φυσικό, υπάρχουν έρευνες με συναφές περιεχόμενο στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, οι οποίες διερευνούν τρόπους ανάπτυξης των ερμηνευτικών στρατηγικών των μαθητών ή τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ανάπτυξη αυτή.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Boatright & Allman (2018) με τίτλο «Last year's choice is this year's voice : valuing democratic practices in the classroom through student-selected literature», οι οποίοι διερεύνησαν υπό το πρίσμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης τα οφέλη που έχει η επιλογή των λογοτεχνικών βιβλίων που θα διδαχτούν κατά τη σχολική χρονιά από τους ίδιους τους μαθητές. Η επιλογή αυτή αφορούσε δύο έργα, ένα σύγχρονο εφηβικό ανάγνωσμα και ένα κείμενο που εντάσσεται στον λεγόμενο «κανόνα», τα οποία είχαν κοινό θεματικό άξονα. Η έρευνα διενεργήθηκε στο διάστημα ενός σχολικού έτους σε ένα Λύκειο στην πόλη Bryson της Βόρειας Καρολίνας των Η.Π.Α., στο οποίο δίδασκε η μία εκ των ερευνητών. Χρησιμοποιώντας ως μέσα συλλογής δεδομένων την παρατήρηση, τις σημειώσεις πεδίου και τις μαθητικές εργασίες και επεξεργαζόμενοι τα δεδομένα αυτά με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η επιλογή των βιβλίων από τους μαθητές έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη δέσμευσή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στην ενεργή συμμετοχή τους κατά την προσπάθεια παραγωγής του νοήματος. Τονίζεται ιδιαίτερα ο βαθμός της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών με τους χαρακτήρες των μυθιστορημάτων, καθώς παρουσιάζονται από τους ερευνητές να εισέρχονται στη σχολική τάξη συζητώντας για αυτούς, για τα κίνητρα και τις ενέργειές τους και να τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους χρησιμοποιώντας τη σκέψη και τη φαντασία τους, αλλά ταυτόχρονα και τους κειμενικούς δείκτες.

Αναφέρεται, μάλιστα, ότι αυτή η δέσμευσή τους με τα κείμενα και τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται σε αυτά συνέβαλε στο να αντιμετωπίσουν θετικά την ανάγνωση μίας σύντομης κριτικής για το ένα εκ των δύο βιβλίων, αφού φυσικά είχαν πρώτα διαβάσει και επεξεργαστεί το κείμενο οι ίδιοι, καθώς η κριτική αυτή αντιμετωπίστηκε ως μία ακόμα «φωνή» στο πλαίσιο της δημοκρατικής συζήτησης. Μέσα από αυτή τη συνεξέταση οι μαθητές μπόρεσαν να γράψουν εμπειρισταωμένα δοκίμια σχετικά με τα θέματα που αναδεικνύονταν από το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο για το οποίο διάβασαν και την κριτική. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί, καθώς αποτελεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης εξωκειμενικών

πληροφοριών, οι οποίες εντάσσονται με δημιουργικό τρόπο στη διδασκαλία, προκειμένου να διευρύνουν το φάσμα των πιθανών ερμηνειών των μαθητών και όχι να τις κατευθύνουν.

Μία παλαιότερη, αλλά άξια αναφοράς έρευνα είναι αυτής της J. Langer (1991) με τίτλο «Literary Understanding and Literature Instruction», καθώς διαθέτει αρκετά κοινά στοιχεία με την παρούσα έρευνα ως προς το σχεδιασμό και την διενέργειά της. Ωστόσο, έγινε σε πολύ πιο ευρεία κλίμακα και για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Συγκεκριμένα, η J. Langer μαζί με μία ομάδα ερευνητών συνεργάστηκαν με 14 εκπαιδευτικούς από Γυμνάσια και Λύκεια μίας πόλης και των προαστίων αυτής για δύο χρόνια. Αφού σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις, η έρευνα επικεντρώθηκε σε 28 μαθητές που συμμετείχαν σε αυτές και διαμορφώθηκαν αντίστοιχες μελέτες περίπτωσης, μέσα από τις οποίες εξεταζόταν η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών των μαθητών. Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσα από την παρατήρηση, τη βιντεοσκόπηση και την τήρηση σημειώσεων πεδίου από τις διδασκαλίες, τη βιντεοσκόπηση συζητήσεων με τους μαθητές, τη συγκέντρωση υλικού (όπως φύλλα εργασίας και μαθητικές απαντήσεις), την τήρηση ημερολογίου από την πλευρά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τη σύνταξη αναστοχαστικών αναφορών στο τέλος της εκάστοτε σχολικής χρονιάς.

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, προέκυψαν έξι «αρχές» καθοδήγησης που θα πρέπει να έχουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί. Αυτές είναι οι εξής : α. οι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως «ενεργοί δημιουργοί του νοήματος», καθώς ζητούνταν από αυτούς καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος να εκφράζουν τις σκέψεις και τις απορίες τους σχετικά με το διδασκόμενο κείμενο, β. η ανάγνωση της λογοτεχνίας παρουσιάζόταν ως «δημιουργός ερωτήσεων», από τη στιγμή που απαιτούνταν από τους μαθητές εκτός από το να εκφράσουν τις αρχικές ανταποκρίσεις τους να διατυπώσουν ερωτήματα που τους διέγειρε η ανάγνωση, γ. οι «πηγές» της γνώσης ήταν οι ίδιοι οι μαθητές, αφού η ερμηνευτική προσέγγιση στηριζόταν στις ερωτήσεις που εκείνοι έθεταν σχετικά με το διδασκόμενο κείμενο, δ. ο διδακτικός χρόνος αξιοποιούταν για την βελτίωση της κατανόησής τους μέσα από τις συζητήσεις που αναπτύσσονταν κατά τη διδασκαλία, ε. η καθοδήγηση που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσε ως υποστηρικτικό εργαλείο («scaffolding») για τη διαδικασία της κατανόησης, καθώς όλες οι ερωτήσεις και οι παρατηρήσεις τους αποτελούσαν απάντηση στις σκέψεις που οι μαθητές εξέφρασαν και προωθούσαν την κατανόησή τους, και ε. στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκονταν οι μαθητές, από τη στιγμή που τους δινόταν χώρος να εργαστούν πάνω στις ιδέες τους μέσα από τις συζητήσεις που γίνονταν στις τάξεις, αλλά και μέσα από ατομικές και ομαδικές εργασίες.

Ως προς την ελληνική βιβλιογραφία, μία έρευνα με συναφές περιεχόμενο με τη δική μας είναι η διδακτορική διατριβή της Α. Δάλκου (2013) με τίτλο «Η ανάπτυξη ερμηνευτικών



στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης». Η διατριβή αυτή διενεργήθηκε σε δύο τμήματα Γ΄ Γυμνασίου ενός δημοσίου σχολείου της Αθήνας και μελετά την επιρροή που ασκεί η συνεργατική μάθηση στην ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών. Χρησιμοποιώντας τόσο ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων (ANOVA), όσο και ποιοτικές, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική μάθηση συνέβαλλε στην ανάπτυξη των ερμηνευτικών στρατηγικών των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι η κατευθυνόμενη, δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Επίσης, επισημαίνεται ότι τα οφέλη αυξάνονταν με την πάροδο του χρόνου. Αναζητώντας τους λόγους για τους οποίους προέκυψαν αυτά τα αποτελέσματα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι σχετίζονταν με την ανταλλαγή απόψεων εντός των ομάδων, αλλά και του κλίματος αλληλεγγύης που διαμορφωνόταν σε αυτές.

Μία άλλη έρευνα που σχετίζεται με το θέμα των ερμηνευτικών στρατηγικών είναι αυτή που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της Δ. Χριστοφί (2018) με θέμα «Η καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού». Η έρευνα αυτή, μέσα από την παρατήρηση διδασκαλιών ενός εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μελετά τα διδακτικά χαρακτηριστικά του εν λόγω εκπαιδευτικού, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές που κατηύθυναν τις διδακτικές του ενέργειες, ώστε να καλλιεργήσει τις ερμηνευτικές δεξιότητες των μαθητών του. Μέσα από την ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων, η ερευνήτρια αναδεικνύει τη σημασία που έχει η διαλογική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή κατά την διδασκαλία, η παροχή κινήτρων για συμμετοχή των μαθητών σε αυτή και η επιλογή μίας κειμενοκεντρικής προσέγγισης κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι όλα τα παραπάνω σχετίζονται με την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά και για τη φύση της διδασκαλίας, καθώς η θεωρία αυτή επηρεάζει όλες τις παραπάνω επιλογές.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται άμεσα στις ερμηνευτικές στρατηγικές και στις παραμέτρους που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, κατά την αναζήτησή μας εντοπίστηκε πλήθος ερευνών, οι οποίες σχετίζονται με έμμεσο τρόπο με το θέμα αυτό, καθώς διερευνούν διάφορες πτυχές της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, μέσω των οποίων επίσης είναι δυνατό να διαμορφωθούν αυτόνομοι αναγνώστες, ικανοί να προσεγγίζουν με κριτικό και δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα. Οι έρευνες που παρουσιάζονται παρακάτω είναι αυτές που σχετίζονται περισσότερο με την παρούσα έρευνα, καθώς διενεργήθηκαν στην Ελλάδα και ασχολήθηκαν με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μία τέτοια έρευνα είναι αυτή που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Ε. Καλούδη, η οποία υποστηρίχθηκε το 2013 με τίτλο «Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Η ερευνήτρια ασχολήθηκε με

τον διάλογο εκπαιδευτικών-μαθητών και κυρίως με τις «πρακτικές ανατροφοδότησης» που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές (Καλούδη, 2018 : 356). Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 9 τμήματα της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου από σχολεία του νομού Αττικής, ενώ οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων της ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου και η συνέντευξη. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν δύο κυρίαρχοι ρόλοι μαθητών (ο «απαντητής» και ο «αναγνώστης») και πέντε ρόλοι εκπαιδευτικών (ο «αξιολογητής», ο «θεματοφύλακας», ο «συντονιστής», «ο υποστηρικτής» και ο «δάσκαλος της διαλογικής ανάγνωσης»), οι οποίοι, αφού παρουσιάζονται αναλυτικά, συσχετίζονται με τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση του εκάστοτε ρόλου από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται χαρακτηριστικά από την ερευνήτρια ότι οι βασικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την στάση που θα επιλέξει ένας εκπαιδευτικός είναι η σχέση τους με τη λογοτεχνία, η ικανότητα τους να χειρίζονται με ευχέρεια και ευελιξία τα σχολικά προγράμματα και εγχειρίδια, αλλά και οι απόψεις τους για την λογοτεχνική γνώση. Όπως επισημαίνεται και από την ερευνήτρια στα συμπεράσματά της από την έρευνά της αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των πρακτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών.

Συναφούς περιεχομένου με την προηγούμενη έρευνα είναι και αυτή των Δημήτρη Παπαγεωργάκη και Ευαγγελίας Φρυδάκη (2018) με τίτλο «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα». Η έρευνα αυτή είναι μία έρευνα - δράση, που διεξήχθη στην Γ΄ τάξη Πειραματικού Λυκείου της Αθήνας για πέντε μήνες. Οι ερευνητές μέσω αυτής εξέτασαν την πρακτική του «ερμηνευτικού διαλόγου», καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί αυτός να αναπτυχθεί. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησαν για την συγκέντρωση των δεδομένων ήταν η συνέντευξη, η απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών και οι σημειώσεις τους. Τα πρώτα δείγματα που ανέλυσαν οι ερευνητές ανέδειξαν μία μικρή μετατόπιση των μαθητών, οι οποίοι ήταν σε θέση να κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις, ωστόσο ο διάλογος εστίαζε περισσότερο στις θέσεις του κειμένου και όχι στον τρόπο κατασκευής αυτών των θέσεων. Για το λόγο αυτό τροποποίησαν ως ένα βαθμό το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ώστε αυτές να οδηγούν τους μαθητές προς την κατεύθυνση αυτή και ταυτόχρονα αναθεώρησαν τις παραδοχές τους ως προς τη θέση ενός κεντρικού ερωτήματος στην πορεία της διδασκαλίας. Στη συνέχεια παρουσίασαν τα ευρήματά τους και από τις συνεντεύξεις των μαθητών, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η αξία της συγκεκριμένης πρακτικής για την αλλαγή της σχέσης τους με τη λογοτεχνία, αλλά και για την ανάπτυξη ερμηνευτικών δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να γίνουν αυτόνομοι αναγνώστες. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι πρόκειται για μία αποδοτική πρακτική, εφόσον εφαρμοστεί με συνέπεια και επιμονή από τον εκπαιδευτικό. Προτείνουν, μάλιστα, και μία

ενδεικτική πορεία διδασκαλίας, η οποία προέκυψε μέσα από την ερευνητική διαδικασία και στην οποία ενσωματώνεται η συγκεκριμένη πρακτική.

Μία ακόμα έρευνα με συναφές περιεχόμενο είναι αυτή που διενήργησαν ο Ελευθέριος Βεκρής και η Ευανθία Σύρμου (2018) με τίτλο «Διδακτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών χαρακτήρων στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου : κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση». Αρχικά, οι ερευνητές εντόπισαν μέσα από την διδακτική τους εμπειρία την αδυναμία των μαθητών τους να χαρακτηρίζουν τα πρόσωπα ενός λογοτεχνικού έργου συνυπολογίζοντας κειμενικές και εξωκειμενικές παραμέτρους. Το γεγονός αυτό τους οδήγησε στην διενέργεια μίας έρευνας που μεθοδολογικά εντάσσουν στο παράδειγμα του «Εκπαιδευτικού Ερευνητικού Σχεδιασμού», στο πλαίσιο της οποίας επιχείρησαν να διδάξουν δύο διηγήματα εστιάζοντας στη σύνδεση των χαρακτήρων με το κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο, με τη βιογραφία του συγγραφέα, αλλά και με τα βιώματα των μαθητών. Το δείγμα τους ήταν ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου ενός ιδιωτικού σχολείου της Αθήνας, ενώ οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων τους ήταν η παρατήρηση, η καταγραφή σημειώσεων, η ανάλυση περιεχομένου γραπτών εργασιών και η συζήτηση. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων τους προέκυψε ότι οι μαθητές μέσα από την προσέγγιση αυτή διευκολύνθηκαν στη διάδρασή τους με τους λογοτεχνικούς ήρωες και μπόρεσαν να εκφραστούν με ευχέρεια γι' αυτούς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ωφελήθηκαν και οι ίδιοι, καθώς διερεύνησαν τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας, οι οποίοι ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών.

Τέλος, μία θεωρητική έρευνα που σχετίζεται με το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι αυτή της Φλωρεντίας Αντωνίου (2018) με θέμα : «Η ενοποίηση της γνώσης στις προδιαγραφές του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου». Μελετώντας τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα η ερευνήτρια εξέτασε το βαθμό στον οποίο εντάσσονται σε αυτά με λειτουργικό και δημιουργικό τρόπο οι έννοιες της «διεπιστημονικότητας» και της «διαθεματικότητας». Χρησιμοποιώντας ως μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων της την ποιοτική ανάλυση λόγου διαπίστωσε ότι επιδιώκεται η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων (μέσω της διάχυσης διαθεματικών εννοιών και της θεματικής οργάνωσης των διδακτικών ενοτήτων) όσο και στο επίπεδο των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο τέλος κάθε ενότητας ή κεφαλαίου (πχ. οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκπόνηση ερευνητικών σχεδίων εργασίας, κ.ά.). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από την ερευνήτρια, πολλές από τις δραστηριότητες αυτές χαρακτηρίζονται ως διαθεματικές χωρίς να είναι. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε και εμείς, όπως αναφέρεται στο οικείο κεφάλαιο των σχολικών εγχειριδίων. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια αναφέρεται στις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

(πχ. διάλογος, ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, χρήση ΤΠΕ, κ.ά.), αλλά και στις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (ποσοτική ή ποιοτική) επισημαίνοντας πως και στους δύο τομείς δεν δίνονται πάντα παραδείγματα χρήσης των τεχνικών που θα συνέβαλλαν στην καθοδήγηση και κατά συνέπεια στην εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος δεν αποτελεί το βασικό γνώρισμα των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να φαίνεται ότι σχετίζεται λιγότερο από τις προηγούμενες με την παρούσα έρευνα. Όμως αυτό δεν ισχύει, καθώς, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η παρούσα έρευνα διερευνώντας τη δημιουργική αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας επιχειρεί μία σύνδεση δύο μαθημάτων, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας.

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών, καμία δεν έχει ασχοληθεί με την αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Ωστόσο, υπάρχει μία κοινή κατεύθυνση στις περισσότερες από αυτές. Αναζητούν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων των μαθητών, ούτως ώστε να καταστούν αυτόνομοι αναγνώστες. Στο σημείο αυτό η πορεία τους συγκλίνει με αυτή της παρούσας έρευνας. Ένα ακόμα σημείο σύγκλισης είναι και η μεθοδολογία των ερευνών αυτών. Μπορεί τα ερευνητικά εργαλεία να ποικίλλουν (παρατήρηση, συνέντευξη, απομαγνητοφώνηση διδασκαλιών, κ.ά.), όμως σχεδόν όλες χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων που συνελέγησαν. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται από πολλούς παράγοντες. Ο σημαντικότερος, όμως, είναι ότι διερευνούν εκπαιδευτικές πρακτικές, των οποίων δεν είναι εύκολη ούτε επιθυμητή η ποσοτικοποίηση και η γενίκευση. Αντίθετα, αυτό που επιδιώκεται είναι η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών μίας αποτελεσματικής διδασκαλίας, ώστε αυτά να αποτελέσουν κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική κοινότητα.

## 7. Συνοψίζοντας...

Όπως φάνηκε από την ιστορική διαδρομή της πορείας του θεωρητικού λόγου για τη λογοτεχνία, αλλά και των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ο πρωταρχικός σκοπός τους ήταν περισσότερο η «εξήγηση» του λογοτεχνικού έργου και λιγότερο η ερμηνεία του. Ακόμα και στην ιστορική πορεία της Ερμηνευτικής, όμως, φαίνεται πως υπάρχουν διαφορετικές απόψεις ως προς την αξία του ιστορικού συγκειμένου κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω παραμέτρους, εξετάζει την εφαρμογή μίας «μέσης οδού». Σύμφωνα με αυτή, το ιστορικό συγκείμενο δεν πρέπει να αποκλείεται από τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, καθώς ο αποκλεισμός του δεν συνάδει με τους σκοπούς που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος, αλλά ούτε και με την προσωπική θεώρηση της γράφουσας για την ερμηνευτική διαδικασία. Κρίνεται, πράγματι, πως σε συγκεκριμένα κείμενα η πλήρης απουσία των πληροφοριών αυτών μπορεί να περιορίσει αντί να διευρύνει τον ορίζοντα των ερμηνειών των μαθητών - αναγνωστών. Από την άλλη, είναι σημαντικό η οργάνωση της διδασκαλίας να συμβαδίζει και με τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες με το να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κι όχι στην στεία απομνημόνευση πληροφοριών, που δεν επιτελούν κάποιο λειτουργικό ρόλο στην ερμηνευτική διαδικασία.

Για το λόγο αυτό, προτείνεται η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να ξεκινά από τα σύγχρονα λογοτεχνικά έργα και να «κινείται» προς τα παλαιότερα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Barthes (1985 : 82), χρειάζεται να ξεπεραστεί ο «κλασικό-κεντρισμός» και η γενετική προσέγγιση της Ιστορίας της Λογοτεχνίας, προκειμένου η Λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο να προσελκύει περισσότερο τους μαθητές και κατ' επέκταση να τους ωφελεί. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έρχονται πρώτα σε επαφή με κείμενα που και σε επίπεδο μορφής και σε επίπεδο περιεχομένου συνάδουν περισσότερο με την εποχή στην οποία και οι ίδιοι ζουν, ώστε να αντιληφθούν πιο εύκολα τη σχέση της λογοτεχνίας με την κοινωνία μέσα στην οποία παράγεται, καθώς και τα οφέλη που μπορεί να έχει για τη ζωή τους η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Εκτός από το περιεχόμενο, όπως προαναφέρθηκε, καθοριστικής σημασίας για την ομαλή μετάβασή τους από τα νεότερα στα παλαιότερα κείμενα είναι και η μορφή, δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται και ο τρόπος διατύπωσης των ιδεών. Ξεκινώντας από νεότερα κείμενα, στα οποία χρησιμοποιείται η κοινή Νεοελληνική και το ύφος είναι πιο κοντά στην εποχή των μαθητών, και συνεχίζοντας με παλαιότερα κείμενα, στα οποία η γλώσσα σταδιακά δυσκολεύει και το ύφος γίνεται ενίοτε πιο περίτεχνο, κρίνεται ότι θα είναι πιο εύκολο για τους μαθητές να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν και να εισχωρήσουν στη γλώσσα και κατ' επέκταση στα νοήματα των παλαιότερων κειμένων. Αφού

εξοικειωθούν, λοιπόν, οι μαθητές με τη λογοτεχνική ανάγνωση μέσω ενός οικείου ερεθίσματος, μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνεχίσει τη διδασκαλία του μαθήματος με παλαιότερα λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία κρίνει ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο άπτονται των ενδιαφερόντων των μαθητών ή ότι έχουν μεγάλη λογοτεχνική αξία και είναι σημαντικό να τα γνωρίζουν οι μαθητές του.

Άλλωστε, μία τέτοια πρόταση εναρμονίζεται και με την εποχή στην οποία ζούμε. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. «Η αξία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα»), η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από τη κυριαρχία της τεχνολογίας και του διαδικτύου, γεγονός που συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της γνώσης μέσω της γρήγορης και εύκολης πρόσβασης σε οποιαδήποτε πληροφορία. Το γεγονός αυτό επηρεάζει και τις λογοτεχνικές επιλογές των μαθητών, οι οποίοι έχοντας μεγάλη ελευθερία να επιλέξουν όποιο ανάγνωσμα επιθυμούν μέσω του διαδικτύου, δυσφορούν με τον περιορισμό που τους επιβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά όταν τα ανθολογημένα κείμενα απέχουν ένα σεβαστό χρονικό διάστημα από την εποχή τους (Βλαχοδήμος, 2015 : 135). Όπως προτείνεται και από τον Τοδογον (2013 : 95), είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να παροτρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα της επιλογής τους, σύγχρονα ή παλαιότερα, ακόμα κι αν δεν έχουν «μεγάλη» λογοτεχνική αξία, προκειμένου να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και στη συνέχεια να είναι σε θέση να έρθουν σε επαφή με δείγματα της κλασικής λογοτεχνίας και να αντιληφθούν την αξία τους.

## **B. Ερευνητικό μέρος**

### **1. Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση της χρήσης του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Όπως έγινε σαφές στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. κεφάλαιο Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων) κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και ειδικά στη Γ΄ Γυμνασίου (τάξη στην οποία έγιναν οι παρεμβάσεις) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν βάσει Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων να αξιοποιούν τις πληροφορίες που προέρχονται από το ιστορικό συγκείμενο στις διδασκαλίες τους. Ωστόσο, αυτό συνήθως γίνεται με έναν δασκαλοκεντρικό τρόπο, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας την παραδοσιακή «φιλολογική μέθοδο», χρησιμοποιούν το ιστορικό συγκείμενο ως μέσο εισαγωγής στο διδασκόμενο κείμενο και συνήθως με τη μορφή ιστορικής αφήγησης, την οποία οι μαθητές παρακολουθούν ως παθητικοί δέκτες (Φρυδάκη, 2003). Αντίθετα από τη συνήθη αυτή πρακτική, οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη λογοτεχνία δίνουν έμφαση στην οπτική γωνία του αναγνώστη, του οποίου το ρόλο θεωρούν καθοριστικό για την παραγωγή νοήματος (βλ. κεφάλαιο λογοτεχνικών θεωριών). Όπως είναι εύκολα κατανοητό, η προσέγγιση αυτή δεν στηρίζεται στις σύγχρονες προσεγγίσεις στη λογοτεχνία ούτε και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, με αποτέλεσμα οι μαθητές συχνά να μην αντιλαμβάνονται τη σημασία των πληροφοριών με τις οποίες «βομβαρδίζονται» ή τη σύνδεσή τους με το διδασκόμενο κείμενο.

Ταυτόχρονα, από την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη των ερμηνευτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Όμως, οι έρευνες αυτές αφορούν άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (πχ. το διάλογο μέσα στην τάξη, την χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, κ.α.). Το θέμα, δηλαδή, της παρούσας έρευνας (η αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου) δεν έχει διερευνηθεί ούτε στον ελλαδικό χώρο ούτε στο εξωτερικό. Ο συνδυασμός των στοιχείων αυτών καθιστά σαφή την ανάγκη εξέτασής του συγκεκριμένου θέματος καθώς και την πρωτοτυπία του.

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνηθεί αν μέσα από μία πορεία διδασκαλίας, η οποία αναλύεται παρακάτω, ήταν δυνατό να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν ως ένα βαθμό οι αναγνωστικές και ερμηνευτικές δεξιότητες των

μαθητών. Προκειμένου να γίνει αυτό, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα :

1. Πώς επηρεάζει η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου τη συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών;
2. Πώς επηρεάζει η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών;

Το πρώτο από τα δύο αυτά ερωτήματα αφορά στη συμμετοχή των μαθητών. Εξετάζει, δηλαδή, αν η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε, παρέμεινε σταθερή ή μειώθηκε από την πρώτη μέχρι την τέταρτη διδασκαλία και όσον αφορά το σύνολο των μαθητών και όσον αφορά τη συχνότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ως μέτρο σύγκρισης λαμβάνεται η ενεργοποίηση τους πριν μάθουν πληροφορίες για το ιστορικό συγκείμενο του διδασκόμενου και η ενδεχόμενη αλλαγή στάσης τους μετά από αυτό το χρονικό σημείο της εκάστοτε διδασκαλίας. Συνεπώς, πρόκειται για ένα ερώτημα που στηρίζεται σε μετρήσιμα δεδομένα και σχετίζεται με την ενεργή ή μη παρουσία τους μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και συγκεκριμένα πριν και μετά την αναφορά των πληροφοριών του ιστορικού συγκειμένου από την διδάσκουσα.

Μέχρι στιγμής φαίνεται πως το συγκεκριμένο ερώτημα θα ταίριαζε περισσότερο σε μία ποσοτική και λιγότερο σε μία ποιοτική έρευνα. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κάποιες σημαντικές παράμετροι που έπαιξαν ρόλο στη συλλογή των δεδομένων και αφορούν το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Είναι δεδομένο ότι η συμμετοχή επηρεάζεται σημαντικά και από την διδάσκουσα - ερευνήτρια, καθώς εκείνη καθορίζει το χρονικό σημείο της διδασκαλίας στο οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το ιστορικό συγκείμενο και συνεπώς το χρόνο που έχουν, για να συμμετέχουν πριν και μετά το σημείο αυτό της διδασκαλίας. Επίσης, η διδάσκουσα - ερευνήτρια καθορίζει τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών μέσω των ερωτήσεων που θέτει και των επιλογών που κάνει από το σύνολο των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να επηρεάσουν σημαντικά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στο οικείο κεφάλαιο. Έτσι, κατά την επεξεργασία των δεδομένων κρίθηκε απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές κατά τη συνέντευξη σχετικά με την επιρροή που τους ασκούσε το ιστορικό συγκείμενο στη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, γεγονός που συμβάλλει στο να καταστεί το ερώτημα αυτό ταιριαστό με την ποιοτική φύση της συγκεκριμένης έρευνας.

Το δεύτερο από τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζει περισσότερο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών. Για να γίνουν, όμως, αντιληπτά τόσο το ερώτημα



όσο και τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω, χρειάζεται να αποσαφηνιστεί τι θεωρείται «ποιότητα» των απαντήσεων των μαθητών.

Ποιοτική απάντηση χαρακτηρίζεται από την ερευνήτρια αυτή που διαθέτει επαρκή έκταση και πρωτοτυπία τόσο σε επίπεδο μορφής όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Μέσω του ερωτήματος αυτού τίθενται, δηλαδή, τρεις παράμετροι : η έκταση, η πρωτοτυπία στη μορφή και η πρωτοτυπία στο περιεχόμενο. Ως προς την πρώτη παράμετρο, διερευνάται αν οι μαθητές έδιναν μονολεκτικές απαντήσεις ή ήταν σε θέση να διατυπώνουν ολοκληρωμένες απαντήσεις πριν και μετά τη γνώση του ιστορικού συγκειμένου.

Ως προς τη μορφή, κρίναμε ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους χρησιμοποιώντας το δικό τους λόγο και όχι αναπαράγοντας απλώς το λόγο του κειμένου. Το σημείο αυτό είναι καθοριστικής σημασίας για δύο λόγους. Αρχικά, πρόκειται για ένα γλωσσικό μάθημα, με αποτέλεσμα να αποτελεί ζητούμενο η έκφραση ορθά διατυπωμένου λόγου από τους μαθητές στο πλαίσιο του. Κυρίως, όμως, μας ενδιέφερε η συγκεκριμένη παράμετρος, επειδή συχνά η απλή αναπαραγωγή του λόγου του κειμένου αποτελεί ένδειξη της ελλιπούς κατανόησης του κειμένου από τον μαθητή.

Ως προς το περιεχόμενο, θεωρήσαμε ότι ποιοτική είναι η απάντηση που συνδυάζει με δημιουργικό τρόπο τα στοιχεία του κειμένου με τις πληροφορίες του ιστορικού συγκειμένου, προκειμένου να προσδώσει νόημα στο κείμενο. Μέσω αυτής της παραμέτρου, είναι δυνατό να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές μπόρεσαν τελικά να αξιοποιήσουν το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο και αν η ένταξή του στη διδασκαλία συνέβαλε στο να διευρυνθεί το φάσμα των πιθανών ερμηνειών ή λειτούργησε δεσμευτικά γι' αυτούς.

Όπως γίνεται σαφές, αυτό είναι το πιο κρίσιμο ερώτημα για την παρούσα έρευνα, καθώς στοχεύει στο επίκεντρο του θέματος. Τέλος, είναι εύκολα αντιληπτό πως τα δεδομένα που εξετάστηκαν για τη διερεύνησή του προέρχονταν αποκλειστικά από τις διδασκαλίες που έγιναν στο πλαίσιο της έρευνας από τη στιγμή που το ερώτημα σχετίζεται με την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών.

## 2. Η έρευνα στην εκπαίδευση

Όταν ένας ερευνητής αποφασίσει είτε να διεξάγει έρευνα γενικά στο σχολικό περιβάλλον είτε να διερευνήσει ειδικά τη μαθησιακή διαδικασία, μπορεί, σύμφωνα με τον Robson (2010), να ακολουθήσει μία από τις ακόλουθες τρεις βασικές κατευθύνσεις - προσεγγίσεις, τη θετικιστική, τη σχετικιστική και τη ρεαλιστική.

Η θετικιστική προσέγγιση εφαρμόζεται κυρίως στο χώρο των θετικών επιστημών, καθώς στηρίζεται στην διερεύνηση νόμων και κανόνων της φύσης. Έτσι, ακόμα κι όταν χρησιμοποιείται, για να θεμελιώσει επιστημολογικά μία κοινωνική έρευνα, όπως αυτή που σχετίζεται με την εκπαίδευση, διατηρεί τον αρχικό της προσανατολισμό, δηλαδή την παρατήρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς με σκοπό την αναζήτηση της σταθερής σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων και στη συνέχεια τη διατύπωση νόμων με καθολική ισχύ και προβλεπτική ικανότητα (Robson, 2010 : 23-27). Ωστόσο, από το 1960 και μετά ασκήθηκε έντονη κριτική στην προσέγγιση αυτή με βασικότερα επιχειρήματα την αδυναμία υιοθέτησης μίας ουδέτερης και αντικειμενικής στάσης από την πλευρά του ερευνητή (προϋπόθεση απαραίτητη στην ποσοτική έρευνα) και παράλληλα την ανεπαρκή κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, όπως η εκπαίδευση (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 57).

Στον αντίποδα της προσέγγισης αυτής βρίσκεται ο σχετικισμός. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εφαρμόζεται κυρίως στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, καθώς αρνείται την ύπαρξη αντικειμενικής πραγματικότητας πέραν της αντίληψης του ατόμου και κατ' επέκταση θεωρεί πως είναι απεριόριστο το εύρος των πιθανών ερμηνειών μίας ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ιωσηφίδης, 2006 : 24). Ο σχετικισμός αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο του μετα-θετικισμού, του κονστρουκτιβισμού, του φεμινισμού, αλλά και άλλων «*απελευθερωτικών*» - όπως τις αποκαλεί ο Robson (2010 : 33) - προσεγγίσεων, οι οποίες έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό ότι αποδέχονται τη σχετικότητα της ερμηνείας, καθώς αυτή επηρεάζεται από την υποκειμενική οπτική γωνία του ερευνητή, δηλαδή από τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες, αλλά και από την ηλικία, το φύλο και το κοινωνικο-οικονομικό του υπόβαθρο.

Μία «μέση οδός» μεταξύ αυτών των δύο ακραίων τάσεων, η οποία μάλιστα υιοθετείται και από την ερευνήτρια αποτελώντας την οντολογική αλλά και επιστημολογική βάση της παρούσας έρευνας, είναι ο ρεαλισμός και συγκεκριμένα ο κριτικός ρεαλισμός, οι υποστηρικτές του οποίου αποδέχονται την ύπαρξη μίας αντικειμενικής πραγματικότητας (Ιωσηφίδης, 2006 : 28) και κατ' επέκταση την ανάγκη τεκμηρίωσης των ερμηνειών, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ότι, ειδικά στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, είναι δύσκολο να διατυπωθούν νόμοι με καθολική ισχύ. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Robson (2010 : 36) «σε ρεαλιστικούς όρους το

*αποτέλεσμα μιας ενέργειας προκύπτει από μηχανισμούς που δρουν σε συγκεκριμένα πλαίσια».* Έτσι, η κριτική ρεαλιστική προσέγγιση δίνει στον ποιοτικό ερευνητή τη δυνατότητα να εστιάσει ταυτόχρονα στον υποκειμενικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας του εκάστοτε συμμετέχοντα στην έρευνα και στις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες που επηρεάζουν την οπτική του (Ιωσηφίδης, 2006 : 30). Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, οι ποιοτικοί ερευνητές που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση ότι, όταν διερευνάται η ανθρώπινη συμπεριφορά, παίζουν καθοριστικό ρόλο οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνεται η διερεύνησή της, καθώς επηρεάζουν την τελική έκβαση με τρόπο καθοριστικό και μη εφικτό να επαναληφθεί. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται την αποδοχή της πολλαπλότητας των ερμηνειών, τις οποίες, όμως, ο ερευνητής οφείλει να εξετάζει κριτικά, ώστε να διακρίνει τις περισσότερο τεκμηριωμένες από αυτές. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι η αδυναμία επανάληψης μίας ποιοτικής έρευνας είναι αδιαμφισβήτητη, χωρίς αυτό να αναιρεί την ισχύ των ευρημάτων της (Robson, 2010 : 34-50).

Βέβαια, εκτός από τις τρεις βασικές προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν, υπάρχει και ο πραγματισμός, σύμφωνα με τον οποίο εκτός από την επιλογή ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων, υπάρχει και η δυνατότητα συνδυασμού τους. Η χρήση μικτών μεθόδων πρέπει να επιλέγεται, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής, όταν κρίνεται ότι θα είναι πιο αποτελεσματικές από την επιλογή της μίας ή της άλλης κατά τη διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου (Robson, 2010 : 50-52).

Όποια κατεύθυνση - προσέγγιση κι αν επιλέξει ο ερευνητής που διεξάγει μία εκπαιδευτική έρευνα, εφόσον κινείται εντός του πλαισίου της ποιοτικής έρευνας, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής χαρακτηριστικά της. Αρχικά, οφείλει να εξετάζει συνολικά το πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η έρευνα, υπό την προϋπόθεση ότι αντιλαμβάνεται την επιρροή που αυτό της ασκεί. Καθοριστικής σημασίας είναι το γεγονός ότι το πλαίσιο αυτό δεν μπορεί ποτέ σε μία ποιοτική έρευνα να είναι «εργαστηριακό». Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει ο ανθρώπινος παράγοντας. Αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει τόσο κατά την διεξαγωγή της έρευνας όσο και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων να συνυπολογίζεται η «υποκειμενικότητα» του ερευνητή, αλλά και η οπτική γωνία των υποκειμένων που συμμετείχαν σε αυτή (Freebody, 2003 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015 : 57). Οι παραπάνω παράμετροι αποτελούν, συνεπώς, προϋποθέσεις που τηρήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στον τίτλο που της δόθηκε (ποιοτική έρευνα).

### **3. Η έρευνα σχεδιασμού (design-based research)**

Αν και οι βασικές μορφές ποιοτικού σχεδιασμού που αναφέρονται από τη βιβλιογραφία είναι η μελέτη περίπτωσης, η εθνογραφία, η φαινομενολογία, η θεμελιωμένη θεωρία, η συμμετοχική έρευνα και η αφηγηματική έρευνα (Creswell, 2016· Robson, 2010· Mertens, 2009), γίνεται σαφές ότι δεν είναι οι μοναδικές. Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίθηκε ότι πιο ταιριαστή μέθοδος ήταν μία μορφή πειραματικής μεθόδου έρευνας, η έρευνα σχεδιασμού. Παρόλο που γενικά η πειραματική μέθοδος συγκαταλέγεται μεταξύ των ποσοτικών μεθόδων, όπως αναφέρουν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015 : 61), η έρευνα σχεδιασμού (design-based research) ή αλλιώς το «*σχεδιαστικό πείραμα*» (design experiment) είναι μία εκδοχή που «*ενσωματώνει στοιχεία ποιοτικής έρευνας*», καθώς λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται μία τέτοια έρευνα, δηλαδή το σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα αναθέτει στον εκπαιδευτικό το ρόλο του «*συν-δημιουργού της ερευνητικής διαδικασίας*». Οι λόγοι για τους οποίους έγινε αυτή η επιλογή γίνονται πιο σαφείς στα επόμενα υποκεφάλαια, όπου παρουσιάζεται διεξοδικά η συγκεκριμένη μέθοδος.

#### **3. α. Ορισμός της έρευνας σχεδιασμού**

Η έρευνα σχεδιασμού είναι μία μορφή ποιοτικής έρευνας, η οποία έχει περισσότερο συνδεθεί με την Ann Brown και τον Allan Collins, οι οποίοι το 1992 ήταν οι πρώτοι που εισηγήθηκαν τον όρο «*design experiments*» (Collins et al., 2004 : 15). Η έρευνα αυτή στοχεύει στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, με απώτερο σκοπό να βοηθήσει στη δημιουργία και την επέκταση της γνώσης σχετικά με την ανάπτυξη, τη θέσπιση και τη διατήρηση ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Shavelson et al., 2003 : 25). Επιδίωξη της είναι, δηλαδή, η κατανόηση της «*οικολογίας της μάθησης*», ενός περίπλοκου, διαδραστικού συστήματος που περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά στοιχεία. Για να το πετύχει αυτό, ο εκάστοτε ερευνητής διερευνά τα στοιχεία αυτά (πχ. τα προβλήματα που οι μαθητές καλούνται να λύσουν, τα είδη λόγου που προωθούνται, τις μορφές συμμετοχής που εγκαθιδρύονται, τα εργαλεία και τα υλικά μέσα που παρέχονται, κ.ά.) και παρατηρεί πώς αλληλεπιδρούν για να υποστηρίξουν τη μάθηση (Cobb et al., 2003 : 9).

#### **3. β. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας σχεδιασμού**

Επειδή ο συγκεκριμένος ορισμός δεν καθιστά απολύτως σαφές το περιεχόμενο του όρου «*έρευνα σχεδιασμού*», παρακάτω αναφέρονται πέντε βασικά χαρακτηριστικά που μία τέτοια έρευνα πρέπει να διαθέτει και τα οποία τη διαφοροποιούν από άλλες πειραματικές μεθόδους.

Πρώτον, μία έρευνα σχεδιασμού έχει δύο αλληλένδετους βασικούς στόχους, τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη μίας θεωρίας σχετικά με τη διαδικασία, αλλά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, για να υποστηρίξουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό είναι επικεντρωμένη στη διαδικασία, την οποία και διερευνά. Δεύτερον, συνυπολογίζει τις πραγματικές συνθήκες μίας σχολικής τάξης κατά την εφαρμογή της. Προκειμένου να το πετύχει αυτό, γίνεται αρκετά παρεμβατική, καθώς τροποποιεί σημαντικά τη «ρουτίνα» της σχολικής τάξης και είναι πιθανό να προκαλέσει ασυνέχεια μεταξύ των τυπικών μορφών διδασκαλίας και αυτών που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας.

Εκτός από τα παραπάνω, διαθέτει και ένα τρίτο βασικό χαρακτηριστικό : είναι προσανατολισμένη στη χρησιμότητα, ώστε να καταλήγει σε μία θεωρία εφαρμόσιμη από τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα να βελτιώνει τα εργαλεία που υποστηρίζουν τη μάθηση. Για να γίνει αυτό, η έρευνα σχεδιασμού έχει δύο φάσεις, μία «προγνωστική» και μία «αναστοχαστική». Στην «προγνωστική» της φάση, η ερευνητική ομάδα διατυπώνει κάποιες υποθέσεις βάσει των οποίων διαμορφώνει τα σχέδια διδασκαλίας και στη συνέχεια επιλέγει τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, προκειμένου να εκθέσουν τις λεπτομέρειες αυτής της διαδικασίας σε εξονυχιστικό έλεγχο. Στην «αναστοχαστική» της φάση, πραγματοποιούνται τεστ που έχουν ως γνώμονα τις αρχικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί, τα οποία μάλιστα επαναλαμβάνονται σε διάφορα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων αναδιαμορφωμένα βάσει αυτής.

Τέταρτον, όπως προκύπτει και από το δεύτερο και το τρίτο χαρακτηριστικό της, μία έρευνα σχεδιασμού διεξάγεται μέσα από επαναλαμβανόμενους κύκλους σχεδιασμού, εφαρμογής, ανάλυσης και επανασχεδιασμού, καθώς διατυπώνονται υποθέσεις που ελέγχονται και πιθανώς απορρίπτονται. Η ανάγκη του χαρακτηριστικού αυτού γίνεται κατανοητή, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι σε μία έρευνα σχεδιασμού υπάρχουν πολλές μεταβλητές που δεν μπορούν να ελεγχθούν εξαρχής και οι οποίες συχνά οδηγούν στον επανασχεδιασμό της παρέμβασης. Έτσι, διατυπώνονται νέες υποθέσεις, προκειμένου να διερευνηθούν και ούτω καθεξής, μέχρι να τελειοποιηθεί όσο είναι δυνατό η υπό εξέταση θεωρία.

Πέμπτο και τελευταίο χαρακτηριστικό της έρευνας σχεδιασμού είναι ότι στηρίζεται σε μεθόδους που μπορούν να συνδέσουν τις διαδικασίες εφαρμογής με τα εκάστοτε αποτελέσματα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή και συμβάλλουν στην κατανόηση της αιτιακής σχέσης που υπάρχει μεταξύ τους, προκειμένου να δώσουν σαφείς απαντήσεις στα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές τάξεις και στη συνέχεια να τους παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για την επίλυση των προβλημάτων αυτών (The Design-Based Research Collective, 2003 : 5· Cobb et al., 2003 : 9-11· Collins et al., 2004 : 18-19).

Εκτός από τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά οι Shavelson et al. (2003 : 26), προσθέτουν

και κάποια ακόμα. Ένα από αυτά είναι η συνεργατική φύση μίας έρευνας σχεδιασμού, από τη στιγμή που η έρευνα αυτή εξαρτάται από τις γνώσεις και τη συνεργασία των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να συγκεντρώσουν και να αναλύσουν ένα μεγάλο όγκο δεδομένων σε ένα μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης, μία έρευνα σχεδιασμού είναι πολυεπίπεδη, καθώς είναι πιθανό, όπως θα καταστεί πιο σαφές και στο επόμενο υποκεφάλαιο, να συνδέει πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη με δομές του σχολείου, της περιφέρειας ή ακόμα και ολόκληρης της κοινωνίας. Τέλος, έχει ως γνώμονα τη θεωρία, με την έννοια ότι επιδιώκει τον έλεγχο και την αναβάθμιση της θεωρίας μέσα από τον σχεδιασμό, την ανάλυση και τον επανασχεδιασμό των παρεμβάσεων που γίνονται στο πλαίσιο της.

Οι Collins et al. (2004 : 20-21) συγκρίνοντας τις έρευνες σχεδιασμού με τις εργαστηριακές μελέτες, τις εθνογραφικές έρευνες και τις παρεμβάσεις σε μεγάλη κλίμακα αναδεικνύουν κάποια περαιτέρω χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, στις έρευνες σχεδιασμού δεν γίνεται καμία προσπάθεια να διατηρηθούν κάποιες μεταβλητές σταθερές. Αντιθέτως, ο απώτερος σκοπός είναι η αναγνώριση όλων των μεταβλητών ή αλλιώς των παραγόντων μίας κατάστασης που επηρεάζουν τις εξαρτημένες μεταβλητές (αυτές δηλαδή που ενδιαφέρουν τους ερευνητές). Επίσης, ο ερευνητής που διενεργεί μία έρευνα σχεδιασμού δεν διατυπώνει υποθέσεις που στη συνέχεια επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται, όπως συμβαίνει σε όλο το φάσμα της ποιοτικής έρευνας, αλλά εξετάζει ένα σχέδιο από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ποσοτικό και ποιοτικό προφίλ, το οποίο αποτυπώνει την εφαρμογή του σχεδίου. Για να έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας αυτή η προσπάθεια, συνήθως η έρευνα σχεδιασμού δεν διεξάγεται από ένα μόνο ερευνητή, αλλά από μία ερευνητική ομάδα, η οποία είναι επιθυμητό να αποτελείται από διαφορετικές ειδικότητες, οι οποίες θα προσφέρουν αυτή τη διαφορετική οπτική γωνία που απαιτείται κατά τον σχεδιασμό, αλλά κυρίως κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Σημαντική είναι η σύγκριση της έρευνας σχεδιασμού και με μία άλλη συναφή μορφή έρευνας, την έρευνα-δράση (action research) και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική έρευνα-δράση, με την οποία έχουν αρκετά κοινά, αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι δύο αυτές μορφές έρευνας διενεργούνται σε σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την κατανόηση της οικολογίας της μάθησης και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Για το λόγο αυτό, οι έρευνες αυτές χαρακτηρίζονται από επαναλαμβανόμενους κύκλους σχεδιασμού - εφαρμογής - αξιολόγησης, στο πλαίσιο των οποίων οι ερευνητές αναστοχάζονται επί των πρακτικών τους, προκειμένου να επιλύσουν το πρόβλημα που τους οδήγησε στη διενέργεια της έρευνας. Εδώ, όμως, εντοπίζεται μία διαφορά. Η έρευνα-δράση δεν είναι μία έρευνα που διεξάγεται από έναν εξωτερικό ερευνητή, όπως η έρευνα σχεδιασμού, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γίνονται ερευνητές και προσπαθούν να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η ταυτότητά τους και

πώς αυτή επηρεάζει τις πρακτικές τους (Atweh, Kemmis, & Weeks, 1998). Σε κάθε περίπτωση, τόσο η έρευνα-δράση όσο και η έρευνα σχεδιασμού συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική πράξη, προσπαθούν να τη συνδέσουν με τη διδακτική θεωρία και να βελτιώσουν τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στις έρευνες αυτές (Hargreaves & Fullan, 2014).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί μία διαπίστωση που έκαναν οι Collins et al. (2004 : 18) σχετικά με τη στόχευση μίας έρευνας σχεδιασμού, η οποία αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα εξαιτίας του γεγονότος ότι ένας εκ των συντακτών του άρθρου (ο Allan Collins) είναι ένας εκ των εισηγητών της. Οι ερευνητές αυτοί παρατήρησαν, λοιπόν, πως οι περισσότερες έρευνες σχεδιασμού εξετάζουν μία μόνο μεταβλητή, η οποία συνήθως σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και όχι με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μαθητών. Όμως, όπως επισημαίνουν, το δεύτερο είναι πιο σημαντικό μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όταν δηλαδή οι μαθητές καλούνται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Παράλληλα, θεωρούν καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα ζωή των μαθητών την αγάπη τους για τη μάθηση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα τους είναι απαραίτητες, ώστε να αναζητούν τις γνώσεις που χρειάζονται μόνοι τους. Γι' αυτό καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τις έρευνες σχεδιασμού πρέπει να γίνεται με γνώμονα και αυτά τα κριτήρια και όχι μόνο την απόκτηση γνώσεων, προκειμένου η παρεχόμενη εκπαίδευση να πάρει την επιθυμητή κατεύθυνση.

### **3. γ. Οι μορφές της έρευνας σχεδιασμού**

Σύμφωνα με τους Cobb et al. (2003 : 9), υπάρχουν πέντε μορφές, που μπορεί να πάρει μία έρευνα σχεδιασμού. Η πρώτη μορφή αφορά έρευνες σχεδιασμού που γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο (εκπαιδευτικός - ερευνητής και μαθητής), στις οποίες μία ερευνητική ομάδα κάνει μία σειρά από μαθήματα με ένα μικρό αριθμό μαθητών, προκειμένου να μπορεί να μελετήσει σε βάθος και με λεπτομέρεια την «οικολογία της μάθησης». Η δεύτερη μορφή αφορά σε πειράματα τάξεων, στα οποία η ερευνητική ομάδα συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτικό (πιθανό μέλος της ερευνητικής ομάδας), ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διδασκαλία. Η τρίτη μορφή σχετίζεται με την εξέλιξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών, την οποία επιδιώκει μέσω της οργάνωσης και της βελτίωσης της εκπαίδευσής τους. Η τέταρτη μορφή αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και την εξέλιξή τους, καθώς μέσα από τη συνεργασία ερευνητών - εκπαιδευτικών επιδιώκεται η ανάπτυξη μίας επαγγελματικής κοινότητας. Η πέμπτη και τελευταία μορφή δεν αφορά μεμονωμένα πρόσωπα ή ομάδες προσώπων, όπως οι προηγούμενες μορφές, αλλά ολόκληρο το σχολείο ή ακόμα και μία ομάδα σχολείων, αφού στη μορφή αυτής της έρευνας σχεδιασμού η ερευνητική ομάδα συνεργάζεται

με τους εκπαιδευτικούς, το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη, προκειμένου να υποστηριχθούν οργανωτικές αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο.

### **3. δ. Τα οφέλη της έρευνας σχεδιασμού**

Όποια μορφή κι αν πάρει η έρευνα σχεδιασμού, εφόσον διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει πολλά οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα. Το βασικότερο πλεονέκτημα είναι, όπως προαναφέρθηκε, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από τη δοκιμαστική εφαρμογή καινοτόμων θεωριών σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Έτσι, παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν στις τάξεις, τα σχολεία ή ακόμα και την κοινότητα και τα οποία επηρεάζουν τη διδασκαλία και κατ' επέκταση τη μάθηση.

Ωστόσο, μία έρευνα σχεδιασμού έχει και «παράπλευρα» οφέλη. Συγκεκριμένα, μέσα από την ολιστική μελέτη των διδακτικών παρεμβάσεων μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση και άλλων πτυχών της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από αυτές που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι πιθανό να οδηγήσει στη βελτίωση κάποιων σταδίων της διδακτικής παρέμβασης λόγω του καθοριστικού ρόλου που παίζει η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων κατά τη διάρκειά της και ο επανασχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων. Τέλος, η συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνητών στο πλαίσιο της έρευνας συμβάλλει στη συν-οικοδόμηση της γνώσης και μπορεί να προκαλέσει ουσιαστικές αλλαγές σε διάφορες παραμέτρους του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (πχ. τάξεις, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, κ.ά.). Έτσι, ενώ η έρευνα σχεδιασμού ξεκινά από την διερεύνηση μίας θεωρίας στην πράξη, είναι δυνατό να οδηγήσει στη δημιουργία νέων θεωριών ή τη βελτίωση των ήδη υπάρχουσών, καθώς βοηθά τους ερευνητές να καταλάβουν τις ανάγκες του πραγματικού κόσμου, να παραγάγουν εφαρμόσιμες θεωρίες, να προωθήσουν τα ερευνητικά τους ευρήματα στους εκπαιδευτικούς και να εξοικειώσουν την εκπαιδευτική κοινότητα με την καινοτομία (The Design-Based Research Collective, 2003 : 6-8· Shavelson et al., 2003 : 25).

### **3. ε. Η επιλογή της συγκεκριμένης μορφής έρευνας**

Αφού έγινε μία διεξοδική παρουσίαση της έρευνας σχεδιασμού, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί για ποιο λόγο επελέγη. Αρχικά, η επιλογή αυτή έγινε βάσει του προσωπικού ενδιαφέροντός μας για τη διδασκαλία και την ενεργή συμμετοχή μας στη διδακτική πράξη. Θεωρήσαμε, δηλαδή, ότι επιλέγοντας μία μορφή έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αναλαμβάνει ενίοτε και το ρόλο του εκπαιδευτικού, θα ήταν μεγαλύτερο το ενδιαφέρον, αλλά και η δέσμευσή μας στη διεξαγωγή της έρευνας. Όπως είναι φυσικό, όμως, σημαντικότερο ρόλο για την επιλογή της



έρευνας σχεδιασμού έπαιξε η δυνατότητα που μας παρείχε αυτή η μορφή έρευνας να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Συγκεκριμένα, προϋπόθεση για να διερευνήσουμε την αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου ήταν να σχεδιάσουμε τις διδασκαλίες μέσα από τις οποίες θα γινόταν η διερεύνηση αυτή. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, καθώς μέσα από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης διαπιστώθηκε ότι ο συνήθης τρόπος με τον οποίο εντάσσεται το ιστορικό συγκείμενο στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας δεν είναι προσοδοφόρος για τους μαθητές, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή του θεωρητικού μέρους. Έτσι, έπρεπε να σχεδιαστούν εκ νέου διδακτικές παρεμβάσεις, στις οποίες το ιστορικό συγκείμενο αξιοποιούταν με τρόπο διαφορετικό από τον συνηθισμένο, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση και αν επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή και την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών.

Συνεπώς, το γεγονός ότι η έρευνα σχεδιασμού παρέχει ενεργό ρόλο στον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών και ταυτόχρονα είναι επικεντρωμένη στη διαδικασία, την οποία και διερευνά, αποτέλεσαν τα σημαντικότερα κριτήρια με βάση τα οποία την επιλέξαμε. Ωστόσο, καθοριστικό ρόλο έπαιξε και το γεγονός ότι είναι προσανατολισμένη στη χρησιμότητα, δηλαδή, ότι αποσκοπεί στην διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν άμεσα τη διδακτική πράξη και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, καθώς αυτό αποτελεί και το δικό μας ερευνητικό ενδιαφέρον. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μία έρευνα σχεδιασμού έχει ως γνώμονα τη θεωρία, την οποία επιχειρεί να εφαρμόσει, αλλά και να αναβαθμίσει ταιριάζουν και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η συγκεκριμένη έρευνα. Θεωρήσαμε, δηλαδή, ότι μία μορφή έρευνας που συσχετίζει τη διδακτική θεωρία με την πράξη συνάδει με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί μία τελική εργασία στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη μορφή έρευνας επελέγη, καθώς ανταποκρίνεται στο προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της και στους σκοπούς του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου διενεργήθηκε.

#### **4. Το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και το δείγμα**

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Αττικής, στο οποίο η ερευνήτρια έκανε την πρακτική της άσκηση στο πλαίσιο του ΠΜΣ : «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε για πολλούς λόγους, κυρίως πρακτικούς, αφού με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης είχε εξασφαλιστεί η νόμιμη παρουσία της ερευνήτριας στο σχολικό χώρο και δεν χρειαζόταν κάποια περαιτέρω άδεια.

Επίσης, το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη προς το τέλος της σχολικής χρονιάς (Μάιος 2017) συνέβαλε στην εξοικείωσή της με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στην ευκολότερη συνεργασία της με την καθηγήτρια του τμήματος, στο οποίο έγιναν οι διδασκαλίες. Το συγκεκριμένο σημείο ήταν καθοριστικής σημασίας για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, καθώς απαιτούταν από την συνεργαζόμενη καθηγήτρια να παραχωρήσει στην ερευνήτρια τέσσερις διδακτικές ώρες για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών, γεγονός που δυσχέραινε ως ένα βαθμό το δικό της προγραμματισμό για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Παρ' όλα αυτά, η διδάσκουσα ήταν πρόθυμη να βοηθήσει στην διεξαγωγή της έρευνας και ο μόνος περιορισμός που έθεσε αφορούσε τα διδασκόμενα κείμενα, τα οποία δεν έπρεπε να είναι από αυτά που συμπεριλαμβάνονταν στην εξεταστέα ύλη του Ιουνίου.

Μάλιστα, η συνεργαζόμενη καθηγήτρια συνέβαλε και στην επιλογή του τμήματος που θα γίνονταν οι διδασκαλίες. Αρχικά, προσέφερε στην ερευνήτρια την ευκαιρία να παρακολουθήσει και τα δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου, στα οποία δίδασκε το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προκειμένου να διαμορφώσει τη δική της άποψη για τα τμήματα αυτά. Στη συνέχεια, συζήτησε μαζί της εκθέτοντας τη δική της εικόνα για τη δυναμική των δύο τμημάτων, ώστε να επιλεγεί το τμήμα που θα ήταν πιο κατάλληλο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η καταλληλότητα του τμήματος καθορίστηκε από το συλλογικό γνωστικό επίπεδο του τμήματος, αλλά κυρίως από την ικανότητά τους να λειτουργούν ως ομάδα και να συνεργάζονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ήταν σημαντικό, καθώς επρόκειτο για τέσσερις διδασκαλίες στις οποίες τον κυρίαρχο ρόλο είχαν οι μαθητές, από τις απόψεις των οποίων αναδεικνύονταν τα νοήματα του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου. Έτσι, ένα τμήμα με συνολικά υψηλό γνωστικό επίπεδο και καλή συνοχή συνέβαλε στον περιορισμό των αστάθμητων παραγόντων μίας διδασκαλίας, που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά το προς εξέταση ζήτημα, δηλαδή τη διερεύνηση της χρήσης του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου. Για το λόγο αυτό, επελέγη το ένα εκ των δύο τμημάτων της Γ' Γυμνασίου, στα οποία η συνεργαζόμενη καθηγήτρια δίδασκε το μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο αποτελούνταν από είκοσι επτά (27) παιδιά, δεκατρία (13) αγόρια και

δεκατέσσερα (14) κορίτσια. Όπως είναι φυσικό, επρόκειτο για μία ομάδα παιδιών μικτών δυνατοτήτων, καθώς κάποια από τα παιδιά είχαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, κάποια είχαν μέτριες και κάποια υψηλές. Όμως, όπως προαναφέρθηκε, η συνολική δυναμική του τμήματος ήταν υψηλή.

Το γεγονός ότι επρόκειτο για ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου σχετίζεται και με το περιεχόμενο της έρευνας και με τη μορφή της. Αρχικά, όπως γίνεται σαφές και από τον τίτλο της έρευνας («Η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο»), αυτή διερευνά την δημιουργική διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού συγκειμένου των λογοτεχνικών κειμένων. Η πιο κατάλληλη τάξη για να διερευνηθεί η δημιουργική αυτή αξιοποίηση είναι αυτή της Γ΄ Γυμνασίου, αφού και βάσει του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος η διάταξη της ύλης στην τάξη αυτή γίνεται με χρονολογικά και ειδολογικά κριτήρια δίνοντας -εμμέσως πλην σαφώς- έμφαση στο ιστορικό συγκείμενο των λογοτεχνικών έργων. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και η συνοχή του τμήματος, ήταν παράγοντες που κρίθηκε ότι θα συνέβαλαν στη διερεύνηση του θέματος αυτού. Έτσι, ένα τμήμα, οι μαθητές του οποίου ολοκλήρωναν την υποχρεωτική εκπαίδευση και ταυτόχρονα γνωρίζονταν και λειτουργούσαν ως ομάδα τουλάχιστον για τα τρία τελευταία χρόνια (όσο διήρκεσε η φοίτηση τους στο Γυμνάσιο), κρίθηκε ότι ήταν πιο πιθανό να πληρούν τα κριτήρια που τέθηκαν ως προαπαιτούμενα από την ερευνήτρια σε σχέση με κάποιο τμήμα της Α΄ ή της Β΄ Γυμνασίου.

## **5. Τα κείμενα που διδάχθηκαν και η πορεία διδασκαλίας**

### **5.α. Τα κείμενα που διδάχθηκαν**

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, τα κείμενα που επελέγησαν προς διδασκαλία ήταν τέσσερα, δύο πεζά και δύο ποιήματα. Η επιλογή και πεζών και ποιημάτων, τα οποία μάλιστα έχουν και άλλα διακριτικά γνωρίσματα, αιτιολογείται στο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους με τίτλο «Η αξία της ένταξης του ιστορικού συγκεκριμένου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα απόσπασμα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν - Μαρτινέγκου, το αφηγηματικό δοκίμιο «Ο Ματωμένος Λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη και τα ποιήματα «ο Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλαμά και «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη. Οι διδασκαλίες ξεκίνησαν με το ποίημα του Αναγνωστάκη, το οποίο είναι το πιο σύγχρονο. Έπειτα, διδάχθηκε το δοκίμιο του Τερζάκη. Ακολούθησε το ποίημα του Παλαμά και οι διδασκαλίες ολοκληρώθηκαν με το απόσπασμα από το έργο της Μουτζάν-Μαρτινέγκου. Η σειρά διδασκαλίας των κειμένων αιτιολογείται στον επίλογο του θεωρητικού μέρους.

### **5.β. Η πορεία διδασκαλίας**

Εκτός από την «αντίστροφη» χρονικά πορεία της διδασκαλίας, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται και στον τρόπο με τον οποίο το ιστορικό συγκεκριμένο εντάσσεται στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, προτείνεται η εφαρμογή μίας από τις σύγχρονες εκδοχές της ερμηνευτικής μεθόδου (όλον - μέρη - όλον) με επίκεντρο τον μαθητή - αναγνώστη. Βάση για τη διαμόρφωση της πορείας διδασκαλίας αποτέλεσε μία παραδειγματική διδασκαλία, η οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από την Ε. Φρυδάκη και παρουσιάζεται στο βιβλίο της με τίτλο «Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας» (2003 : 243-253). Στόχος της συγκεκριμένης συνδυαστικής μεθόδου (θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser με αξιοποίηση του ιστορικού συγκεκριμένου) είναι να αξιοποιηθούν τα βιώματα των μαθητών, ώστε να αναδειχθεί η οπτική τους, να καλλιεργηθούν οι αναγνωστικές και ερμηνευτικές τους δεξιότητες με την κατάλληλη αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών και να αντιληφθούν οι μαθητές την συμβολή του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου κατά την προσπάθεια νοηματοδότησης του κειμένου.

Για το λόγο αυτό, στην αρχή της διδασκαλίας επιχειρείται μία συνολική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία στηρίζεται αποκλειστικά σε κειμενικούς δείκτες, ενώ και κατά την επεξεργασία των μερών του κειμένου, τίθενται ερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων αναζητούνται μέσα στο κείμενο. Εφόσον, όμως, το κείμενο γεννά και ερωτήματα, τα οποία δεν απαντώνται από αυτό, δίνονται στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία, προκειμένου να μπορέσουν να αναζητήσουν

τις απαντήσεις σε εξωκειμενικές πηγές. Συνεπώς, το ιστορικό συγκείμενο εντάσσεται σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας ως ερμηνευτικό εργαλείο και εξετάζεται αν, σύμφωνα με τον Barthes (1985), συμβάλλει στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και στην ανάδειξη της πολλαπλότητας των ερμηνειών, γεγονός που μπορεί να τους καταστήσει στο μέλλον αυτόνομους αναγνώστες. Όπως κάθε διδασκαλία βασισμένη στην ερμηνευτική μέθοδο, έτσι και η προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας κλείνει με την επιστροφή στο σύνολο του κειμένου, έχοντας όμως οι μαθητές πια μία εμπλουτισμένη αντίληψη γι' αυτό, η οποία είναι δυνατό να διερευνηθεί με πολλούς τρόπους. Στις διδασκαλίες που έγιναν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ζητήθηκε ένας νέος τίτλος, ώστε μέσω των απαντήσεων των μαθητών να αναδειχθούν οι άξονες που εκείνοι έκριναν ως κομβικούς για το εκάστοτε κείμενο.

### **5.γ. Σύντομη περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής των διδασκαλιών**

Αρχικά, οι διδασκαλίες γίνονταν με τη χρήση φυλλαδίων που περιελάμβαναν το εκάστοτε διδασκόμενο κείμενο. Παρόλο που αυτά προέρχονταν από τα ανθολογημένα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Γ' Γυμνασίου, η συγκεκριμένη επιλογή εξυπηρετούσε την απόκρυψη του εισαγωγικού σημειώματος που προηγείται όλων των κειμένων. Έτσι, οι μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικές με το ιστορικό συγκείμενο του διδασκόμενου κειμένου, μέχρι τη στιγμή που η διδάσκουσα είχε σχεδιάσει να έχουν πρόσβαση σε αυτές, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία. Εκτός από αυτό, το γεγονός ότι τα κείμενα μοιράζονταν σε φυλλάδιο έλυνε και άλλο ένα πρόβλημα πρακτικής φύσεως. Επειδή κάποιες από τις διδασκαλίες διεξήχθησαν σε ώρες άλλων μαθημάτων, υπήρχε η πιθανότητα κάποιοι από τους μαθητές να μην έχουν μαζί τους τα σχολικά εγχειρίδια.

Ταυτόχρονα, τα κείμενα προβάλλονταν στον πίνακα μέσω προτζέκτορα. Η συγκεκριμένη επιλογή συνέβαλλε στην ύπαρξη ενός κοινού οπτικού ερεθίσματος που λειτουργούσε συντονιστικά για την τάξη. Εκεί η διδάσκουσα υπογράμμιζε τα σχετικά χωρία που επισημαίνονταν από τους μαθητές κατά τις απαντήσεις τους, ενώ κατέγραφε και διευκρινιστικές σημειώσεις που προέκυπταν από την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου. Η συγκεκριμένη επιλογή έδωσε λύση σε πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία (π.χ. κάποιος μαθητής να μην εντοπίζει αμέσως το σημείο που αναφέρει ο συμμαθητής του και να ζητά διευκρινίσεις) και τα οποία λειτουργούν ως εμπόδια στην απρόσκοπτη πορεία του μαθήματος.

Μετά την πρώτη ανάγνωση του κειμένου παρέχονταν στους μαθητές φύλλα εργασίας, τα οποία περιελάμβαναν τις βασικές ερωτήσεις που αποτελούσαν άξονες της διδασκαλίας. Τα φύλλα αυτά λειτουργούσαν συντονιστικά για τους μαθητές, οι οποίοι μπορούσαν έτσι να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερη ευκολία τη ροή του μαθήματος, ακόμα κι αν κάποια στιγμή αφαιρούνταν.

Παράλληλα, τα φύλλα εργασίας θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως ένα σχεδιάγραμμα από το οποίο μπορούσαν να μελετήσουν οι μαθητές εκ των υστέρων, καθώς καλούνταν να κρατούν σημειώσεις στις ερωτήσεις που περιείχε το φύλλο καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της πορείας διδασκαλίας και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι σε μία έρευνα σχεδιασμού το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας παίζει σημαντικό ρόλο για την αξιοπιστία των ευρημάτων της, θεωρήσαμε κατά το σχεδιασμό της έρευνας ότι οι συγκεκριμένες επιλογές ήταν καθοριστικής σημασίας για την προσπάθεια διατήρησης της προσοχής των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους σε αυτό. Η επιβεβαίωση ή όχι της συγκεκριμένης προσδοκίας διερευνήθηκε κατά την επεξεργασία των δεδομένων και παρουσιάζεται στα αποτελέσματα που ακολουθούν.

## **6. Μέθοδοι, μέσα και πηγές συλλογής δεδομένων**

Σύμφωνα με τους Shavelson et al. (2003 : 28), υπάρχουν τρία ερωτήματα, τα οποία μπορεί να θέσει ένας ερευνητής που διενεργεί μία έρευνα σχεδιασμού και τα οποία καθορίζουν τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει, για να συγκεντρώσει τα δεδομένα του.

Το πρώτο ερώτημα είναι «Τι συμβαίνει;». Το ερώτημα αυτό περικλείει ένα σύνολο υποερωτημάτων, τα οποία προκύπτουν συνήθως στην αρχή μίας εξελικτικής διαδικασίας, όπως ο κατάλληλος χαρακτηρισμός ενός μαθητικού πληθυσμού, το εύρος και η σοβαρότητα ενός προβλήματος ή ο προσδιορισμός των αλλαγών που επέρχονται με την πάροδο του χρόνου μέσα από τη οπτική γωνία ενός προσώπου που βρίσκεται μέσα στο σύστημα και ενός προσώπου που βρίσκεται έξω από αυτό. Προκειμένου να απαντηθούν τέτοιου είδους ερωτήματα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι, όπως η εθνογραφική έρευνα και η μελέτη περίπτωσης.

Το δεύτερο ερώτημα είναι «Υπάρχει μία συστηματική επίδραση;». Ένα τέτοιο ερώτημα θα μπορούσε να προκύψει κατά την φάση του σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων, όταν ένα καλά διαμορφωμένο ερώτημα αναδυθεί, όπως «ποιες εναλλακτικές δραστηριότητες είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα;» ή κατά την διερεύνηση της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, ένα τέτοιο ερώτημα αναζητά τη σχέση αιτίου - αποτελέσματος, που προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση των παραμέτρων της διδακτικής παρέμβασης και σύμφωνα με την επιτροπή του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας των Η.Π.Α. τα τυχαιοποιημένα πειράματα, αλλά και η μελέτη περίπτωσης αποτελούν την καλύτερη προσέγγιση για τη διερεύνηση τόσο των ορίων όσο και της ικανότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Το τρίτο ερώτημα είναι «Γιατί ή πώς συμβαίνει;». Το ερώτημα αυτό τίθεται, όταν μία συστηματική επίδραση του ενός παράγοντα στον άλλο έχει εδραιωθεί ή όταν μία υποβόσκουσα θεωρία οδηγήσει στην ανάδυση αυτού του ερωτήματος. Στην περίπτωση αυτή απαιτείται ένας επαναλαμβανόμενος κύκλος παρέμβασης-επανασχεδιασμού-παρέμβασης, προκειμένου να γίνει κατανοητός αυτός ο μηχανισμός.

Όποιο κι αν είναι το ερώτημα που τίθεται, προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός μίας έρευνας σχεδιασμού, χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων, ενώ συχνά επιστρατεύονται και μέθοδοι που συνδυάζουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Τα πιο συνηθισμένα μέσα είναι η παρατήρηση (συμμετοχική ή μη), οι σημειώσεις πεδίου, η συνέντευξη, οι ημερολογιακές καταγραφές, η βιντεοσκόπηση, η χορήγηση ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση και η μελέτη εκπαιδευτικού υλικού (Bannan-Ritland, 2003 : 23· Shavelson et al., 2003 : 26· Collins et al., 2004 : 36· Ίσαρη & Πουρκός, 2015 : 58).

Οι πηγές από τις οποίες αντλούνται τα δεδομένα είναι τα προϊόντα της μάθησης (πχ. εργασίες μαθητών), ο συνομιλιακός λόγος που αναπτύσσεται στην τάξη, η κινησιολογία των μαθητών (στάση σώματος, κινήσεις), τα καθήκοντα που τους ανατίθενται και οι δραστηριότητες που οργανώνονται γι' αυτούς, τα μοτίβα της αλληλεπίδρασής τους σε κοινωνικό επίπεδο, οι σημειώσεις τους, κ.ά. Μάλιστα, όταν η ερευνητική ομάδα επιθυμεί να εντοπίσει αλλαγές σε βάθος χρόνου, χρειάζεται να συγκεντρώσει πλήθος καταγραφών από κάθε πηγή (The Design-Based Research Collective, 2003 : 7· Cobb et al., 2003 : 12).

Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα, που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η συμμετοχική παρατήρηση ενός τμήματος της Γ' Γυμνασίου στο σχολείο που η ερευνήτρια έκανε την πρακτική της άσκηση και η ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης αποτελούμενη από μαθητές του τμήματος αυτού. Η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων στηρίζεται στην οντολογική θέση ότι η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση των ανθρώπων αποτελεί σημαντική διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας και κατ' επέκταση στην επιστημολογική θέση ότι η γνώση σχετικά με αυτές τις οντολογικές διαστάσεις μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την συμμετοχή του ερευνητή στο «φυσικό» περιβάλλον που αυτή εξελίσσεται (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 105).

#### **6. α. Συμμετοχική παρατήρηση με εργαλείο σημειώσεις πεδίου (field notes)**

Η παρατήρηση αποτελεί την κυρίαρχη μέθοδο συλλογής δεδομένων στην «εθνογραφία» ή αλλιώς «έρευνα πεδίου» και πρόκειται για την *«συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση ατομικών συμπεριφορών, ή κοινωνικών διαδράσεων και διεργασιών [...], η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα»* (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 104). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008 : 125), *«είναι ίσως η απλούστερη μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα»*. Βέβαια, όπως αναφέρεται από τους ίδιους συγγραφείς, η εφαρμογή της μεθόδου αυτής δεν είναι τόσο απλή όσο φαίνεται, καθώς απαιτεί συστηματικότητα και προσήλωση κατά την παρακολούθηση του κοινωνικού φαινομένου που διερευνάται, ώστε να συλλεχθούν επαρκή δεδομένα προς επεξεργασία, τα οποία να αποτυπώνουν όσο πιο πιστά γίνεται το φαινόμενο αυτό.

Για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα αυτό, ο ερευνητής χρειάζεται να εξετάσει πολλές και διαφορετικές πτυχές του υπό εξέταση φαινομένου και συγκεκριμένα το περιβάλλον εντός του οποίου γίνεται η έρευνα (φυσικό περιβάλλον, διαθέσιμα υλικά), τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διενεργείται η έρευνα (τόπος, χρόνος), καθώς και τους ανθρώπους που συμμετέχουν σε αυτή (χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, αλληλεπίδραση) (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 109-110). Ο συνηθέστερος τρόπος καταγραφής των δεδομένων αυτών είναι οι σημειώσεις πεδίου (field notes),



δηλαδή «κείμενο (λέξεις) που γράφεται από τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της παρατήρησης σε μια ποιοτική μελέτη» (Creswell, 2016 : 216). Αυτές μπορεί να είναι περιγραφικές ή στοχαστικές. Οι «περιγραφικές σημειώσεις πεδίου περιλαμβάνουν την καταγραφή των γεγονότων που παρατηρεί ο ερευνητής, ενώ οι «στοχαστικές σημειώσεις πεδίου» αφορούν την καταγραφή των προσωπικών σκέψεων του ερευνητή κατά την παρατήρηση (Creswell, 2016 : 217). Στην συγκεκριμένη έρευνα, οι σημειώσεις πεδίου ήταν κατά βάση περιγραφικές, χωρίς να αποκλείονται από αυτές και κάποιες προσωπικές σκέψεις που γεννιούνται κατά την παρατήρηση.

Ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του ερευνητή στο υπό εξέταση φαινόμενο η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική ή μη συμμετοχική. Η μη συμμετοχική παρατήρηση συνδέεται κυρίως με τις ποσοτικές έρευνες, καθώς απαιτεί την διακριτική παρουσία του ερευνητή σε ένα φυσικό περιβάλλον (πεδίο), σε μία πλεονεκτική θέση (πχ. στο πίσω μέρος μίας σχολικής αίθουσας) και την καταγραφή σημειώσεων, χωρίς να παρεμβαίνει καθόλου στην εξελισσόμενη διαδικασία (Creswell, 2016 : 215). Ο συγκεκριμένος τύπος παρατηρητή είναι ο λεγόμενος «πλήρως παρατηρητής» (Ιωσηφίδης, 2008 : 126-127). Η συμμετοχική παρατήρηση, από την άλλη, σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική έρευνα, καθώς διενεργείται εντός φυσικού περιβάλλοντος και προϋποθέτει τη συμμετοχή και κατ' επέκταση την αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους ερευνώμενους.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν τρεις κατηγορίες συμμετοχικού παρατηρητή : «ο πλήρως συμμετέχων», ο «συμμετέχων ως παρατηρητής» και ο «παρατηρητής ως συμμετέχων» (Ιωσηφίδης, 2008 : 126). Ο πρώτος συνήθως ενσωματώνεται στην ομάδα των συμμετεχόντων χωρίς να αποκαλύπτει την ταυτότητά του, γεγονός που εγείρει αντιδράσεις ως προς την τήρηση της δεοντολογίας και ενέχει τον κίνδυνο της ταύτισης του ερευνητή με την ομάδα των συμμετεχόντων («to go native») (Robson, 2010 : 376· Ιωσηφίδης, 2008 : 128). Για το λόγο αυτό πλέον χρησιμοποιείται σπάνια (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 105). Ο «συμμετέχων ως παρατηρητής» είναι ο ερευνητής που αποκαλύπτει την ιδιότητά του στους ερευνώμενους, ενώ παράλληλα συμμετέχει στο υπό εξέταση φαινόμενο και αλληλεπιδρά μαζί τους. Για το λόγο αυτό, συνήθως καταγράφει από μνήμης τις παρατηρήσεις του μετά το πέρας της διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 110). Η επιλογή του συγκεκριμένου ρόλου είναι αρκετά συχνή στην ποιοτική κοινωνική έρευνα, αν και εγκυμονεί τον ίδιο κίνδυνο με αυτόν του προηγούμενου ρόλου, δηλαδή της ταύτισης με την ομάδα των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008 : 128-129). Τέλος, ο «παρατηρητής ως συμμετέχων» είναι αυτός που δεν συμμετέχει στη διαδικασία που παρακολουθεί, αν και οι συμμετέχοντες γνωρίζουν την ιδιότητά του. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής χρησιμοποιεί τη μέθοδο της «συστηματικής παρατήρησης», ώστε να κρατήσει σημειώσεις πεδίου σχετικά με τη διαδικασία, αλλά και την αλληλεπίδραση των μελών της υπό εξέταση ομάδας (Ιωσηφίδης, 2008 : 129).

Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου έχει πολλά πλεονεκτήματα με σημαντικότερο το γεγονός ότι προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεξάγει την έρευνά του σε «φυσικό» περιβάλλον και να το μελετήσει σε βάθος συγκεντρώνοντας πλούσιο ερευνητικό υλικό. Από την άλλη, είναι μία χρονοβόρα διαδικασία, η οποία, για να είναι αποτελεσματική, απαιτεί από τον ερευνητή να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να δημιουργήσει μία σχέση αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες χωρίς να διακινδυνεύσει την αξιοπιστία της έρευνάς του και παράλληλα να είναι σε θέση να διαχειριστεί προβληματικές καταστάσεις που ενδεχομένως να προκύψουν (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 107, 110-111· Ιωσηφίδης, 2008 : 130).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο μορφές συμμετοχικής παρατήρησης, η συμμετοχή σαν παρατήρηση και η παρατήρηση σαν συμμετοχή.

Η πρώτη από τις δύο μορφές σχετίζεται με το ρόλο της ερευνήτριας ως διδάσκουσας του τμήματος για τις τέσσερις διδακτικές παρεμβάσεις που έγιναν. Αναλαμβάνοντας το ρόλο αυτό, η ερευνήτρια κλήθηκε να διδάξει το μάθημα της Λογοτεχνίας σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου του σχολείου με το οποίο συνεργαζόταν στο πλαίσιο της πρακτικής της άσκησης στο ΠΜΣ. Αυτή η επιλογή έγινε για τους εξής λόγους. Αρχικά, κρίθηκε ότι είχε το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο (ευρισκόμενη στο τελευταίο εξάμηνο του ΠΜΣ), προκειμένου να υποστηρίξει τα σχέδια διδασκαλίας, που διαμορφώθηκαν για την έρευνα. Επίσης, η σχέση της με τους μαθητές θεωρήθηκε κατάλληλη για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι η παρουσία της στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν συστηματική, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία σχετική οικειότητα που μείωνε τις πιθανότητες τήρησης μίας αμήχανης στάσης από τους μαθητές κατά τις διδασκαλίες. Ταυτόχρονα, όμως, το γεγονός ότι δεν επρόκειτο για την καθηγήτρια του τμήματος μείωνε ως ένα βαθμό τον κίνδυνο να εκδηλωθούν συμπεριφορές που θα σχετίζονταν με παράγοντες ανεξάρτητους με την έρευνα (πχ. συμπάθειες-αντιπάθειες με την καθηγήτρια, σκέψεις για πιθανή βαθμολόγησή τους κατά τη διαδικασία, κ.ά.).

Μέσα από την οπτική γωνία της διδάσκουσας, η ερευνήτρια παρατηρούσε τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και αμέσως μετά από αυτό κατέγραφε σημειώσεις πεδίου σχετικά με τις παραμέτρους που εξετάζει η έρευνα αυτή (συμμετοχή - ποιότητα απαντήσεων των μαθητών), αλλά και σχετικά με το μαθησιακό κλίμα που δημιουργούνταν κατά τις διδασκαλίες. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, σε μία έρευνα σχεδιασμού παίζει καθοριστικό ρόλο το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η έρευνα, καθώς κρίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά τη στάση των συμμετεχόντων.

Είναι, βέβαια, σαφές ότι η επιλογή αυτή δημιούργησε έναν άλλο κίνδυνο, την έλλειψη αντικειμενικότητας κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων λόγω της άμεσης εμπλοκής της ερευνήτριας στη διαδικασία. Προκειμένου να αποφευχθεί αυτό, δημιουργήθηκαν κάποιες δικλίδες

ασφαλείας κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Η πρώτη από αυτές ήταν η παρουσία μίας ακόμα ερευνητριας (συμφοιτήτριας της γράφουσας), η οποία κατέγραφε σημειώσεις πεδίου καθ' όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών σχετικά με τις ίδιες παραμέτρους που εξετάζε και η ερευνήτρια. Οι σημειώσεις αυτές στη συνέχεια συγκρίθηκαν με αυτές που κρατούσε η ερευνήτρια - διδάσκουσα αμέσως μετά τη λήξη των διδασκαλιών της. Η δεύτερη δικλείδα ασφαλείας ήταν η συνέντευξη σε μία ομάδα εστίασης (επιλογή που αναλύεται παρακάτω), αποτελούμενη από μαθητές προερχόμενους από το τμήμα στο οποίο έγιναν οι διδασκαλίες, η οποία έγινε μετά το πέρας όλων των διδασκαλιών.

## **6. β. Ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης (focus group)**

Η συνέντευξη αποτελεί μία ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Οι μορφές που αυτή μπορεί να πάρει, ωστόσο, είναι τρεις, η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη.

Η δομημένη συνέντευξη διεξάγεται εντός ενός πολύ αυστηρού πλαισίου, από το οποίο ο ερευνητής δεν μπορεί να παρεκκλίνει, καθώς οφείλει να έχει προκαθορίσει τα θέματα που θα συζητηθούν, τις ερωτήσεις που θα τεθούν, καθώς και τη σειρά των ερωτήσεων. Το μόνο στο οποίο διαφέρει η μέθοδος αυτή από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου είναι οι ανοικτές ερωτήσεις που ο ερευνητής θέτει στους συμμετέχοντες (Robson, 2010 : 321). Επειδή ακριβώς διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης σπάνια επιλέγεται στην ποιοτική έρευνα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας από την προηγούμενη. Εάν επιλέξει αυτή τη μορφή, ο ερευνητής οφείλει να έχει προκαθορίσει τα θέματα που θα συζητηθούν και να έχει προετοιμάσει κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις βάσει των οποίων θα διεξαχθεί η συζήτηση με τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, χρειάζεται να διαθέτει ευελιξία και να είναι σε θέση να τροποποιήσει ανά πάσα στιγμή τη διατύπωση των ερωτήσεων, τη σειρά τους ή ακόμα και να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της συζήτησης. Τέλος, η μη δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία οι συμμετέχοντες έχουν την απόλυτη ελευθερία να εκφραστούν, αφού ο ερευνητής προκαθορίζει μόνο το θέμα που θα συζητηθεί. Όπως γίνεται σαφές, και οι δύο μορφές είναι κατάλληλες για την ποιοτική έρευνα. Γι' αυτό και επιλέγονται συχνά (Robson, 2010 : 321).

Εκτός από τις μορφές που μπορεί να πάρει η συνέντευξη ανάλογα με τον έλεγχο που διατηρεί ο ερευνητής κατά τη διάρκειά της, ποικίλλουν και οι συμμετέχοντες. Έτσι, υπάρχουν δύο επιλογές, η «συνέντευξη σε βάθος», που απαιτεί τη συνομιλία του ερευνητή με ένα μόνο συμμετέχοντα, και οι «ομάδες εστίασης», στις οποίες ο ερευνητής μιλάει με μία ομάδα αντιπροσωπευτική του δείγματος, το οποίο αφορά η έρευνά του (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 99· Ιωσηφίδης, 2008 : 111, 134).

Η ημιδομημένη συνέντευξη σε ομάδα εστίασης κρίθηκε απαραίτητο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε συνδυασμό με την παρατήρηση στη συγκεκριμένη έρευνα, γιατί συνέβαλε στην τριγωνοποίηση των δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015 : 99· Ιωσηφίδης, 2008 : 137). Μέσα από την διεξαγωγή και την παρατήρηση των διδασκαλιών, εξασφαλίστηκε η οπτική γωνία της ερευνήτριας και της συνεργάτιδάς της ως προς την αποτελεσματικότητα της χρήσης του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου. Ωστόσο, αυτό που έλειπε για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν μία τρίτη οπτική γωνία θέασης των πραγμάτων. Ως καταλληλότερη οπτική γωνία κρίθηκε αυτή των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν στις διδασκαλίες.

Για την εξασφάλιση αυτής της οπτικής γωνίας υπήρχαν πολλοί τρόποι συλλογής δεδομένων, όπως η συμπλήρωση ερωτηματολογίου, η ατομική συνέντευξη και η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε για τους παρακάτω λόγους. Αρχικά, απορρίφθηκε η χορήγηση ενός ερωτηματολογίου λόγω της καθαρά ποιοτικής φύσης της έρευνας, αλλά κυρίως λόγω του περιορισμένου εύρους των απαντήσεων που θα μπορούσαν να δοθούν και κατ' επέκταση των δεδομένων που θα μπορούσαν να συλλεχθούν προς επεξεργασία. Από την άλλη, η επιλογή της ατομικής συνέντευξης θα ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα, ενώ η σχετικά μικρή ηλικία των μαθητών (περίπου 15 χρονών) θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας για την ελεύθερη έκφρασή τους σε μία πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη με την ερευνήτρια.

Η συνέντευξη σε ομάδα εστίασης από την άλλη θεωρήθηκε ότι επιτρέπει την δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ των μελών της ομάδας (τα οποία ούτως ή άλλως καλούνται να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται καθημερινά στο πλαίσιο της τάξης), αλλά κυρίως στην ανάδειξη της δυναμικής της ομάδας αυτής, παράμετρος που ενδιέφερε ιδιαίτερα την ερευνήτρια στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Όπως, άλλωστε, αναφέρει και ο Robson (2010 : 323), οι συνεντεύξεις σε σχέση με την παρατήρηση είναι *«ένας προφανώς συντομότερος δρόμος για να λάβουμε αποκρίσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα»*<sup>1</sup>. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μέλη της ομάδας εκφράζονται ελεύθερα παρέχοντας πλούσιο υλικό προς επεξεργασία στον ερευνητή, αλληλεπιδρούν με τρόπο που μπορεί να ωθήσει και άτομα απρόθυμα να εκφραστούν σε ατομικό επίπεδο, ενώ λειτουργούν και ως *«φυσικοί έλεγχοι ποιότητας»* (Robson, 2010 : 338), ώστε να μετριάζονται οι ακραίες απόψεις. Παράλληλα, το γεγονός πως πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη συνέβαλε στην εξασφάλιση της ευελιξίας που είναι απαραίτητη για την ελεύθερη αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας εστίασης εντός ενός προκαθορισμένου ορίου (Ιωσηφίδης, 2008 : 112).

---

<sup>1</sup> Αυτό δεν συνεπάγεται ότι είναι και ο πιο «σωστός», γεγονός που γίνεται εύκολα αντιληπτό από την ανάγκη τριγωνοποίησης των μεθόδων συλλογής των δεδομένων, η οποία επισημαίνεται από πολλούς συγγραφείς (Creswell, 2016· Robson, 2010, κ.α.).

Ως προς τη σύσταση των ομάδων εστίασης προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Creswell, 2016 : 206· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2010· Ιωσηφίδης, 2008) η επιλογή των ατόμων να γίνεται με τη μέθοδο της «σκόπιμης δειγματοληψίας». Αυτό συνεπάγεται ότι ο ερευνητής είναι αυτός που επιλέγει τα άτομα που θα συμμετέχουν στην ομάδα εστίασης λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, τη συνοχή της ομάδας, τις σχέσεις ισχύος που προϋπάρχουν ή μπορεί ν' αναπτυχθούν σε συνάρτηση με το αν επιθυμεί να δημιουργήσει μία ομοιογενή ή μία ετερογενή ομάδα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015 : 100). Όπως είναι φυσικό, η κάθε επιλογή έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων προτείνεται αυτοί να κυμαίνονται μεταξύ 6-12 ατόμων. Ο αριθμός αυτός εξασφαλίζει την ύπαρξη αρκετών ατόμων, ώστε να αναδειχθεί η δυναμική της ομάδας μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, ενώ παράλληλα δεν υπερβαίνουν ένα όριο διαχειρίσιμο από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008 : 139-140).

Καθοριστικής σημασίας είναι και ο ρόλος του ερευνητή - διαμεσολαβητή, ο οποίος οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Robson (2010 : 341), *«χρειάζεται μία ισορροπία μεταξύ του ενεργητικού και του παθητικού ρόλου»*. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να σέβεται τους συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης, να μην θέτει ερωτήσεις που μπορεί να τους φέρουν σε δύσκολη θέση, αλλά και να μην κρίνει τις απόψεις που αυτοί εκφράζουν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015 : 101). Παράλληλα, χρειάζεται να διαθέτει ευελιξία, ώστε να τους κατευθύνει προς τα θέματα που θέλει να διερευνήσει, αλλά ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στη ροή της συζήτησης που αναπτύσσουν και να είναι σε θέση να διαχειριστεί διενέξεις που μπορεί να προκύψουν μεταξύ τους (Ιωσηφίδης, 2008 : 141-142).

Στην παρούσα έρευνα η ομάδα που διαμορφώθηκε για τη συνέντευξη προέκυψε μέσα από την εθελοντική προσφορά των μαθητών και την προσεκτική επιλογή κάποιων από τους εθελοντές από την ερευνήτρια. Κρίθηκε ότι ήταν σημαντικό να ζητηθεί η εθελοντική συμμετοχή τους στη διαδικασία, ώστε να είναι πρόθυμοι να συζητήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα για τις διδασκαλίες τις οποίες παρακολούθησαν. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και ο Ιωσηφίδης (2008 : 139) υποστηρίζοντας ότι είναι σημαντικό η επιλογή των συμμετεχόντων να γίνει με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζει την άνεσή τους και την ετοιμότητά τους να αλληλεπιδράσουν στο πλαίσιο της ομάδας. Ταυτόχρονα, η στρατηγική αυτή συνέβαλε στην εξάλειψη των αισθημάτων διάκρισης που θα μπορούσαν να νιώσουν οι υπόλοιποι μαθητές που δεν επελέγησαν. Ωστόσο, όπως είναι εύκολα κατανοητό, ήταν απαραίτητο για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας η επιλογή των μαθητών να μην είναι εντελώς τυχαία ούτε να βασιστεί αποκλειστικά στην δική τους προθυμία να συμμετέχουν. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή στηρίχθηκε στη μέθοδο της «σκόπιμης δειγματοληψίας».

Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια επέλεξε από το σύνολο των μαθητών που θέλησαν να συμμετέχουν πέντε αγόρια και πέντε κορίτσια, προκειμένου να υπάρχει μία ισορροπία ως προς την

εκπροσώπηση των δύο φύλων στην ομάδα. Παράλληλα, σε κάθε υπο-ομάδα (αγόρια-κορίτσια) υπήρχαν δύο μαθητές/ μαθήτριες που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και τρεις μαθητές/ μαθήτριες που συμμετείχαν, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους πρώτους. Έτσι, δημιουργήθηκε μία ομάδα ομοιογενής ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο), αλλά ετερογενής ως προς άλλα (φύλο, βαθμός συμμετοχής στις διδασκαλίες που προηγήθηκαν). Με τον τρόπο αυτό θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι ήταν πιο πιθανό να διεξαχθεί μία ενδιαφέρουσα συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας, η οποία θα συνέβαλε στην ανάδειξη πολλών και διαφορετικών οπτικών επί των διδασκαλιών. Πράγματι, όπως θα φανεί και κατά την ανάλυση των δεδομένων, οι απόψεις των μαθητών συνέκλιναν σε κάποια θέματα, για τα οποία κλήθηκαν να συζητήσουν, ενώ σε άλλα διέφεραν σημαντικά παρέχοντας ένα πλούσιο υλικό προς επεξεργασία στην ερευνήτρια.

## 7. Αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία σε μία έρευνα σχεδιασμού

Πολύς λόγος έχει γίνει για την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ποιοτικών ερευνών γενικά και των ερευνών σχεδιασμού συγκεκριμένα. Ιδίως οι ερευνητές που ασχολούνται με την ποσοτική έρευνα «κατηγορούν» τους ποιοτικούς ερευνητές για την έλλειψη των χαρακτηριστικών αυτών από τα αποτελέσματα των ερευνών τους λόγω της αδυναμίας γενίκευσής τους (Kelly, 2004 : 120). Υπάρχουν, βέβαια, και αρκετοί ποιοτικοί ερευνητές που αντιδρούν υιοθετώντας σχετικιστικές προσεγγίσεις και αρνούνται την ανάγκη για διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στις έρευνές τους (Robson, 2010 : 20, 200). Όπως, όμως, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Morse (1999, στο Robson, 2010 : 201) *«Η επιστήμη ασχολείται με την αυστηρότητα και εξ ορισμού, η καλή, αυστηρή έρευνα πρέπει να είναι αξιόπιστη και έγκυρη. Εάν η ποιοτική έρευνα δεν είναι αξιόπιστη και έγκυρη, τότε δεν πρέπει να είναι επιστήμη.»*. Εφόσον, λοιπόν, ένας ερευνητής που διεξάγει μία έρευνα σχεδιασμού αντιληφθεί την αξία διασφάλισής τους στην έρευνά του, θα αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχουν πολλές παράμετροι που λειτουργούν ως εμπόδια στην προσπάθειά του. Αφού, λοιπόν, αποσαφηνιστούν τα εμπόδια αυτά, προτείνονται τρόποι με τους οποίους μπορούν να υπερκεραστούν.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την αντικειμενικότητα μίας έρευνας σχεδιασμού προκύπτουν τόσο από την ίδια τη διαδικασία, όσο και από τα πρόσωπα που τη διενεργούν ή συμμετέχουν σε αυτή. Αρχικά, για να θεωρηθεί επιτυχημένη μία έρευνα που βεβαιώνει ότι μία διδακτική παρέμβαση οδήγησε στη μάθηση, θα πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η διδακτική παρέμβαση (οι ανάγκες των συμμετεχόντων, τα ενδιαφέροντά τους, οι ικανότητές τους, οι ερμηνείες τους, οι αλληλεπιδράσεις και οι στόχοι τους), γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Collins et al., 2004 : 17-18). Από την άλλη, για να θεωρηθεί επιτυχημένη μία έρευνα σχεδιασμού που θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική σε οποιοδήποτε πλαίσιο, αυτό θα απαιτούσε την μελέτη των αποτελεσμάτων σε πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους πλαίσια, γεγονός που θα άφηνε πολλά αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με το πώς επηρέασε τη μάθηση η αλληλεπίδραση παρέμβασης και περιβάλλοντος. Επίσης, το γεγονός ότι πρόκειται για μια έρευνα που εξετάζει την εφαρμογή καινοτόμων θεωριών σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας ενέχει τον κίνδυνο να γίνουν υπεραπλουστευμένες παρεμβάσεις στο πλαίσιο της, οι οποίες δεν θα έχουν μία στέρεη θεωρητική βάση (The Design-Based Research Collective, 2003 : 7).

Όσον αφορά τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην έρευνα προκύπτουν τα εξής θέματα. Αρχικά, ο ερευνητής που διεξάγει μία έρευνα σχεδιασμού συχνά αναλαμβάνει δύο αντικρουόμενους μεταξύ τους ρόλους, αυτού που υπερασπίζεται την υπό εξέταση θεωρία, από τη στιγμή που διερευνά

την αποτελεσματικότητά της στην πράξη, και αυτού που προσπαθεί να διατηρήσει μία κριτική απόσταση από αυτή και ιδίως από την εφαρμογή της, προκειμένου να είναι όσο πιο αντικειμενικά γίνεται τα συμπεράσματα της έρευνας. Επιπλέον, το πλήθος των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με τις αποφάσεις που αυτοί καλούνται να λάβουν στη διάρκεια μίας παρέμβασης μπορεί να υπονομεύσει τους στόχους και τις αρχές, στις οποίες στηρίχθηκε ο σχεδιασμός και κατ' επέκταση να περιπλέξει τη διαδικασία διερεύνησης της αιτιακής σχέσης διαδικασιών-αποτελεσμάτων (Collins et al., 2004 : 17). Τέλος, η αντικειμενική οπτική του ερευνητή μπορεί να επηρεαστεί από τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς και μαθητές), ειδικά όταν η έρευνά του έχει πολλούς επαναλαμβανόμενους κύκλους και διαρκεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα να είναι πιθανό να επηρεαστεί ως προς την κατεύθυνση που πρέπει να πάρει η έρευνά του (The Design-Based Research Collective, 2003 : 7).

Για την επίλυση όλων αυτών των ζητημάτων προτείνεται από την ομάδα ερευνητών The Design-Based Research Collective (2003 : 5-7) να εξετάζονται οι διδακτικές παρεμβάσεις ολιστικά, δηλαδή να λαμβάνονται υπόψη οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του υλικού που χρησιμοποιείται σε μία διδακτική παρέμβαση. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η τριγωνοποίηση των δεδομένων, η οποία θα συμβάλει στην σύνδεση επιδιωκόμενων και μη επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων με τις διαδικασίες εφαρμογής της θεωρίας. Εκτός, όμως, από την τριγωνοποίηση είναι καθοριστικής σημασίας και η επανάληψη των αναλύσεων των δεδομένων σε συνδυασμό με τη χρήση τυποποιημένων εργαλείων μέτρησης της συμπεριφοράς κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (πχ. κλειδες παρατήρησης). Παράλληλα, χρειάζεται να διατηρείται η ισορροπία μεταξύ της τελειοποίησης μίας καινοτόμου μεθόδου που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και της ικανότητας γενίκευσης της εφαρμογής της μεθόδου, ώστε να είναι άρτια και ταυτόχρονα εφαρμόσιμη σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια. Τέλος, είναι σημαντικό ο ερευνητής να σέβεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται η έρευνά του, αλλά ταυτόχρονα να φροντίζει ώστε να πληρούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις που θα προσδώσουν εγκυρότητα στα αποτελέσματά του.

Από την πλευρά τους οι Shavelson et al. (2003 : 26) αναφέρουν τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί μία έρευνα σχεδιασμού, για να θεωρηθεί επιστημονική και να διασφαλίζει την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων της, σύμφωνα με τη γνώμη της επιτροπής του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας των ΗΠΑ. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι οι εξής : α) να θέτει σημαντικά ερωτήματα που μπορούν να διερευνηθούν μέσα από την πράξη της διδασκαλίας, β) να συνδέει την έρευνα με τη σχετική θεωρία, γ) να χρησιμοποιεί μεθόδους που επιτρέπουν την άμεση διερεύνηση των ερωτημάτων, δ) να αφηγείται τα αποτελέσματα με μία λογική και ξεκάθαρη ακολουθία, ε) να δίνει έμφαση σε ευρήματα που επαναλαμβάνονται και γενικεύονται και σε άλλες



μελέτες, στ) να αποκαλύπτει τα ερευνητικά δεδομένα και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε να ενθαρρύνει τον επιστημονικό έλεγχο και την κριτική. Όπως τονίζουν οι Shavelson et al. (2003 : 26) ο στόχος δεν είναι η τήρηση όλων αυτών των προϋποθέσεων απαρέγκλιτα, αλλά η γνώση τους από τον ερευνητή, ώστε να διατηρεί μία κριτική και αναστοχαστική στάση σε όλα τα στάδια της έρευνάς του.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι σε όλες τις ποιοτικές έρευνες και ιδίως στις έρευνες σχεδιασμού οι ερευνητές οφείλουν να ενδιαφέρονται για την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των ερευνών τους και να φροντίζουν γι' αυτό μέσα από τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου να θεωρηθεί η έρευνά τους μία αξιόλογη επιστημονική προσπάθεια. Απλώς οι τρόποι αυτοί διαφέρουν από αυτούς που θα χρησιμοποιούσαν οι ερευνητές που επικεντρώνονται στην ποσοτική έρευνα, γεγονός που ακούγεται απολύτως λογικό από τη στιγμή που διαφέρουν ριζικά τόσο οι σκοποί όσο και τα δεδομένα που επεξεργάζονται οι ερευνητές του εκάστοτε είδους έρευνας.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, έγινε προσπάθεια τήρησης των περισσότερων από τις προϋποθέσεις που αναφέρουν οι Shavelson et al. (2003). Ωστόσο, υπενθυμίζεται ότι αυτή διεξήχθη με δεδομένους τους παρακάτω περιορισμούς : α. σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Αθήνας, β. για περιορισμένο χρονικό διάστημα, γ. σε ένα μόνο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου του σχολείου αυτού και δ. κατά βάση από μία ερευνήτρια με τη συμβολή μίας συμφοιτήτριάς της κατά την παρατήρηση των διδασκαλιών. Οι περιορισμοί αυτοί τίθενται λόγω του ότι η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος και συνεπάγονται την περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της.

Έτσι, από τις παραπάνω «δικλείδες ασφαλείας» που τίθενται από την ομάδα ερευνητών The Design-Based Research Collective (2003) τηρήθηκαν τα εξής. Οι διδακτικές παρεμβάσεις εξετάστηκαν ολιστικά, καθώς : α. το υλικό, με το οποίο εργάστηκαν οι μαθητές, επιμελήθηκε η ερευνήτρια κατά το σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, β. οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους και με το υλικό έγιναν αντικείμενο παρατήρησης και επεξεργασίας των δεδομένων που συνελέγησαν και παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και γ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδείχθηκε μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας.

Επίσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα, επιδιώχθηκε η ύπαρξη τριών διαφορετικών οπτικών γωνιών για την ερευνητική διαδικασία, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ο τριγωνισμός των δεδομένων που συνελέγησαν. Όπως αναφέρεται και από τον Denzin (1988, στο Robson, 2010 : 207), υπάρχουν τέσσερις τύποι τριγωνισμού : α. ο τριγωνισμός δεδομένων μέσα από την επιλογή πολλαπλών μεθόδων συλλογής τους, β. ο

τριγωνισμός παρατηρητή, που προκύπτει από τη χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητών, γ. ο μεθοδολογικός τριγωνισμός, που εξασφαλίζεται με τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, και δ. ο θεωρητικός τριγωνισμός, που σχετίζεται με τη χρήση πολλαπλών θεωριών. Στην παρούσα έρευνα, ο τριγωνισμός εξασφαλίστηκε από τον πρώτο και τον δεύτερο τύπο, δηλαδή τον τριγωνισμό δεδομένων και παρατηρητή, καθώς τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω παρατήρησης και συνέντευξης, ενώ οι διδακτικές παρεμβάσεις είναι ιδωμένες από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες, της ερευνήτριας - διδάσκουσας, της συνεργάτιδας της ερευνήτριας και των μαθητών - συμμετεχόντων στην έρευνα.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έρευνα διεξήχθη με απόλυτο σεβασμό στο σχολικό πλαίσιο, τη συνεργαζόμενη εκπαιδευτικό και τους μαθητές του τμήματός της. Για το λόγο αυτό, προσπαθήσαμε η έρευνα να διενεργηθεί σε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο (περίπου δύο εβδομάδων), από τη στιγμή που αυτή περιελάμβανε διδακτικές παρεμβάσεις που διατάρασσαν την κανονική ροή των διδασκαλιών και καθυστέρουσαν την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Όσον αφορά τις σχέσεις ερευνήτριας - μαθητών, επιχειρήσαμε να έχουμε την απαιτούμενη οικειότητα, ώστε να νιώθουν την ελευθερία οι μαθητές να συμμετέχουν στις διδασκαλίες και να εκφραστούν ελεύθερα στο πλαίσιο αυτών, ενώ παράλληλα διατηρήσαμε μία σχετική απόσταση από αυτούς, ώστε να μην επηρεαστεί η κρίση μας κατά την συγκέντρωση και την επεξεργασία των δεδομένων.

## **8. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Η ερευνητική ομάδα The Design-Based Research Collective (2003 : 7) υποστηρίζει πως, για να είναι βιώσιμη μία καινοτομία, τίθεται ως προϋπόθεση η κατανόηση του λόγου, αλλά και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η καινοτομία αυτή σε ένα πλαίσιο μέσα στον χρόνο, αλλά και σε διαφορετικά μεταξύ τους πλαίσια. Ωστόσο, το πλήθος των δεδομένων που συλλέγονται σε μία έρευνα σχεδιασμού, προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, αποτελεί μία πρόκληση για την ερευνητική ομάδα που θα κληθεί να τα αναλύσει, προκειμένου να καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα. Έτσι, χρησιμοποιούνται τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων που εφαρμόζονται και σε άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως η πυκνή περιγραφή, η συστηματική ανάλυση των δεδομένων με προσεκτικά διαμορφωμένα κριτήρια, αλλά και η εξασφάλιση της συναίνεσης των ερευνητών που συμμετέχουν στην έρευνα σχετικά με την ερμηνεία των δεδομένων.

Ιδίως, η τελευταία παράμετρος, δηλαδή, η διαφορετική οπτική γωνία του κάθε μέλους της ερευνητικής ομάδας θεωρείται ένα σημαντικό πλεονέκτημα κατά την ανάλυση των δεδομένων, καθώς έτσι εμπλουτίζεται η ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και αυξάνεται ο βαθμός αντικειμενικότητας των ευρημάτων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όταν η ερευνητική ομάδα αποσκοπεί στη δημιουργία μίας θεωρίας ικανής να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο (Cobb et al., 2003 : 13).

Σε αυτό συναινούν και οι Collins et al. (2004 : 35), οι οποίοι θεωρούν ότι πρέπει η ερευνητική ομάδα να αποτελείται από πολλές και διαφορετικές ειδικότητες, γιατί οι οπτικές γωνίες, από τις οποίες πρέπει να εξεταστεί η διδακτική παρέμβαση είναι κι αυτές αρκετές. Αρχικά, υπάρχει το γνωστικό επίπεδο, δηλαδή η διερεύνηση της κατανόησης των μαθητών πριν ενταχθούν σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και πώς αυτή η κατανόηση αλλάζει μέσα στο χρόνο. Για να εξεταστεί το ζήτημα αυτό προτείνεται η παρατήρηση του τρόπου σκέψης των μαθητών μέσα από τις παρουσιάσεις και τις εξηγήσεις τους. Στη συνέχεια, ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας εθνογραφικές τεχνικές, πρέπει να περάσει στο διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή να διερευνήσει πόσο καλά αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές μεταξύ τους, αν υπάρχει σεβασμός και υποστήριξη από τον έναν στον άλλο. Κατόπιν, ο ερευνητής οφείλει να περάσει στο επίπεδο της ομάδας ή της τάξης, προκειμένου να παρατηρήσει παραμέτρους, όπως τη συμμετοχή, την ταυτότητα της ομάδας, αλλά και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Εκτός από αυτά, χρειάζεται να ελεγχθούν και οι πηγές που είναι διαθέσιμες στους μαθητές, καθώς και ο βαθμός δυσκολίας που υπάρχει στην κατανόηση και τη χρήση τους. Τέλος, σε σχολικό επίπεδο πια, είναι απαραίτητο να εξεταστούν θέματα που σχετίζονται με την επικοινωνία του σχολείου με

εξωτερικούς παράγοντες και την υποστήριξη που υπάρχει από το ευρύτερο πλαίσιο (γονείς, αρμόδιοι υπάλληλοι του υπουργείου, κ.ά.).

Στην παρούσα έρευνα σχεδιασμού η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι η θεματική ανάλυση (thematic analysis), η οποία θεωρείται ως ένας όρος «ομπρέλα», καθώς μέσα από ενίοτε διαφορετικές προσεγγίσεις στοχεύει στην ανάδειξη «θεμάτων» (themes) που προκύπτουν από την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (Braun et al., 2019 : 844). Τα θέματα, σύμφωνα με τον Creswell (2016 : 250), διακρίνονται σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Οι τρεις βασικές κατηγορίες είναι τα «συνηθισμένα θέματα», δηλαδή αυτά που αναμένει να βρει ο ερευνητής αναλύοντας τα δεδομένα τους, τα «απρόσμενα θέματα», δηλαδή αυτά που τον εκπλήσσουν κατά την επεξεργασία, και τα «θέματα που είναι δύσκολο να ταξινομηθούν», στα οποία περιλαμβάνονται δεδομένα που δεν συνδυάζονται εύκολα με άλλα ή αντιθέτως είναι δυνατό να συνδυαστούν με πολλά και διαφορετικά δεδομένα. Ωστόσο, υπάρχουν και τα «κύρια και δευτερεύοντα θέματα», βάσει των οποίων διαχωρίζονται οι κύριες ιδέες από αυτές που μπορούν να ενταχθούν σε αυτές ως υπο-θέματα.

Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι πολλά με βασικότερο την προσαρμοστικότητά της, καθώς είναι συμβατή με πολλές και διαφορετικές επιστημολογικές προσεγγίσεις (πχ. θετικισμός-σχετικισμός). Αυτό συμβαίνει, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να «αντικατοπτρίζει» την πραγματικότητα, αλλά και να την «αποδομεί» (Braun & Clarke, 2006 : 78-81). Υπάρχουν, μάλιστα, τρεις τύποι - σχολές θεματικής ανάλυσης (Braun et al., 2019 : 847-849). Η πρώτη από αυτές περιλαμβάνει τις προσεγγίσεις που στοχεύουν στην αξιοπιστία της κωδικοποίησης (coding reliability approaches). Πρόκειται για μία θετικιστική οπτική ανάλυσης των δεδομένων, καθώς βασίζεται σε προδιαμορφωμένα θέματα βάσει των οποίων οι ερευνητές προσπαθούν να κατηγοριοποιήσουν τα δεδομένα όντας απομονωμένοι και στη συνέχεια να συγκρίνουν τ' αποτελέσματά τους. Η δεύτερη σχολή παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία στον ερευνητή, καθώς βασίζεται στον αυθορμητισμό του (reflexive TA approaches). Εδώ η έμφαση δίνεται στην αναζήτηση του υποβόσκοντος νοήματος και τα θέματα προκύπτουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, η οποία έχει έναν επαναληπτικό χαρακτήρα (τα θέματα αναθεωρούνται και αναδιαμορφώνονται όσο ο ερευνητής επανεξετάζει τα δεδομένα του). Η τρίτη και τελευταία σχολή αποτελεί τη μέση οδό μεταξύ των δύο προηγούμενων τύπων και ονομάζεται «βιβλίο κωδίκων θεματικής ανάλυσης» (codebook TA), καθώς συνδυάζει τη δομημένη προσέγγιση της πρώτης σχολής με την αναζήτηση του βαθύτερου νοήματος των δεδομένων στην οποία εστιάζει η δεύτερη σχολή. Όπως προτείνουν και οι Braun et al. (2019 : 849), ο ερευνητής οφείλει να ακολουθεί την προσέγγιση που ταιριάζει στη δική του έρευνα, προκειμένου τα αποτελέσματά του να έχουν συνοχή.

Αν και πρόκειται για μία μέθοδο που πρωτοαναφέρθηκε από τον Gerald Houlton τη δεκαετία του 1970, για πολλές δεκαετίες δεν ήταν απολύτως διαχωρισμένη στο μυαλό των ερευνητών από

συναφείς μεθόδους, όπως η ανάλυση λόγου (discourse analysis) και η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η συστηματοποίησή της και κατ' επέκταση ο διαχωρισμός της από άλλες μεθόδους οφείλεται κυρίως στο ερευνητικό έργο των Braun & Clarke (2006 : 77-101). Οι συγκεκριμένες ερευνήτριες αναφέρουν έξι στάδια από τα οποία θα πρέπει να περάσει ένας ερευνητής που χρησιμοποιεί τη μέθοδο αυτή για την ανάλυση των δεδομένων του : 1. εξοικείωση, 2. κωδικοποίηση, 3. δημιουργία θεμάτων, 4. επανεξέταση θεμάτων, 5. καθορισμός θεμάτων, 6. παραγωγή αναφοράς. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτέλεσε και τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων της παρούσας εργασίας.

Το πρώτο από τα στάδια που αναφέρουν οι Braun & Clarke (2006), η εξοικείωση, προϋποθέτει την προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, τουλάχιστον δύο φορές, προκειμένου ο ερευνητής να έχει μία γενική εποπτεία και να κάνει κάποιες αρχικές σημειώσεις σχετικά με οτιδήποτε μπορεί να του φαίνεται ενδιαφέρον, καθώς αυτό θα τον βοηθήσει στο επόμενο στάδιο. Το δεύτερο στάδιο, η κωδικοποίηση, αφορά σε μία αρχική ταξινόμηση των δεδομένων, η οποία μπορεί να γίνει προσεγγίζοντάς τα επαγωγικά ή παραγωγικά. Στην επαγωγική προσέγγιση, ο ερευνητής ξεκινά από τα δεδομένα προσπαθώντας να προσδώσει νόημα σε αυτά, ενώ στην παραγωγική προσέγγιση ξεκινά την επεξεργασία έχοντας κάποιες ιδέες για πιθανά θέματα, τα οποία στη συνέχεια προσπαθεί να ταιριάξει με τα δεδομένα.

Το τρίτο στάδιο, η δημιουργία των θεμάτων, συνεχίζει ουσιαστικά την διαδικασία των δύο προηγούμενων σταδίων εξετάζοντας τη σύνδεση της κωδικοποίησης που έχει γίνει με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Braun et al. (2019 : 854), οι οποίοι κάνουν μία επικαιροποιημένη παρουσίαση του μοντέλου των Braun & Clarke (2006), «καλά θέματα» θεωρούνται αυτά που λένε μία ιστορία με συνοχή και βάθος για τα δεδομένα σε συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το τέταρτο και το πέμπτο στάδιο, της επανεξέτασης και του καθορισμού των θεμάτων, είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς απαιτούν από τον ερευνητή να διατρέξει ξανά το σύνολο των δεδομένων του, προκειμένου να εντοπίσει το κεντρικό οργανωτικό σχήμα και τα όρια κάθε θέματος και κατόπιν να διαμορφώσει τα τελικά ονόματα των θεμάτων. Τα ονόματα των θεμάτων θα πρέπει να είναι σχετικά συνοπτικά και κατατοπιστικά για τον αναγνώστη της έρευνας, αλλά ταυτόχρονα και αρκετά ελκυστικά για να τον οδηγήσουν να διαβάσει την ανάλυση.

Το έκτο και τελευταίο στάδιο είναι η δημιουργία της αναφοράς, η οποία, όμως δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή των αποτελεσμάτων. Ακόμα και σε αυτό το τελευταίο στάδιο, ο ερευνητής καλείται να επανεξετάζει τα θέματα που έχει διαμορφώσει, τα δεδομένα που έχει εντάξει σε αυτά και τα ονόματα που τους έχει προσδώσει, καθώς είναι πιθανό να πρέπει να κάνει τροποποιήσεις και βελτιωτικές κινήσεις σε κάτι απ' όλα αυτά.

Καθ' όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων ο ερευνητής θα πρέπει να προσέξει, ώστε να μην υποπέσει στις εξής «παγίδες» (Braun & Clarke, 2006 : 94-95). Η πρώτη παγίδα είναι μην αναλύσει πραγματικά τα δεδομένα του και απλώς να τα περιγράψει, να παραμείνει, δηλαδή, στην επιφάνεια και να μην εντοπίσει την υποβόσκουσα ιδεολογία. Η δεύτερη αφορά στη χρήση των ερωτήσεων συλλογής των δεδομένων ως θεμάτων, καθώς στην περίπτωση αυτή δεν έχει γίνει καμία προσπάθεια κατανόησης των μοτίβων που προκύπτουν από τα δεδομένα. Η τρίτη είναι να δημιουργήσει μία αδύναμη ή μη πειστική ανάλυση, γεγονός που θα προκύψει αν δεν φροντίσει για τη συνοχή των αποτελεσμάτων του. Η τέταρτη είναι η λανθασμένη συσχέτιση των δεδομένων και των ισχυρισμών του ερευνητή, με αποτέλεσμα μία αβάσιμη ανάλυση που δεν στηρίζεται επαρκώς στα δεδομένα. Η πέμπτη και τελευταία παγίδα αφορά στη λανθασμένη συσχέτιση της θεωρίας με τους ισχυρισμούς του ερευνητή ή μεταξύ των ερευνητικών ερωτημάτων και της μορφής θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε. Για το λόγο αυτό, μία καλή θεματική ανάλυση οφείλει να διακρίνεται από συνέπεια μεταξύ της ερμηνείας των δεδομένων και του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας.

## 9. Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, τα αποτελέσματά της προκύπτουν μέσω της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τις σημειώσεις πεδίου και τη συνέντευξη, που δόθηκε στην ερευνήτρια από μία ομάδα εστίασης (αποτελούμενη από μαθητές που συμμετείχαν στις διδασκαλίες) μετά το πέρας των διδασκαλιών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι επιχειρήθηκε η μέγιστη δυνατή ακρίβεια στην καταγραφή των δεδομένων (ενέργειες διδάσκουσας-ερευνήτριας και ανταποκρίσεις μαθητών), δεδομένου ότι δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο ηλεκτρονικό μέσο καταγραφής. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί κάποιες πιθανολογικές διατυπώσεις που γίνονται (πχ. περίπου χ μαθητές), κυρίως όταν αναφέρονται αριθμοί, ενώ χρειάζεται να είναι συνέχεια στο μυαλό του αναγνώστη, όταν αυτός διαβάζει αποσπάσματα από τις διδασκαλίες και κυρίως ανταποκρίσεις των μαθητών.

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, λοιπόν, προέκυψαν κάποιοι άξονες - κατηγορίες, οι οποίοι στη συνέχεια συσχετίστηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από την ερευνήτρια. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν αποκλειστικά τις ανταποκρίσεις και τις απόψεις των μαθητών, καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ενέργειες και τις απόψεις των μαθητών και όχι του εκπαιδευτικού σχετικά με τη χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου.

Το πρώτο από τα ερωτήματα σχετίζεται με την επιρροή που ασκεί η χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη συμμετοχή των μαθητών και για την διερεύνησή του συνεξετάστηκαν τα δεδομένα της παρατήρησης και της συνέντευξης, από την ανάλυση των οποίων προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες : α. αύξηση συμμετοχής στο μάθημα, β. βελτίωση κατανόησης, γ. συμβολή στην αυτενέργεια, δ. αντίληψη του ιστορικού συγκεκριμένου ως εργαλείου.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά στην ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών, γεγονός που συνεπάγεται ότι για την διαμόρφωση των κατηγοριών έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας αποκλειστικά τα δεδομένα της παρατήρησης, μέσω των οποίων προέκυψαν οι εξής τρεις κατηγορίες : α. τεκμηρίωση ερμηνευτικών υποθέσεων, β. διατύπωση πρωτότυπων ερμηνειών, γ. διαμόρφωση τίτλων.

## 9.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αποτελέσματα

### 9.1.1. Αύξηση συμμετοχής στο μάθημα

Μία πρώτη ένδειξη ότι το ιστορικό συγκείμενο και οι πληροφορίες που προέρχονται από αυτό μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως ερμηνευτικό εργαλείο για τους μαθητές ήταν η αύξηση της συμμετοχής τους μετά το χρονικό σημείο της διδασκαλίας στο οποίο τους δίνονταν οι πληροφορίες αυτές κυρίως στις δύο πρώτες διδασκαλίες. Συγκεκριμένα, κατά το σχεδιασμό των διδασκαλιών είχε προβλεφθεί το ιστορικό συγκείμενο να εντάσσεται σε αυτές περίπου μετά τα πρώτα είκοσι (20) λεπτά της διδασκαλίας, κατά τα οποία είχε γίνει μία πρώτη συνολική προσέγγιση του διδασκόμενου κειμένου και είχε ξεκινήσει και η επεξεργασία των μερών του. Παρόλο που το χρονικό διάστημα πριν και μετά την αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο ήταν περίπου το ίδιο, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των ανταποκρίσεων των μαθητών μετά την αναφορά σε αυτό στις δύο πρώτες διδασκαλίες, ενώ υπήρξε μείωση στις δύο επόμενες.

Συγκεκριμένα, μέσα από την καταμέτρηση της συμμετοχής τους προέκυψε ότι στην πρώτη διδασκαλία οι μαθητές συμμετείχαν περίπου δεκαεπτά (17) φορές πριν<sup>2</sup> και είκοσι οκτώ (28) φορές μετά την αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο, ενώ στη δεύτερη διδασκαλία συμμετείχαν περίπου είκοσι (20) φορές πριν και τριάντα πέντε (35) φορές μετά. Το γεγονός αυτό κρίνεται ότι σχετίζεται άμεσα με το ιστορικό συγκείμενο των δύο κειμένων. Όσον αφορά το πρώτο κείμενο («Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη) το ιστορικό συγκείμενο αφορά στην περίοδο λίγο πριν και κατά τη δικτατορία, ενώ όσον αφορά το δεύτερο κείμενο («Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη) το ιστορικό συγκείμενο σχετίζεται με τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (1920-1930). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μέρος της νεοελληνικής ιστορίας, το οποίο συνήθως δεν διδάσκεται στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, παρόλο που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο και ορίζεται από το υπουργείο εντός της διδακτέας ύλης. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να διαθέτουν λίγες και κατακερματισμένες γνώσεις, οι οποίες δεν τους επιτρέπουν να κατανοήσουν σημεία του κειμένου που προϋποθέτουν τη γνώση του ιστορικού συγκειμένου και να προβούν σε ερμηνευτικές υποθέσεις βασισμένες σε αυτό, αν δεν τους παρασχεθούν οι σχετικές πληροφορίες.

Ωστόσο, στην τρίτη διδασκαλία συμμετείχαν περίπου είκοσι οκτώ (28) φορές πριν και είκοσι έξι (26) φορές μετά την αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο και τέλος στην τέταρτη διδασκαλία συμμετείχαν είκοσι εννιά (29) φορές πριν και είκοσι δύο (22) φορές μετά. Παρατηρείται, δηλαδή, αξιοσημείωτη αύξηση της συμμετοχής τους σε σχέση με τις δύο προηγούμενες διδασκαλίες πριν την αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο και μείωση μετά από το χρονικό αυτό σημείο της διδασκαλίας.

---

<sup>2</sup> Ως *μία* φορά έχει προσμετρηθεί κάθε φορά που ένας μαθητής/τρια ζήτησε και πήρε το λόγο, ακόμα κι αν ανέπτυξε ένα σύντομο διάλογο με τη διδάσκουσα-ερευνήτρια.



Το γεγονός ότι στις δύο αυτές διδασκαλίες σημειώνεται μία μείωση, μικρή στην πρώτη περίπτωση και λίγο μεγαλύτερη στη δεύτερη, κρίνεται ότι σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας των διδασκόμενων κειμένων. Συγκεκριμένα, στην τρίτη διδασκαλία διδάχθηκε ο «Ύμνος στον Παρθενώνα», το ιστορικό συγκείμενο του οποίου φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές αντί να τους διευκολύνει στην κατανόηση. Το γεγονός αυτό αναλύεται περισσότερο στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο, όπως έχει ήδη αναφερθεί σχετίζεται με το περιεχόμενο και συγκεκριμένα με την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών. Όσον αφορά την τέταρτη διδασκαλία, στην οποία διδάχθηκαν αποσπάσματα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου και στην οποία εντοπίστηκε μεγαλύτερη μείωση της συμμετοχής, κρίνεται ότι το ιστορικό συγκείμενο (επανάσταση 1821) είναι ευρέως γνωστό στους μαθητές και το θέμα των αποσπασμάτων (θέση της γυναίκας την περίοδο εκείνη) είναι οικείο σε αυτούς, με αποτέλεσμα να διαθέτουν αρκετές γνώσεις εκ των προτέρων και να είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς κατά την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου και πριν την προσφορά των πληροφοριών που σχετίζονται με το ιστορικό συγκείμενο. Άλλωστε, αναφερόταν και από το ίδιο το κείμενο η επανάσταση του 1821, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι μαθητές γνώριζαν το ιστορικό συγκείμενο σχεδόν από την αρχή της διδασκαλίας.

### **9.1.2. Βελτίωση κατανόησης**

Σε κάθε μία από τις τέσσερις διδασκαλίες η επεξεργασία των μερών του κειμένου ξεκινούσε με τον εντοπισμό πληροφοριών μέσα στο κείμενο και την προσπάθεια νοηματοδότησής τους. Κατά την επεξεργασία αυτή, όμως, άρχιζαν να γεννώνται ερωτήματα από το κείμενο τα οποία δεν ήταν δυνατό να απαντηθούν μέσω των κειμενικών δεικτών. Αφού ζητούνταν από τους μαθητές να κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις σχετικά με τα σημεία αυτά, τους δίνονταν πληροφορίες προερχόμενες από το ιστορικό συγκείμενο που τους βοηθούσαν να αποσαφηνίσουν αυτά τα ασαφή σημεία του κειμένου και να επικυρώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο πρώτο κείμενο που διδάχθηκε («Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη) μέσα από την επεξεργασία του λόγου του ποιήματος προέκυψε ότι το ποίημα κινείται σε δύο χρονικά επίπεδα (τότε - τώρα) και ότι υπάρχουν δύο σύνολα στα οποία αναφέρεται ο ποιητής (αυτοί - εμείς), τα οποία όμως παραμένουν ασαφή. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να υποθέσουν ποια μπορεί να είναι αυτά τα χρονικά επίπεδα, καθώς και ποια μπορεί να είναι τα σύνολα στα οποία αναφέρεται ο ποιητής. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής :

Μαθητής 1 : Ότι ήταν... στο τότε... ότι ήταν πιο μικρός μου φαίνεται, ενώ τώρα έχει μεγαλώσει κάπως.

Καθηγήτρια : Άρα θεωρείς ότι είναι το ίδιο υποκείμενο, ο αφηγητής, ο ποιητής ας πούμε, που μιλάει για το παρελθόν του και για το παρόν του.

Μαθητής 1 : Ναι.

Καθηγήτρια : Ωραία. Άλλη εκδοχή έχουμε; Πότε μπορεί να είναι το τότε και το τώρα; Υπάρχει κάποιος άλλος; Κάποια άλλη εκδοχή; (δεν απαντούν) Όχι; Ποιοι μπορεί να είναι αυτοί και ποιοι μπορεί να είμαστε εμείς; Χρησιμοποιεί ένα τρίτο πληθυντικό κι αυτό ξαφνικά αλλάζει.

Μαθητής 2 : Μήπως το «πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά» είναι οι γονείς, οι οποίοι παραμυθιάζουν τα παιδιά και δεν τους λένε την αλήθεια και χρησιμοποιούν επίθετα για να κάνουν τα πράγματα πιο τρυφερά, αλλά ο αφηγητής λέει στο παιδί του την αλήθεια;

Καθηγήτρια : Ωραία. Άρα ότι πρόκειται και στις δύο περιπτώσεις για γονείς. Ότι δεν αλλάζει κάτι στο χρονικό επίπεδο.

Μαθητής 2 : Αυτό νομίζω.

Εστιάζοντας στο λόγο των μαθητών, διαπιστώνεται ότι γίνεται μία προσπάθεια να κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις, οι οποίες όμως χαρακτηρίζονται από αμηχανία και έλλειψη στήριξης στους κειμενικούς δείκτες. Το γεγονός αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό, αν σκεφτεί κανείς ότι κυρίως η πρώτη από αυτές απορρίπτεται βάσει κειμενικών δεικτών. Έχει ήδη αναδειχθεί από την κειμενική επεξεργασία ότι υπάρχουν δύο σύνολα (αυτοί - εμείς), γεγονός που γίνεται σαφές από την αλλαγή του ρηματικού προσώπου (γ' πληθυντικό - α' πληθυντικό), στοιχείο το οποίο αγνοεί ο μαθητής κατά την διατύπωση της ερμηνευτικής του υπόθεσης. Και ο δεύτερος μαθητής, όμως, παρά το γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη του ότι πρόκειται για ένα σύνολο προσώπων και κάνει μία εύλογη υπόθεση (πρόκειται για γονείς που απευθύνονται στα παιδιά τους), παραγνωρίζει κατά την ερμηνευτική του υπόθεση ότι το κείμενο κινείται σε ένα μεταφορικό επίπεδο, στοιχείο το οποίο έχει προκύψει από τους ίδιους τους μαθητές σε προηγούμενο στάδιο της διδασκαλίας.

Ωστόσο, μετά την ανάγνωση δύο παραθεμάτων που σχετίζονται με το ιστορικό συγκείμενο του κειμένου<sup>3</sup> οι μαθητές κάνουν νέες ερμηνευτικές υποθέσεις, τις οποίες μπορούν να στοιχειοθετήσουν βάσει των παραθεμάτων αυτών. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις απαντήσεις τους διερευνώντας τα σύνολα στα οποία αναφέρεται ο ποιητής :

Μαθήτρια 1 : Εε... μήπως ήταν αριστερός;

Καθηγήτρια : Ότι ήταν αριστερός. Άρα, αν το εμείς είναι οι αριστεροί, το αυτοί ποιο είναι;

---

<sup>3</sup> Τα παραθέματα, όπως και γενικά τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές, είναι διαθέσιμα στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Μαθήτρια 2 : Εε... οι δεξιοί. Στην ουσία... οι υπόλοιποι γενικά.

Καθηγήτρια : Ωραία. Οι υπόλοιποι. Το ποίημα κινείται αντιθετικά. Δηλαδή ό, τι δεν είναι το τώρα, είναι το τότε, ό,τι δεν είναι το εμείς, είναι το αυτοί. Άρα στην ουσία αυτοί είναι οι υπόλοιποι τι; Μιλάει γενικά για τους πολίτες; Για πάμε να δούμε λίγο ένα δεύτερο επίπεδο. Είχατε πει γονείς πριν. Είναι όντως οι γονείς; Στους γονείς αναφέρεται;

Μαθητής 3 : Στις πολιτικές του πεποιθήσεις.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό στιγμιότυπο γίνεται σαφές ότι χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που αντλούν από το ιστορικό συγκεκριμένο, οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν νέες ερμηνευτικές υποθέσεις για τα σύνολα στα οποία αναφέρεται ο ποιητής και συγκεκριμένα πως πρόκειται για «αριστερούς» και «δεξιούς/ υπόλοιπους». Στη συνέχεια, γίνεται μία προσπάθεια να αποσαφηνιστεί με μεγαλύτερη ακρίβεια από τι αποτελούνται τα σύνολα αυτά με τη χρήση ενός ακόμα παραθέματος. Η επεξεργασία του οδηγεί στον εξής διάλογο καθηγήτριας - μαθητών :

Καθηγήτρια : Άρα; Για ποια σύνολα μιλάει; Για τους υπόλοιπους και για τους αριστερούς τι; (δεν απαντούν) Σε ποιο σύνολο αναφέρεται σ' αυτό το απόσπασμα που σας διάβασα;

Μαθήτρια 3 : Για τους ποιητές;

Καθηγήτρια : Γιατί τι λέει γι' αυτούς;

Μαθήτρια 3 : «σ' ολόκληρο το φάσμα της ποιητικής του παραγωγής, είναι από τους ποιητές της πιο γνήσιας και στέρεης ρεαλιστικής έμπνευσης.»

Καθηγήτρια : Ωραία, στο 2ο απόσπασμα. Και στο 1ο λέει ότι «ο λογοτέχνης όχι απλώς «ενδιαφέρεται», αλλά ζει την εποχή του...». Άρα στην ουσία τι πιστεύει ο Αναγνωστάκης; Ότι ένας λογοτέχνης επηρεάζεται ή όχι από την εποχή του και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι επηρεάστηκε ο συγκεκριμένος λογοτέχνης από την εποχή του; (δεν απαντούν) Ποια περίοδο ζει είπαμε;

Μαθήτρια 4 : Την περίοδο της δικτατορίας.

Καθηγήτρια : Οι λογοτέχνες την περίοδο εκείνη τι ρόλο είχαν; Τι δικαιώματα; Για σκεφτείτε λίγο αν είχαν ελευθερία έκφρασης...

Μαθήτρια 2 : Τους φυλάκιζαν, τους απαγόρευαν να ακούγονται κάποια τραγούδια ή ποιήματα ή ακόμα και κείμενα να τα διαβάζουν και γενικότερα όσοι ήθελαν να γράψουν κάτι, έπρεπε να το κάνουν κρυφά...

Καθηγήτρια : Ωραία. Άρα, λέει η «Μαθήτρια 2» ότι εκείνη την περίοδο που ζει ο Αναγνωστάκης και γράφει αυτό το ποίημα, ζει σε μία εποχή στην οποία δεν μπορεί να πει τα πράγματα που θέλει με τον τρόπο που θέλει, έτσι;

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα της διδασκαλίας προκύπτει ότι μέσω των παραθεμάτων οι μαθητές μπόρεσαν να κάνουν μία νέα ερμηνευτική υπόθεση (πιθανόν να πρόκειται για τους αριστερούς και τους υπόλοιπους λογοτέχνες της εποχής του Αναγνωστάκη), ενώ με τις πληροφορίες που προσέθεσε η τελευταία μαθήτρια σχετικά με την εποχή, δόθηκε μία πιθανή ερμηνεία για την ανάγκη του ποιητή να κινηθεί σε ένα μεταφορικό επίπεδο στο σύνολο του ποιήματός του.

Όπως, άλλωστε, υποστήριζαν και οι ίδιοι στη συνέντευξη που παραχώρησαν στην ερευνήτρια, ένιωθαν ότι η χρήση των παραθεμάτων συνέβαλλε στην κατανόησή τους και ότι αυτό κατ' επέκταση επηρέαζε τη δυνατότητα συμμετοχής τους στο μάθημα. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απόψεις κάποιων μαθητών :

Μαθήτρια 4 : «Μαζί με το κείμενο μας δίνετε κάποια αποσπάσματα από τα οποία αντλούσαμε περισσότερες πληροφορίες κι έτσι μπορούσαμε να καταλάβουμε περισσότερα πράγματα για το κείμενο.»

Μαθητής 1 : «Ξέραμε τι περίπου γινόταν εκείνη την εποχή. Οπότε μπορούσαμε να συντονιστούμε καλύτερα.»

Μαθητής 4 : «Με τις πληροφορίες που μας είχατε καταλαβαίναμε παραπάνω για το κείμενο με τα αποσπάσματα, γιατί ουσιαστικά τα συνδέαμε με άλλα πράγματα, μπαίνανε λίγο σε σειρά.»

Μαθήτρια 5 : «Εγώ πιστεύω ότι από τις ερωτήσεις που μας κάνατε, και γενικά τα φυλλάδια που μας δίνετε, μας κινούσατε πιο πολύ το ενδιαφέρον για να συμμετάσχουμε, ενώ καθημερινά δεν συμμετέχουμε τόσο πολύ, γιατί δεν μπορούμε να απαντήσουμε τόσο εύκολα τις ερωτήσεις.»

Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε στην ερευνήτρια η άποψη που εξέφρασε η τελευταία μαθήτρια, καθώς επρόκειτο για μία εκ των «αδρανών» μαθητών, που μόνο στην τελευταία διδασκαλία ζήτησε και πήρε το λόγο και μάλιστα μόνο μία φορά. Έτσι, παρόλο που από τη συμμετοχή της δεν φάνηκε να ενεργοποιείται ιδιαίτερα στη διάρκεια των διδασκαλιών, εκείνη ένιωθε να κατανοεί περισσότερο το μάθημα και ότι της δινόταν κίνητρο να συμμετέχει σε αυτό.

### **9.1.3. Συμβολή στην αυτενέργεια**

Όπως γίνεται σαφές κυρίως από την συνέντευξη που δόθηκε από τους μαθητές, είναι σημαντικό για τους ίδιους να μη γνωρίζουν εξ αρχής τις πληροφορίες που σχετίζονται με το ιστορικό συγκείμενο, καθώς αυτό συμβάλλει περισσότερο στην αυτενέργειά τους και κατ' επέκταση στην επιθυμία τους για συμμετοχή στη διδασκαλία. Σε σχετική ερώτηση που τους τέθηκε σχετικά με το αν

προτιμούν να λαμβάνουν τις πληροφορίες που προέρχονται από το ιστορικό συγκείμενο πριν την επαφή τους με το κείμενο ή μετά από αυτή, ανέφεραν χαρακτηριστικά :

Μαθητής 5 : «Πιστεύω πως είναι ωραίο να μαθαίνεις, αφού συναντήσεις τη δυσκολία. Αυτό που προσπαθώ να πω είναι πως είναι καλύτερο όλες αυτές τις πληροφορίες να τις ακούμε μετά από το κείμενο, έτσι ώστε να αναρωτιόμαστε τι θα μπορούσε να 'ναι.»

Μαθητής 6 : «Μπαίνουμε στη διαδικασία να σκεφτούμε και χωρίς να έχουμε τις πληροφορίες και έτσι είναι καλύτερα να τις παίρνουμε κατά τη διάρκεια που διαβάζουμε το κείμενο και μετά.»

Μαθήτρια 5 : «Όταν τις παίρνουμε από την αρχή, δεν μπαίνουμε στη διαδικασία να σκεφτούμε και ακολουθούμε αυτό που λέει το φυλλάδιο και δε λέμε τη δική μας άποψη.»

Μέσα από τις απόψεις αυτές οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν τι σημαίνει «παράγω γνώση» και όχι «αναπαράγω τη γνώση» και αναδεικνύεται η επιθυμία τους να συμμετέχουν σε μαθήματα που στηρίζονται στη διερευνητική - ανακαλυπτική μάθηση, καθώς ο προσανατολισμός των μαθημάτων αυτών είναι μαθητοκεντρικός. Το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει μια τέτοια διδασκαλία δείχνει στους μαθητές ότι ενδιαφέρεται για την συμπαραγωγή του νοήματος του εκάστοτε κειμένου μέσα από τη δημιουργική αλληλεπίδραση μαζί τους. Φαίνεται να τους αρέσει, λοιπόν, όταν το μάθημα έχει ένα βαθμό δυσκολίας και συγκεκριμένες απαιτήσεις από αυτούς, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, μπαίνουν στην διαδικασία να σκεφτούν. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η γνώση του ιστορικού συγκειμένου πριν την επαφή τους με το διδασκόμενο κείμενο λειτουργεί αποτρεπτικά στη διαδικασία ενεργοποίησής τους, καθώς έχουν έτοιμες τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα τους θέσει ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια, και πως ταυτόχρονα περιορίζει το φάσμα των πιθανών ερμηνειών τους, καθώς αναδεικνύεται μέσω της πρακτικής αυτής η πεποίθηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μία σωστή ερμηνεία, αυτή που επικυρώνεται από το ιστορικό συγκείμενο.

Όπως είναι φυσικό, δεν ήταν αυτή η μοναδική οπτική που εκφράστηκε από τους μαθητές. Ήταν όμως η κυρίαρχη. Ωστόσο, υπήρχε και ένας μαθητής, ο οποίος εξέφρασε την αντίθετη άποψη. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι :

Μαθητής 2 : «Αν τις παίρναμε από πριν (σ.σ. τις πληροφορίες του ιστορικού συγκειμένου), θα μπορούσαμε να έχουμε δημιουργήσει μία άποψη για τον συγγραφέα και θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε κάποια πράγματα καλύτερα και να έχουμε περισσότερα επιχειρήματα και γνώση.»

Ερευνήτρια : «Άρα θεωρείς ότι θα ήταν καλύτερα να τις είχες πάρει πριν το κείμενο.»

Μαθητής 2 : «Ναι, θα με βοηθούσε λίγο περισσότερο.»

Η άποψη του συγκεκριμένου μαθητή φαίνεται ότι αναδεικνύει την ανάγκη του να έχει μία κατευθυντήρια γραμμή, πάνω στην οποία θα βασιστεί, για να παρακολουθήσει και να συμμετέχει στο μάθημα. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με την ανασφάλεια που του γεννά μία μέθοδος αρκετά διαφορετική από αυτή που έχει συνηθίσει να εφαρμόζεται στις διδασκαλίες που παρακολουθεί καθημερινά στο σχολείο ή στην αντίληψη που φαίνεται να έχει για το μάθημα της Λογοτεχνίας και τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται και επικυρώνεται μία ερμηνευτική υπόθεση. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά τις διδασκαλίες η συμμετοχή του ήταν συχνή, καθώς ζήτησε και πήρε το λόγο και στις τέσσερις διδασκαλίες που έγιναν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και μάλιστα από τρεις μέχρι επτά φορές σε κάθε μία από αυτές. Έτσι, παρόλο που, όπως υποστήριξε στη συνέντευξη, θα προτιμούσε να γνωρίζει περισσότερες πληροφορίες για τα διδασκόμενα κείμενα εξαρχής, δεν αποσύρθηκε από τη μαθησιακή διαδικασία. Αντιθέτως προσπάθησε να ανταποκριθεί στη διδακτική προσέγγιση που ακολούθησε η διδάσκουσα - ερευνήτρια.

Τέλος, υπήρξε και ένας μαθητής, ο οποίος αμφιταλαντευόταν ανάμεσα στις δύο απόψεις που ακούστηκαν και κατέληξε να υποστηρίξει και τις δύο για διαφορετικούς λόγους. Συγκεκριμένα είπε :

Μαθητής 1 : Εγώ συμφωνώ με τον «Μαθητή 2». Δε λέω ότι είναι σωστό να μου δίνονται από πριν, θα συμφωνήσω όμως με το ότι το να σου δοθεί κάποια πληροφορία από πριν μπορεί να σε βοηθήσει να κατανοήσεις το κείμενο καλύτερα. Από την άλλη θα αντιπαρατεθώ στον «Μαθητή 2», γιατί όντως δε σου δημιουργείται η αγωνία και... αυτό.»

Όσον αφορά τις αντικρουόμενες απόψεις που υποστήριξε, πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της ομάδας εστίασης η δυναμική της ομάδας, η οποία επηρεάζει τους μαθητές και τις απόψεις που αυτοί εκφράζουν. Από τη μία, είναι πλεονέκτημα για μία συνέντευξη το γεγονός ότι μπορούν να ακουστούν πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις για το ίδιο θέμα και αυτό να κινητοποιήσει με κάποιο τρόπο όλα τα μέλη της ομάδας να εκφραστούν. Ωστόσο, αποτελεί και μειονέκτημα, γιατί μπορεί κάποιο μέλος να εκφράσει απόψεις με τις οποίες πιστεύει ότι θα γίνει αρεστό και όχι αυτές που πραγματικά αντανακλούν τη δική του οπτική για το διαπραγματευόμενο θέμα.

Έτσι, στην προκειμένη φάση ενδεχομένως ο συγκεκριμένος μαθητής συμφωνούσε περισσότερο με την άποψη του «Μαθητή 2», καθώς ανέπτυξε περισσότερο το λόγο του

αναφερόμενος σε αυτή και γιατί την προέταξε σε σχέση με την αντίθετη άποψη, στην οποία αναφέρθηκε συνοπτικά και σε δεύτερο χρόνο. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο μαθητής αυτός ήταν ένας εκ των πιο ενεργών μαθητών σε όλες τις διδασκαλίες συμμετέχοντας από τέσσερις μέχρι και έντεκα φορές σε καθεμία εξ αυτών. Το στοιχείο αυτό κρίνεται θετικά, γιατί, όπως αναφέρθηκε και για τον προηγούμενο μαθητή, δεν λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή του το γεγονός ότι δεν είχε τις πληροφορίες που θα ήθελε τη στιγμή που προτιμούσε να έχει πρόσβαση σε αυτές.

#### **9.1.4. Αντίληψη ιστορικού συγκειμένου ως εργαλείου**

Μέσα από τη συνέντευξη που παραχώρησαν οι μαθητές στην ερευνήτρια, αναδείχθηκε άλλη μία κατηγορία, ίσως η σημαντικότερη κατά τη γνώμη της γράφουσας. Σε αυτή εντάσσονται οι απόψεις των μαθητών που είναι σε θέση να αντιληφθούν το ρόλο του ιστορικού συγκειμένου ως εργαλείου, γεγονός που προφανώς επηρεάζει θετικά τη συμμετοχή τους, όταν τους παρέχεται. Οι απόψεις αυτές είναι οι εξής :

Μαθήτρια 4 : «Εγώ πιστεύω ότι είναι καλύτερο αυτές τις πληροφορίες να τις παίρνουμε κατά τη διάρκεια κι όχι πριν, διότι την ώρα που δυσκολευόμαστε σε κάτι να το βρούμε, μέσα από τις πληροφορίες που μας δίνονται το ερμηνεύουμε καλύτερα και το κατανοούμε και πιο καλά.»

Μαθήτρια 6 : «Εγώ πιστεύω πως είναι ανούσιο να δίνονται από πριν, γιατί δεν συνδέονται με το κείμενο.»

Μαθήτρια 7 : «Κι εγώ συμφωνώ μ' αυτό που είπε τώρα η «Μαθήτρια 6», γιατί άμα τις παίρνουμε από πριν δε μπορούμε να τις συνδέσουμε με τα κατάλληλα σημεία και γενικά όταν τις λέμε εκείνη την ώρα φαίνονται πιο σχετικές.»

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι συγκεκριμένες μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του ιστορικού συγκειμένου, μόνο όταν αυτό συνδέεται με το κείμενο και συγκεκριμένα με ασαφή σημεία του, τα οποία ενδέχεται να τις δυσκολέψουν κατά την προσπάθεια απόδοσης νοήματος σε αυτό. Μάλιστα, οι μαθήτριες αυτές είχαν ενεργή συμμετοχή και στις τέσσερις διδασκαλίες που έγιναν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ιδίως μετά το σημείο της διδασκαλίας κατά το οποίο γνωστοποιούνταν στους μαθητές το ιστορικό συγκείμενο του διδασκόμενου κειμένου. Το γεγονός αυτό ενισχύει τα λεγόμενά τους, γιατί πράγματι από τη συμμετοχή τους φάνηκε να τους βοηθά το ιστορικό συγκείμενο και να είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο.

Η συγκεκριμένη κατηγορία κρίνεται ως η σημαντικότερη, καθώς υπάρχει μία διαβάθμιση στις κατηγορίες που παρουσιάστηκαν μέχρι τώρα και οι οποίες σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Η πρώτη κατηγορία (η αύξηση της συμμετοχής στο μάθημα) αποτελεί ένα σχετικά επιφανειακό επίπεδο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς σχετίζεται απλώς με τις φορές που οι μαθητές ζήτησαν και πήραν το λόγο στο μάθημα, γεγονός που επηρεάζεται και από παράγοντες που δεν είναι σε θέση οι ίδιοι να ελέγξουν, όπως την επιλογή που κάνει η διδάσκουσα - ερευνήτρια, όταν τους δίνει το λόγο. Η δεύτερη κατηγορία (βελτίωση κατανόησης) σχετίζεται με ένα δεύτερο και ταυτόχρονα ανώτερο επίπεδο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, αυτό στο οποίο οι μαθητές προσπαθούν και πετυχαίνουν να κατανοήσουν το διδασκόμενο κείμενο με τη βοήθεια του ιστορικού συγκειμένου. Στην τρίτη κατηγορία (συμβολή στην αυτενέργεια) οι μαθητές δεν επιδιώκουν απλώς την κατανόηση, αλλά και την ενεργοποίηση της σκέψης τους, γεγονός που θεωρούν ότι τους εξασφαλίζεται μέσω του ιστορικού συγκειμένου, όταν αυτό δεν είναι διαθέσιμο εξ αρχής. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία (αντίληψη του ιστορικού συγκειμένου ως εργαλείου) αποτελεί το ανώτερο επίπεδο εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθήτριες που εξέφρασαν τις σχετικές απόψεις είναι σε θέση όχι απλώς να κατανοήσουν το διδασκόμενο κείμενο και να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, αλλά μπορούν και να αντιληφθούν τους μηχανισμούς με τους οποίους το κάνουν αυτό (μεταγνωστική δεξιότητα).

## **9.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αποτελέσματα**

Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, αναφέρονται δύο διδακτικά στιγμιότυπα, τα οποία θεωρήσαμε ότι αναδεικνύουν την έλλειψη ποιότητας<sup>4</sup> στις απαντήσεις των μαθητών και συγκεκριμένα τη δυσκολία τους να εκφράσουν τις σκέψεις τους για το διδασκόμενο κείμενο, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να είναι συνοπτικές, ενώ συχνά αντί να εκφέρουν αυθεντικό λόγο, να αναπαράγουν απλώς το λόγο του κειμένου. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα εξής αποσπάσματα από τις διδασκαλίες.

Η διδασκαλία του δοκιμίου «Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη ξεκίνησε με την παρουσίαση του βιβλίου των «Απάντων» της Μαρίας Πολυδούρη στους μαθητές, το οποίο αποτέλεσε την αφορμή, για να γράψει το δοκίμιο αυτό, όπως αναφέρει ο ίδιος στο δοκίμιο του. Αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να το περιεργαστούν λίγο, ρωτήθηκαν «τι θα μπορούσε να σκέφτεται κάποιος ξεφυλλίζοντας ένα τέτοιο βιβλίο». Αφού οι μαθητές έδωσαν κάποιες απαντήσεις και πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του δοκιμίου από τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, ένας μαθητής

---

<sup>4</sup> Για τον ορισμό της ποιότητας βλ. κεφάλαιο «Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα»



αναρωτήθηκε τι σχέση έχει το βιβλίο με το κείμενο που θα επεξεργάζονταν στο μάθημα. Μετά την πρώτη ανάγνωση, η διδάσκουσα επέστρεψε στο μαθητή αυτό, προκειμένου να διερευνήσει τις αρχικές του ανταποκρίσεις από το κείμενο.

Καθηγήτρια : «Τι σχέση είχε τελικά το βιβλίο που σας έφερα στην αρχή με το κείμενο;»

Μαθητής 1 : «Μίλησε για τα Άπαντα της Μαρίας Πολυδούρη.»

Καθηγήτρια : «Και τι είπε γι' αυτό το βιβλίο; Όπως μίλησε...»

Μαθητής 1 : «Ότι του θυμίζει μια άλλη εποχή... κι ότι μαγνητίζει μέσα του τον βραδιασμένο στρατολάτη...»

Το συγκεκριμένο στιγμιότυπο θεωρείται ότι είναι ενδεικτικό της αμηχανίας του μαθητή να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην παθητική αναπαραγωγή του λόγου του. Μάλιστα, στις σημειώσεις πεδίου που κρατήθηκαν κατά την παρατήρηση, αναφέρεται ότι ο μαθητής διαβάζει με μικρή δυσκολία την τελευταία λέξη και σταματά χαμογελώντας αμήχανα, γεγονός που ενισχύει το συμπέρασμα που διατυπώθηκε παραπάνω.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό στιγμιότυπο προέρχεται από τη διδασκαλία του ποιήματος «Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλαμά. Κατά την επεξεργασία των μερών του ποιήματος ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές που αναφέρει ο ποιητής συγκρίνοντας τον Παρθενώνα με τις Πυραμίδες. Μία μαθήτρια παίρνει το λόγο και απαντά διαβάζοντας ουσιαστικά το ποίημα :

Μαθήτρια 9 : Εκεί που λέει «Εσένα δε σε χτίσανε τυραγνισμένων όχλοι, / καματερά ανθρωπόμορφα, σπρωγμένα απ' τη βουκέντρα / φαρμακερά κι αλύπητα, δυνάστη αιματοπότη. / Εσένα με το λογισμό κι εσέ με το τραγούδι / σε υψώσαν...»;

Τόσο η απλή ανάγνωση αρκετών στίχων του ποιήματος όσο και ο ερωτηματικός τόνος της διατύπωσης επιβεβαιώνουν την ανασφάλεια που αναδεικνύεται μέσα από την απάντηση της συγκεκριμένης μαθήτριας όσον αφορά τόσο τη διατύπωση αυθεντικού λόγου, όσο και την «εγκυρότητα» της απάντησής της. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως συνδέεται με τον παθητικό ρόλο, τον οποίο συχνά καλούνται να παίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν επαρκώς, όταν ζητείται από αυτούς να βρεθούν στο επίκεντρο της διδασκαλίας.

Για το λόγο αυτό, διερευνήθηκε κατά την επεξεργασία των δεδομένων αν η στάση τους αυτή αλλάζει μετά το χρονικό σημείο στο οποίο τους παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό συγκείμενο, καθώς και αν υπάρχει εξέλιξη στην πορεία των τεσσάρων διδασκαλιών. Αναζητήθηκαν, δηλαδή, οι τρόποι με τους οποίους γίνεται φανερό ότι το ιστορικό συγκείμενο μπορεί να λειτουργήσει για τους μαθητές ως υποστηρικτικό εργαλείο, προκειμένου να απομακρυνθούν από την

απλή αναπαραγωγή του λόγου του κειμένου και να διατυπώσουν πιο ελεύθερα τις σκέψεις τους, αλλά και να το συνδέσουν δημιουργικά με το διδασκόμενο κείμενο. Έτσι, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες.

### **9.2.1. Τεκμηρίωση ερμηνευτικών υποθέσεων**

Μία πρώτη ένδειξη ποιότητας των απαντήσεων των μαθητών ήταν η ικανότητα τους να τεκμηριώνουν μέσω του ιστορικού συγκειμένου τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις. Συγκρίνοντας στιγμιότυπα από την πρώτη και την τελευταία διδασκαλία που παρατηρήθηκαν, γίνεται εμφανής η εξέλιξη των μαθητών ως προς το συγκεκριμένο σημείο.

Συγκεκριμένα, μετά την πρώτη ανάγνωση του ποιήματος «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν το θέμα, μόνο μία μαθήτρια πήρε το λόγο και έκανε μία ερμηνευτική απόπειρα για το περιεχόμενο του :

Μαθήτρια 9 : «Τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουμε στα παιδιά τον κόσμο, γιατί τον παρουσιάζουμε με πιο γλυκό τρόπο, με παραμύθια και πρέπει να τους λέμε πιο σωστά πώς είναι τα πράγματα, για να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα.»

Η συγκεκριμένη ανταπόκριση είναι σχετικά εκτενής και διατυπωμένη ικανοποιητικά σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο από τη μαθήτρια, δεδομένου ότι πρόκειται για προφορικό λόγο. Ωστόσο, το γεγονός ότι ήταν η μοναδική απάντηση που δόθηκε αναδεικνύει τη δυσκολία των μαθητών να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με κάτι φαινομενικά απλό, δηλαδή το γενικό περιεχόμενο του ποιήματος. Μετά την επεξεργασία παραθεμάτων σχετικά με το ιστορικό συγκείμενο του κειμένου, αναπτύχθηκε ο εξής διάλογος μεταξύ της διδάσκουσας και των μαθητών.

Καθηγήτρια : Για σκεφτείτε. Έχετε τις έννοιες παραμύθια, αλήθεια, παιδί... Όντως μιλάει λοιπόν για τους γονείς και τα παιδιά τους; Αν μιλάει για ανθρώπους που έχουν αριστερές ή άλλες πολιτικές πεποιθήσεις, το παιδί ποιος είναι, που δεν του αρέσουν τα παραμύθια;»

Μαθήτρια 3 : «Είναι οι πολίτες; Ο λαός;»

Μαθήτρια 2 : «Αυτός ο οποίος δεν θα του αρέσουν τα ψέματα και να τον παραμυθιάζουν... να τον κοροϊδεύουν.»

Καθηγήτρια : «Ωραία. Άρα μιλάμε για τους πολίτες, έτσι; Τα παραμύθια;»

Μαθητής 3 : «Να λένε ουσιαστικά ότι η κατάσταση δεν είναι... ότι δεν είναι δικτατορία.»

Καθηγήτρια : «Άρα, παιδί μπορεί να είναι οι πολίτες, τα παραμύθια να είναι μία ωραιοποιημένη εκδοχή της πραγματικότητας. Και η αλήθεια;»

Μαθητής 3 : «Η πραγματικότητα.»

Καθηγήτρια : «Η αλήθεια η πραγματικότητα που ζουν;»

Μαθητής 3 : «Ναι.»

Στο συγκεκριμένο στιγμιότυπο θετικά κρίνεται το γεγονός ότι ενεργοποιούνται περισσότεροι του ενός μαθητές, προκειμένου να κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου και μάλιστα στηριζόμενοι στο ιστορικό συγκείμενο. Όμως, ακόμα και όταν λαμβάνουν τις σχετικές πληροφορίες για το ιστορικό συγκείμενο και παρόλο που οι απαντήσεις του στηρίζονται σε αυτό, παραμένουν συνοπτικές και διατυπωμένες κάποιες φορές με ερωτηματικό τόνο, σαν να αναζητούν την επικύρωση της ερμηνείας τους από την διδάσκουσα. Αυτό ενδεχομένως να σχετίζεται με το γεγονός ότι είναι η πρώτη διδασκαλία της ερευνητικής παρέμβασης, αλλά πιθανόν να συνδέεται και με την εφαρμογή μίας νέας μεθόδου διδασκαλίας με την οποία δεν είναι ακόμα εξοικειωμένοι.

Στην τέταρτη και τελευταία διδασκαλία, η εικόνα αυτή αλλάζει ήδη από τη διερεύνηση των πρώτων ανταποκρίσεων και την προσπάθεια εντοπισμού του θέματος των δύο αποσπασμάτων από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου.

(για το πρώτο απόσπασμα)

Μαθήτρια 4 : «Είναι μία γυναίκα, η οποία κατά τη διάρκεια του πολέμου θέλει να βοηθήσει, να συμβάλει κι εκείνη στον πόλεμο, όμως λόγω του φύλου της κρατείται μέσα στο σπίτι, διότι έτσι ήταν οι γυναίκες εκείνης της εποχής.»

(για το δεύτερο απόσπασμα)

Μαθήτρια 6 : «Το γεγονός ότι οι γυναίκες εκείνη την εποχή ήταν κλεισμένες μέσα στο σπίτι κι ότι οι άντρες τις είχαν σε χαμηλή εκτίμηση.»

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των δύο μαθητριών, ο λόγος τους είναι άρτιος σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο, ενώ είναι σε θέση να συνυπολογίσουν και το ιστορικό συγκείμενο του κειμένου («έτσι ήταν οι γυναίκες εκείνης της εποχής», «οι γυναίκες εκείνη την εποχή»), παρόλο που αυτό δεν έχει ακόμα αναφερθεί από τη διδάσκουσα. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το ευρύτερο ιστορικό συγκείμενο έγινε γνωστό στους μαθητές ήδη από την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, καθώς σε αυτό αναφέρεται ως γεγονός η κήρυξη της Επανάστασης του 1821. Ωστόσο, θεωρήσαμε θετικό το ότι οι μαθήτριες συνυπολόγισαν το δεδομένο αυτό κατά τις απαντήσεις τους μιλώντας για τη θέση της γυναίκας, καθώς η στάση τους αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει ένδειξη της αποτελεσματικής χρήσης του ιστορικού συγκειμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου για την τεκμηρίωση των ερμηνευτικών τους υποθέσεων.

Λίγο αργότερα στην ίδια διδασκαλία, διερευνώντας τη γενική αίσθηση των μαθητών από το κείμενο και ζητώντας τους να εκφράσουν ένα συναίσθημα που είναι κυρίαρχο, εκείνοι ανέφεραν :

Μαθήτρια 9 : «Είναι μια γυναίκα δυναμική, γιατί βλέπουμε ότι είναι λίγο πιο μπροστά από την εποχή της, διότι δε θέλει να είναι σαν τις άλλες και θέλει να πάει να πολεμήσει στον πόλεμο.»

Μαθητής 3 : «Μελαγχολία, γιατί αναφέρει ότι θέλει να βγει έξω κι ότι είναι μέσα στο σπίτι κλεισμένη και ότι βλέπει τους τοίχους και τα φορέματα.»

Μαθητής 1 : «Γεμάτη με οργή, γιατί θεωρεί ότι είναι καταπιεσμένη.»

Μαθητής 2 : «Είναι αντιδραστική. Γιατί τώρα αυτό το κείμενο είναι κάπως... λέει κάτι που δεν είναι επιτρεπτό για την εποχή.»

Καθηγήτρια : «Ναι, τι είναι αυτό που δεν είναι επιτρεπτό για την εποχή;»

Μαθητής 2 : «Οι γυναίκες να είναι τόσο δραστήριες. Εε... και δείχνει την αντίδρασή της.»

Μαθητής 7 : «Απογοήτευση που δεν μπορεί να βγει από το σπίτι.»

Από τις ανταποκρίσεις τους φαίνεται οι μαθητές να έχουν εξοικειωθεί με την πολλαπλότητα των ερμηνειών που μπορούν να δοθούν σε ένα κείμενο και να εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα, τα οποία τους φαίνονται κυρίαρχα (δυναμισμός, μελαγχολία, οργή, απογοήτευση). Τείνουν, μάλιστα, να τα αιτιολογούν αναπτύσσοντας το δικό τους λόγο και όχι αναπαράγοντας το λόγο του κειμένου. Το σημαντικότερο, ωστόσο, είναι ότι δύο από τους μαθητές (η «μαθήτρια 9» και ο «μαθητής 2») λαμβάνουν υπόψη και το ιστορικό συγκείμενο στις απαντήσεις τους τονίζοντας ότι η πρωταγωνίστρια είναι «λίγο πιο μπροστά από την εποχή της» και ότι «δεν είναι επιτρεπτό για την εποχή οι γυναίκες να είναι τόσο δραστήριες». Μέσα από τα στιγμιότυπα αυτά αναδεικνύεται μία εξέλιξη των μαθητών ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεών τους, καθώς φαίνονται πιο σίγουροι κατά τη διατύπωση της άποψης τους και κυρίως πιο ελεύθεροι να εκφράσουν διαφορετικές, αλλά εμπειρισταωμένες απόψεις που στηρίζονται τόσο στο κείμενο όσο και στο ιστορικό συγκείμενο.

### **9.2.2. Διατύπωση πρωτότυπων ερμηνειών**

Η συγκεκριμένη κατηγορία σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών να συνδέουν το ιστορικό συγκείμενο με το περιεχόμενο του κειμένου και να προβαίνουν σε πρωτότυπες ερμηνείες. Πρωτότυπες χαρακτηρίζονται από την ερευνήτρια οι ερμηνείες των μαθητών, οι οποίοι δεν στηρίζονται απλώς στο ιστορικό συγκείμενο, για να τις επιβεβαιώσουν, αλλά επεξεργάζονται τις πληροφορίες που λαμβάνουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράσουν απόψεις που δεν υποδηλώνονται από το κείμενο ή το παράθεμα, αλλά αποτελούν αποτέλεσμα της συλλογιστικής ή της φαντασίας των μαθητών. Ένα τέτοιο ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω ερμηνεία για το ποίημα «Ύμνος στον Παρθενώνα» :

Μαθήτρια 9 : «Ίσως ο Παρθενώνας ν' αποτελεί τον Μακεδονικό Αγώνα και οι Πυραμίδες είναι ο «ατυχής» Ελληνοτουρκικός Πόλεμος στον οποίο πήγαμε με αλαζονεία...»<sup>5</sup>

Στην ερμηνευτική αυτή προσπάθεια η μαθήτρια φαίνεται να συνδυάζει τις πληροφορίες που αναδείχθηκαν από το κείμενο με αυτές του ιστορικού συγκειμένου με έναν πολύ δημιουργικό τρόπο. Οι πληροφορίες που προέρχονται από την κειμενική επεξεργασία είναι ο θαυμασμός που φαίνεται να τρέφει ο ποιητής για τον Παρθενώνα σε αντίθεση με τις Πυραμίδες, οι οποίες παρουσιάζονται να χτίστηκαν από ανθρώπους ανελεύθερους και να φτάνουν πάνω από τα σύννεφα υποδεικνύοντας την έλλειψη μέτρου των δημιουργών τους. Οι πληροφορίες που σχετίζονται με το ιστορικό συγκείμενο είναι ο «ατυχής» Ελληνοτουρκικός Πόλεμος του 1897 και ο Μακεδονικός Αγώνας του 1904-1908. Παρόλο που σε σχετικό παράθεμα που περιλαμβάνεται στο φύλλο εργασίας αναφέρονται τα δύο αυτά ιστορικά γεγονότα ως αφορμές για τη σύνθεση του συγκεκριμένου έργου του Παλαμά, αποτελεί πρωτοτυπία της ερμηνείας της μαθήτριας το γεγονός ότι θεώρησε τον Παρθενώνα και τις Πυραμίδες ως σύμβολα αυτών των δύο γεγονότων συνδέοντας τα μέσω των χαρακτηριστικών τους.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια που έκανε την ερμηνεία αυτή, είναι η ίδια μαθήτρια που παρουσιάζεται στην αρχή να αναπαράγει απλώς τον λόγο του κειμένου, όταν ερωτήθηκαν οι μαθητές για τις διαφορές Παρθενώνα-Πυραμίδων, όταν δηλαδή δεν είχαν έρθει ακόμα σε επαφή με το ιστορικό συγκείμενο του διδασκόμενου κειμένου. Το γεγονός αυτό θεωρείται ενδεικτικό της υποστήριξης που της προσέφερε η χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως εργαλείου, ώστε να μπορέσει από την απλή αναπαραγωγή του κειμένου να προβεί σε μία ερμηνευτική υπόθεση και μάλιστα στο συνδυασμό των πληροφοριών κειμένου - ιστορικού συγκειμένου με δημιουργικό τρόπο.

### **9.2.3. Διαμόρφωση τίτλων**

Η ικανότητα διαμόρφωσης τίτλων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω αυτών μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τη κατανόηση των μαθητών ως προς το σύνολο του διδασκόμενου κειμένου, ενώ ταυτόχρονα αναμένεται να αναδειχθούν τα σημεία στα οποία εστίασαν περισσότερο οι μαθητές κατά την επεξεργασία του. Για το λόγο αυτό αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο στις τρεις

---

<sup>5</sup> Παρόλο που το συγκεκριμένο παράδειγμα ήταν το μοναδικό που προέκυψε από τις τέσσερις διδασκαλίες, δημιουργήθηκε μία ειδική κατηγορία γι' αυτό λόγω της αδυναμίας ενσωμάτωσής του σε κάποια από τις άλλες δύο κατηγορίες που διαμορφώθηκαν για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, ενώ ταυτόχρονα θεωρήθηκε αξιοσημείωτη ανταπόκριση, που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής. Αυτό συμβαίνει γιατί κρίνεται ότι δεν αποτελεί απλώς τεκμηρίωση της ερμηνευτικής υπόθεσης μέσω του ιστορικού συγκειμένου. Η ένταξη του, δηλαδή, στην προηγούμενη κατηγορία θεωρείται ότι θα το υποβάθμιζε. Από την άλλη, από τη στιγμή που δεν αναφέρεται στο σύνολο του ποιήματος και δεν αποτελεί τίτλο, δεν εντάσσεται ούτε στην κατηγορία που ακολουθεί.

από τις τέσσερις παρεμβάσεις, ενώ στην τέταρτη και τελευταία παρέμβαση ζητήθηκε από τους μαθητές να εντοπίσουν τον κοινό θεματικό άξονα των δύο αποσπασμάτων της «Αυτοβιογραφίας» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, με τα οποία ασχολήθηκαν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με κριτήριο την ποιότητα τους, όπως και στις προηγούμενες κατηγορίες, η οποία εδώ κρίθηκε ως προς τον βαθμό αξιοποίησης του ιστορικού συγκειμένου σε αυτές. Ο σκοπός, δηλαδή, της δραστηριότητας αυτής ήταν να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές θεωρούσαν σημαντικές τις εξωκειμενικές πληροφορίες που έλαβαν, ώστε να τις εντάξουν στους τίτλους τους και κατά πόσο οι πληροφορίες που χρησιμοποίησαν τους βοήθησαν να αναδείξουν καλύτερα το θεματικό κέντρο του εκάστοτε κειμένου.

Ξεκινώντας από το πρώτο κείμενο που διδάχθηκε, δηλαδή το ποίημα «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη, οι προτεινόμενοι τίτλοι ήταν οι εξής :

Μαθήτρια 3 : «Τα παραμύθια ενάντια στην αλήθεια»

Μαθητής 1 : «Δύσκολες εποχές»

Μαθήτρια 8 : «Η αλήθεια του τότε και του τώρα»

Ο πρώτος τίτλος φαίνεται να χρησιμοποιεί τις δύο κυρίαρχες έννοιες του ποιήματος (παραμύθια-αλήθεια), ενώ ο τρίτος εμπεριέχει τα δύο χρονικά επίπεδα (τότε-τώρα) στα οποία κινείται το ποίημα, στοιχεία τα οποία αναδείχθηκαν κατά την ερμηνευτική διαδικασία, χωρίς ωστόσο κανείς από τους δύο να αναφέρεται στο ιστορικό συγκείμενο του ποιήματος. Ο δεύτερος τίτλος, ενώ θα μπορούσε να συνδεθεί με το ιστορικό συγκείμενο (εποχή δικτατορίας), δεν αναφέρεται ρητά σε αυτό. Παρόλο που κανείς από τους τρεις τίτλους δεν εμπεριέχει πληροφορίες προερχόμενες από το ιστορικό συγκείμενο, κρίνεται ότι και οι τρεις ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του κειμένου και αναδεικνύουν τους βασικούς θεματικούς του άξονες. Έτσι, δίνουν την αίσθηση ότι, ενώ το ιστορικό συγκείμενο συνέβαλε στην κατανόηση επιμέρους σημείων του ποιήματος, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι μαθητές στη συνέντευξη που παραχώρησαν στη διδάσκουσα-ερευνήτρια, δεν θεωρήθηκε σημαντικό να συμπεριληφθεί με κάποιο τρόπο στις απαντήσεις τους, όταν διαμόρφωσαν τους τίτλους τους για το σύνολο του ποιήματος.

Στη δεύτερη διδασκαλία, στην οποία οι μαθητές ασχολήθηκαν με το δοκίμιο «Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη, οι προτεινόμενοι τίτλοι ήταν οι εξής :

Μαθήτρια 3 : «Η γενιά του '20 και του '30»

Μαθητής 1 : «Θάνατος και ποίηση»

Εδώ φαίνεται πως ο πρώτος τίτλος αναφέρεται στο θεματικό κέντρο του δοκιμίου χρησιμοποιώντας και το ιστορικό συγκείμενό του. Βέβαια, αναφέρεται στο κείμενο η χρονική περίοδος 1922-1929, αλλά ο συγγραφέας δε μιλά ξεκάθαρα για τη «γενιά του '20» και τη «γενιά του '30», όπως αυτές εννοούνται σε λογοτεχνικό πλαίσιο. Οι πληροφορίες αυτές προέκυψαν από εξωκειμενικές πηγές, που έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διδασκαλία. Από την άλλη, ο δεύτερος τίτλος, παρόλο που δεν αναφέρεται ρητά στο ιστορικό συγκείμενο, φαίνεται αρκετά λυρικός, όπως άλλωστε και το ύφος του δοκιμίου. Ο συγκεκριμένος μαθητής ενδεχομένως προσπάθησε να συνδυάσει στον τίτλο του το περιεχόμενο και το ύφος του διδασκόμενου κειμένου, γεγονός που τον καθιστά εύστοχο κατά τη γνώμη της γράφουσας.

Τέλος, για την τέταρτη και τελευταία διδασκαλία, δηλαδή για τα αποσπάσματα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου δε ζητήθηκε τίτλος, αλλά ο κοινός θεματικός άξονας των δύο αποσπασμάτων. Αυτό έγινε ακριβώς επειδή δεν διδάχθηκε ολόκληρο κείμενο, αλλά αποσπάσματα. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής :

Μαθητής 2 : «Μπορεί να είναι ότι και στα δύο δεν υπάρχει ελπίδα;»

Μαθητής 4 : «Η θέση της γυναίκας»

Μαθήτρια 6 : «Η αδυναμία αντίδρασης - η αδράνεια»

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους το ιστορικό συγκείμενο, παρόλο που σε στιγμιότυπα της διδασκαλίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω φάνηκε να το αξιολογούν κατά την επεξεργασία του διδασκόμενου κειμένου. Ωστόσο, και στις τρεις απαντήσεις αναφέρονται άξονες, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν κομβικοί για τα δύο αποσπάσματα, γεγονός που τις καθιστά εύστοχες.

Συνοψίζοντας, από την πρώτη και μέχρι την τελευταία διδασκαλία δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το συγκεκριμένο σημείο που έγινε αντικείμενο επεξεργασίας. Οι τίτλοι των μαθητών ήταν σε γενικές γραμμές εύστοχοι, χωρίς να ενσωματώνουν απαραίτητα το ιστορικό συγκείμενο. Δεν θα ήταν σωστό να αγνοηθεί, βέβαια, το γεγονός ότι οι τίτλοι αυτοί προέκυψαν κατά το τελευταίο στάδιο διδασκαλιών, στις οποίες το ιστορικό συγκείμενο είχε κυρίαρχο ρόλο στην κειμενική επεξεργασία. Έτσι, θεωρήσαμε ότι είναι σημαντικό να παρουσιαστούν τα συγκεκριμένα δεδομένα, γιατί αναδεικνύουν ότι το ιστορικό συγκείμενο λειτούργησε ως υποστηρικτικό εργαλείο για την κατανόηση του διδασκόμενου κειμένου, χωρίς να δεσμεύσει την ερμηνεία τους. Κατ' επέκταση, οι μαθητές δεν έκριναν απαραίτητο να το αναφέρουν στους τίτλους τους, οι οποίοι μάλιστα είχαν και διαφοροποιήσεις ως προς τους άξονες που ανέδειξαν ως κυρίαρχους.

## **10. Συμπεράσματα**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της χρήσης του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η επίδραση που είχε το ιστορικό συγκεκριμένο στην συμμετοχή των μαθητών, αλλά και στην ποιότητα των απαντήσεών τους. Μέσα από την συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, αλλά κυρίως μέσα από την προσεκτική επανεξέταση των αποτελεσμάτων προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα, τα οποία αναδεικνύουν και πτυχές του πλαισίου εντός του οποίου διενεργήθηκε η έρευνα και τα οποία κρίνεται ότι δεν φωτίστηκαν επαρκώς κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, επιχειρείται μία σύνδεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με την σχετική βιβλιογραφία, ώστε να καταστεί σαφής η συνεισφορά της στον επιστημονικό χώρο. Τέλος, προτείνονται κάποιες προεκτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν στην παρούσα έρευνα, ώστε να συνεχιστεί η προσπάθεια διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος που ξεκίνησε με την έρευνα αυτή.

### **10.1. Υπό προϋποθέσεις η χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου**

Μέσα από την ενδελεχή επανεξέταση των κατηγοριών που προέκυψαν κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το ιστορικό συγκεκριμένο μπορεί να λειτουργήσει ως ερμηνευτικό εργαλείο και να υποστηρίξει την ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών υπό προϋποθέσεις.

Συγκεκριμένα, μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων ως προς τη συμμετοχή των μαθητών προέκυψε ότι : α) η αύξηση της συμμετοχής τους μετά την αναφορά στο ιστορικό συγκεκριμένο ήταν εντυπωσιακή στις δύο πρώτες διδασκαλίες, αλλά στις δύο επόμενες όχι μόνο δεν διατηρήθηκε, αλλά υπήρξε και μείωση, β) το ιστορικό συγκεκριμένο συνέβαλε στην κατανόηση δυσνόητων σημείων των διδασκόμενων κειμένων κατά την επεξεργασία των μερών τους, γ) οι μαθητές προτιμούσαν στην πλειονότητά τους να λαμβάνουν τις πληροφορίες που σχετίζονται με το ιστορικό συγκεκριμένο κατά τη διαδικασία επεξεργασίας του κειμένου και δ) ορισμένοι από αυτούς ήταν σε θέση να αντιληφθούν το ιστορικό συγκεκριμένο ως ερμηνευτικό εργαλείο.

Το γεγονός αυτό καθιστά σαφές ότι η αναφορά στο ιστορικό συγκεκριμένο μπορεί να συμβάλλει κατά την ερμηνευτική προσέγγιση κειμένων, τα οποία έχουν εξωκειμενικές αναφορές χωρίς τη γνώση των οποίων δεν είναι κατανοητά. Όμως, όταν το ιστορικό συγκεκριμένο είναι ήδη γνωστό στους μαθητές ή περιλαμβάνει πληροφορίες που μπορεί να περιπλέξουν την ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών, μπορεί να παραλειφθεί εντελώς από τη διδασκαλία ή να αναφερθεί με τρόπο που θα είναι κατανοητός και βοηθητικός για τα παιδιά. Αυτό είναι καθοριστικής σημασίας, όταν στόχος της διδασκαλίας είναι το ιστορικό συγκεκριμένο να λειτουργήσει ως υποστηρικτικό



εργαλείο κατά την ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών και όχι να αποκτήσουν οι μαθητές «εγκυκλοπαιδικές» γνώσεις για το πλαίσιο συγγραφής του εκάστοτε κειμένου. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, είναι σημαντικό η πληροφορία να παρέχεται, αφού εμφανιστεί η αναγκαιότητά της (Φρυδάκη, 2003 : 251).

Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η J. Langer (1991 : 41) επισημαίνοντας ότι κάποια κείμενα είναι αρκετά απλά, με αποτέλεσμα να μην προσφέρονται για προβληματισμό. Γι' αυτό το λόγο, πρέπει τα κείμενα που επιλέγονται να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας, όταν διερευνάται η ανάπτυξη των ερμηνευτικών στρατηγικών των μαθητών, να είναι αρκετά «απαιτητικά», ώστε να είναι αναγκαία η παροχή υποστηριγμάτων, όπως η αναφορά στο ιστορικό συγκεκριμένο. Όπως αναφέρει και η Φρυδάκη (2003 : 403-423) η υποστηρικτική μάθηση («scaffolding») έχει τις ρίζες της στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky και σχετίζεται με την παροχή υποστηριγμάτων, τα οποία κινητοποιούν τους μαθητές, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο κατά τη διδασκαλία και να συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης τους. Αυτό μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως η εφαρμογή «επικοινωνιακών στρατηγικών που υποστηρίζουν την συνοικοδόμηση της γνώσης», «η παροχή υλικών και σημειωτικών εργαλείων» και η χρήση «γνωστικών - διδακτικών στρατηγικών». Η χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου εντάσσεται στην δεύτερη κατηγορία, όταν πράγματι είναι απαραίτητο για την κατανόηση του διδασκόμενου κειμένου.

Μέσα από τη διερεύνηση της «ποιότητας» των απαντήσεων των μαθητών προέκυψε ότι : α) το ιστορικό συγκεκριμένο βελτίωσε τις απαντήσεις τους, καθώς τους βοήθησε να τεκμηριώνουν τις ερμηνευτικές τους υποθέσεις, β) σε μία διδασκαλία υπήρξε ένα δείγμα δημιουργικής σύνθεσης των πληροφοριών του κειμένου με αυτές του ιστορικού συγκεκριμένου, με αποτέλεσμα να ακουστεί μία πρωτότυπη ερμηνεία, και γ) ενώ, κατά τη διαμόρφωση τίτλων οι μαθητές στην πλειονότητα τους δεν χρησιμοποιούσαν το ιστορικό συγκεκριμένο σε αυτούς, οι τίτλοι τους ήταν εύστοχοι και αναδείκνυαν τους βασικούς άξονες του εκάστοτε κειμένου.

Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το ιστορικό συγκεκριμένο βοηθά τους μαθητές κυρίως κατά την επεξεργασία των μερών του διδασκόμενου κειμένου, αλλά δεν φαίνεται να το λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη συνολική θεώρησή του. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό, κατά την άποψη της γράφουσας, του γεγονότος ότι με την εφαρμογή της προτεινόμενης πορείας διδασκαλίας οι μαθητές χρησιμοποιούν το ιστορικό συγκεκριμένο ως εργαλείο χωρίς να εξαλείφεται η προσωπική οπτική τους για το διδασκόμενο κείμενο και τα νοήματα που αυτό παράγει. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι Boatright & Allman (2018 : 6), καθώς μέσα από τη δική τους

έρευνα<sup>6</sup> διαπίστωσαν ότι η συνεξέταση του διδασκόμενου κειμένου και μίας κριτικής που γράφτηκε γι' αυτό συνέβαλε στο να συντάξουν οι μαθητές εμπειριστατωμένα δοκίμια σχετικά με τα θέματα που αναδεικνύονταν από το λογοτεχνικό κείμενο και να στηρίζουν τα επιχειρήματά τους και στα δύο κείμενα (λογοτεχνικό-κριτική). Έτσι, η ανάγνωση της κριτικής λειτούργησε στην περίπτωση αυτή ως υποστηρικτικό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές εξέτασαν το διδασκόμενο κείμενο από μία διαφορετική οπτική γωνία διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό το φάσμα των πιθανών ερμηνειών τους.

## **10.2. Ο ρόλος του πλαισίου χρήσης του ιστορικού συγκεκριμένου ως ερμηνευτικού εργαλείου**

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων μάς δημιουργήθηκαν σκέψεις για το ρόλο που έπαιξε το ευρύτερο πλαίσιο σε αυτά. Συγκεκριμένα, καταλήξαμε πολλές φορές στο συμπέρασμα ότι τα δεδομένα που επεξεργαζόμασταν σχετίζονταν άμεσα με το γεγονός ότι οι διδασκαλίες ήταν σχεδιασμένες βάσει της ερμηνευτικής μεθόδου και μάλιστα με μία εκδοχή αυτής εστιασμένη στον αναγνώστη (θεωρία της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» του Iser). Το δεδομένο αυτό σε συνδυασμό με άλλες οργανωτικές παραμέτρους (όπως η χρήση του πίνακα και των φύλλων εργασίας) θεωρήσαμε ότι συνέβαλλαν στην ενεργοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών στην ερμηνευτική διαδικασία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προετοιμαστούν κατάλληλα κατά τα πρώτα στάδια της διδασκαλίας, ώστε να χρησιμοποιήσουν το ιστορικό συγκεκριμένο ως ερμηνευτικό εργαλείο στη συνέχεια αυτής.

Όπως επισημαίνουν και οι Φρυδάκη & Καλούδη (2015 : 156), παρουσιάζοντας τη θεωρία του Iser, αυτός *«αναγνωρίζει στα κείμενα μια συνιστώσα απροσδιοριστίας («κενά» ή «χάσματα», οι «σιωπές» του κειμένου), η οποία επιτρέπει τη συμμετοχή του αναγνώστη στην παραγωγή νοήματος»*. Η ανάδειξη της οπτικής αυτής μέσα από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας φαίνεται να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν στοχεύει στην ανακάλυψη ενός και μοναδικού νοήματος, αλλά αναζητά την πολλαπλότητα των ερμηνειών που είναι σε θέση να παραγάγουν οι μαθητές μέσα από την κειμενική επεξεργασία. Το γεγονός ότι αυτή η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν εμφανής στους μαθητές αναδείχθηκε και από τις απόψεις που εξέφρασαν στη συνέντευξη που παραχώρησαν σε αυτή μετά το τέλος των διδασκαλιών. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι :

Μαθήτρια 6 : «Ήμασταν εμείς πιο πολύ στο κέντρο και σκεφτόμασταν πιο πολύ.»

Μαθητής 1 : «Εγώ πιστεύω πως το μάθημα ήταν πιο ελεύθερο και μας βοήθησε πιο πολύ να συγκεντρωθούμε και να έχουμε μεγαλύτερη παραγωγικότητα.»

<sup>6</sup> Η έρευνα των Boatright & Allman (2018) παρουσιάζεται στο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους με τίτλο «Ανασκόπηση ερευνών».

Άλλωστε οι απόψεις αυτές συνάδουν και με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, όπου μέσω της τρίτης εκ των τεσσάρων κατηγοριών (συμβολή στην αυτενέργεια) επισημαινόταν η ανάγκη των μαθητών να έχουν ενεργό ρόλο κατά τη διδασκαλία και την προσπάθεια παραγωγής νοήματος, ο οποίος έκριναν ότι εξασφαλιζόταν, όταν δεν είχαν πληροφορίες για το ιστορικό συγκείμενο εξαρχής.

### **10. 3. Η σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναδεικνύεται η ανάγκη ορισμένων μαθητών τα μαθήματά τους να είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις κατά τη διάρκειά τους και να μην τους παρέχονται «έτοιμες» απαντήσεις και γνώσεις, τις οποίες απλώς καλούνται να απομνημονεύσουν και να αναπαράγουν. Ωστόσο, υπήρξαν και ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι εξέφρασαν μία ανάγκη καθοδήγησης κατά την διδασκαλία. Αυτό είναι λογικό, αν σκεφτεί κανείς ότι οι μαθητές μίας τάξης αποτελούν μία ομάδα που καλείται να δουλέψει συντονισμένα, αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα σύνολο ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση διαφορετικές ανάγκες.

Προκύπτει, δηλαδή, η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία<sup>7</sup>, η οποία προϋποθέτει την προσεκτική παρατήρηση των μαθητών κατά την πρώτη επαφή του διδάσκοντα με το τμήμα του, την άντληση πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους και στη συνέχεια τον ενδελεχή σχεδιασμό των διδασκαλιών του, ώστε να προσπαθήσει να καλύψει όσο περισσότερο μπορεί αυτές τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Όπως, άλλωστε, επισημαίνουν και οι Κασσωτάκης & Φλουρής (2013), μία διδασκαλία που δεν λαμβάνει υπόψη της τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ηλικία, φύλο, γνωστικό υπόβαθρο, προτιμήσεις, κ.ά.) είναι αναμενόμενο να αποτύχει. Για το λόγο αυτό, προτείνουν αρκετούς τρόπους με τους οποίους μπορεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, χωρίς να κάνει εμφανείς διακρίσεις μεταξύ των μαθητών του (πχ. σιωπηρές εργασίες στην αίθουσα διδασκαλίας, σχεδιασμός ομαδικών δραστηριοτήτων, διαφοροποίηση ερωτήσεων και εργασιών, κ.ά.). Την ανάγκη διαφοροποίησης ως προς τον έλεγχο της κατανόησης των μαθητών επισημαίνει και η J. Langer (1991 : 41), η οποία αναφέρει ότι ποιοτικές απαντήσεις δε μπορούν να δοθούν μόνο μέσω του λόγου και γι' αυτό θα πρέπει να δίνονται περισσότερες εναλλακτικές στους μαθητές (πχ. ζωγραφική, χορός, μουσική και άλλες μορφές τέχνης), προκειμένου να εκφράσουν μέσω αυτών την κατανόησή τους σχετικά με το διδασκόμενο κείμενο.

---

<sup>7</sup> Σύμφωνα με την Bearne (1996 στο Κουτσελίνη 2006 : 1), «η διαφοροποίηση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών». Συγκεκριμένα, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους και να προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές σχεδιάζοντας τη διδασκαλία βάσει αυτών. Έτσι, καλούνται να προσαρμόσουν το περιβάλλον μάθησης, τα διδακτικά υλικά, τις δραστηριότητες, το χρόνο, αλλά και το ρυθμό διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη με την οποία συνεργάζονται.

#### **10. 4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου ως ανάδειξη της ερμηνευτικής του προσέγγισης**

Παρόλο που η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στην οπτική γωνία των μαθητών επί των διδασκαλιών, είναι λογικό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν όσο και για τις απόψεις που εξέφρασαν οι μαθητές. Όπως προαναφέρθηκε, το ερμηνευτικό πλαίσιο εντός του οποίου εντάχθηκε η χρήση του ιστορικού συγκεκριμένου έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ελευθερία των μαθητών να εκφράσουν τις απόψεις τους και να νιώθουν πως, όταν τους χορηγούνται οι σχετικές πληροφορίες του συγκεκριμένου, συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόησή τους κι όχι στον περιορισμό της οπτικής τους.

Ωστόσο, το συγκεκριμένο σημείο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς οι μαθητές συχνά τείνουν να ταυτίζονται με τις απόψεις που εκφράζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη τη θέση ισχύος στην οποία βρίσκεται και «υποτασσόμενοι» στην εξουσία του (Φρυδάκη & Καλούδη, 2015 : 158). Έτσι, ακόμα και αν ένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρει ξεκάθαρα την ερμηνευτική του προσέγγιση στο κείμενο, τα παραθέματα που επιλέγει να παρουσιάσει στους μαθητές στη φάση εξοικείωσής τους με το ιστορικό συγκεκριμένο του διδασκόμενου κειμένου υπονοούν εμμέσως πλην σαφώς την οπτική του. Για το λόγο αυτό, απαιτείται προσοχή κατά την επιλογή των αποσπασμάτων, ίσως και η παράθεση αντικρουόμενων μεταξύ τους απόψεων, ώστε να μην διαφαίνεται η οπτική του εκπαιδευτικού. Εκτός, όμως, από αυτό καθοριστικής σημασίας είναι και η διαχείριση των αποσπασμάτων από τον εκπαιδευτικό κατά την διδασκαλία, ώστε να γίνεται σαφές στους μαθητές ότι αυτά αποτελούν απλώς ενδείξεις και όχι αποδείξεις της προθετικότητας του συγγραφέα και ότι στόχος είναι να δουν το κείμενο και από μια άλλη οπτική και όχι να ακολουθήσουν πιστά την ερμηνευτική οδό που αυτά χαράσσουν.

Όπως αναφέρει και η Langer (1991 : 41), ο εκπαιδευτικός οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στην επιβολή της γνώμης του και την έλλειψη καθοδήγησης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι, ακόμα κι όταν προσπαθεί να κατευθύνει τους μαθητές στη διερεύνηση των ανταποκρίσεων του, τείνει να επικυρώνει τις απαντήσεις που θεωρεί και ο ίδιος πιο «σωστές». Από την άλλη, στην προσπάθειά του να εξαλείψει την προσωπική του οπτική γωνία, μπορεί να γίνει υπερβολικά «αόρατος», με αποτέλεσμα να αποτυγχάνει στο να κατευθύνει τους μαθητές, όταν εκείνοι το έχουν ανάγκη. Τη στάση αυτή παρατήρησαν και οι Frydaki & Mamoura (2008), οι οποίες επισημαίνουν ότι κατά τις συζητήσεις που ανέκυπταν κατά τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί απέφευγαν να αναφέρουν εξαρχής τη θέση τους, ενώ προσπαθούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητών και να τους ωθήσουν να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους και να εκφράσουν αιτιολογημένες κρίσεις.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να διαθέτει στέρεη θεωρητική γνώση, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζει προσεκτικά τις διδασκαλίες του, να θέτει στόχους και να γνωρίζει με ποιες διδακτικές ενέργειες θα τους επιτύχει. Μόνο έτσι μπορεί να κατευθύνει τους μαθητές του σωστά, να αποφύγει τις αδυναμίες που αναφέρθηκαν παραπάνω και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών του. Χρειάζεται, δηλαδή, να επιμορφώνεται διαρκώς, ώστε να γνωρίζει τις εξελίξεις στην επιστήμη του και να αναστοχάζεται επί των πρακτικών του βάσει των γνώσεων που αποκτά, ώστε να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου (Φρυδάκη, 2009 : 298). Στο πλαίσιο της προσπάθειας αυτής, η ερευνήτρια επεξεργαζόμενη τα δεδομένα που προέκυπταν από κάθε διδασκαλία, όπως επιτάσσει η έρευνα σχεδιασμού, διαπίστωσε ότι στην πρώτη διδασκαλία παρά την πρόθεσή της ήταν αρκετά κατευθυντική και οδηγούσε τους μαθητές μέσω των ερωτήσεων που έθετε σε μία και μοναδική ερμηνεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω στιγμιότυπο από την πρώτη διδασκαλία, δηλαδή από το ποίημα «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη :

Καθηγήτρια : «Αν σας ζητούσα να δώσετε ένα δικό σας τίτλο στο ποίημα τι θα λέγατε; Πώς θα μπορούσατε αλλιώς να το τιτλοφορήσετε με κάτι που θα είναι πιο ενδεικτικό για το περιεχόμενο του; Γιατί είδατε ότι σας απομάκρυνε από το πραγματικό περιεχόμενο ο τίτλος αυτός.»

Όπως φαίνεται από τη διατύπωση που είναι υπογραμμισμένη στο παραπάνω απόσπασμα, η ερευνήτρια επικυρώνει μόνο μία ερμηνευτική υπόθεση, αυτή που θεωρεί ότι το κείμενο κινείται σε ένα μεταφορικό επίπεδο λόγω της ιστορικής συγκυρίας την εποχή συγγραφής του ποιήματος (εποχή Δικτατορίας). Για το λόγο αυτό, επιχείρησε στις επόμενες διδασκαλίες να βελτιώσει την στάση της απέναντι στους μαθητές ως προς το συγκεκριμένο σημείο, καθώς αντιλαμβανόταν την επιρροή που ασκούσε σε αυτούς και κατ' επέκταση στα δεδομένα που συνέλεγε για την έρευνά της. Έτσι, δόθηκε προσοχή στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρινόταν στις απαντήσεις των μαθητών. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα παρακάτω στιγμιότυπα :

(από τη διδασκαλία του δοκιμίου «Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη)

Καθηγήτρια : «Λοιπόν... λίγο πιο κάτω λέει ότι «Τα χρόνια εκεί ανάμεσα στα 1922-1929 ήταν ένα παράξενο κράμα από αφέλεια κι έγνοια, προαισθήματα και ρεμβασμό.» Πώς αντιλαμβάνεστε αυτή τη φράση; Τι θα μπορούσε να σημαίνει αυτό;»

[...]

Καθηγήτρια : «Άρα, αυτά τα στοιχεία που βρήκατε - η έλλειψη σταθερότητας, η πολιτική αστάθεια, η οικονομική κρίση -, ποια στοιχεία απ' αυτή τη φράση φαίνεται να αιτιολογούν;»

Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα γίνεται εμφανής η προσπάθεια της ερευνήτριας να δώσει έμφαση στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία αντικειμενική ερμηνεία, την οποία οφείλουν να ανακαλύψουν οι μαθητές, αλλά πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, στις οποίες μπορούν να καταλήξουν εστιάζοντας στους κειμενικούς δείκτες και συνδυάζοντάς τους με το ιστορικό συγκείμενο του κειμένου. Επισημαίνεται ότι στη συγκεκριμένη διδασκαλία παρατηρήθηκε και η μεγαλύτερη άνοδος ως προς τη συμμετοχή των μαθητών πριν και μετά την αναφορά στο ιστορικό συγκείμενο (20 φορές πριν - 35 φορές μετά), όπως αναφέρθηκε και στην πρώτη κατηγορία του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

### **10.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η ανάγκη για επανάληψη της έρευνας με τη χρήση περισσότερων εργαλείων συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, εκτός από την παρατήρηση και τη συνέντευξη, καλό θα ήταν να συλλεχθεί και υλικό από γραπτές εργασίες των μαθητών, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερεύνησης περισσότερων παραμέτρων της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι, θα μπορούσε να εξεταστεί σε ποιο βαθμό κατανοούν και χρησιμοποιούν το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο και μαθητές, οι οποίοι για τους δικούς τους λόγους δεν είχαν ενεργή παρουσία μέσα στην τάξη. Η φαινομενική τους «αδράνεια» πολλές φορές αιτιολογείται από παράγοντες άσχετους με τη παιδαγωγική μέθοδο που εφαρμόζεται, όπως π.χ. η ντροπή τους να εκτεθούν στο σύνολο της τάξης και να εκφράσουν την άποψή τους. Σε μία μαθητική εργασία, όμως, θα μπορούσαν να διατυπώσουν ελεύθερα τη σκέψη τους χωρίς τον φόβο της κριτικής από τους συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα, σε μία μαθητική εργασία δεν θα είχαν την ίδια καθοδήγηση που έχουν μέσα στην τάξη από τη διδάσκουσα. Αυτό συνεπάγεται ότι θα μπορούσε να εξεταστεί κατά πόσο είναι σε θέση να λειτουργούν αυτόνομα και σε ποιο βαθμό μπορούν να χρησιμοποιήσουν το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο, όταν δεν έχουν καθοδήγηση. Έτσι, κρίνεται ότι η ερευνήτρια θα μπορούσε να έχει πληρέστερη εικόνα για το προς διερεύνηση θέμα.

Επίσης, μία άλλη πρόταση θα αφορούσε την έκταση της έρευνας ως προς το χρόνο συλλογής των δεδομένων και το μέγεθος του δείγματος. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε σύντομο χρονικό διάστημα (τέσσερις διδασκαλίες σε διάστημα δύο εβδομάδων) και σε ένα περιορισμένο δείγμα (ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου) λόγω των διαθέσιμων πόρων. Τα δεδομένα αυτά, όπως είναι λογικό, περιορίζουν τη δυνατότητα γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η επανάληψη της έρευνας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και σε μεγαλύτερο δείγμα. Συγκεκριμένα, προτείνεται η εφαρμογή της ίδιας μεθόδου (ερμηνευτική με χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως

ερμηνευτικού εργαλείου) για μία ολόκληρη σχολική χρονιά σε δύο ή περισσότερα τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό του σχολείου στο οποίο θα διενεργηθεί η έρευνα. Κρίνεται ότι, έτσι, θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί πιο συστηματικά η εξελικτική πορεία των μαθητών, ενώ καθοριστικής σημασίας για την πορεία της έρευνας θα ήταν και το γεγονός ότι με τον τρόπο αυτό θα τους δινόταν περισσότερος χρόνος, ώστε να μάθουν να εργάζονται χρησιμοποιώντας το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι μία έρευνα δεν είναι δυνατό να εστιάζει σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας ταυτόχρονα κατέστη σαφές ότι η παρούσα έρευνα εξέτασε το υπό διερεύνηση θέμα από την οπτική γωνία των μαθητών. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη επανάληψής της, προκειμένου να εξεταστεί το θέμα αυτό και από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο διερεύνησης οι παράγοντες (εξωγενείς - ενδογενείς) που τον ωθούν να αναφέρεται στο ιστορικό συγκείμενο ξεκινώντας τις διδασκαλίες τους, οι ενέργειες με τις οποίες ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το ιστορικό συγκείμενο ως ερμηνευτικό εργαλείο, προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών του, καθώς και οι αντιλήψεις του σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, οι οποίες θα ενισχύσουν την προσπάθειά του αυτή.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice : Partnership for social justice in education*. London: Routledge.
- Bannan-Ritland, B. (2003). The Role of Design in Research : The Integrative Learning Design Framework. *Educational Researcher*, 32 (1), 21-24.
- Boatright, M. & Allman, A. (2018). Last Year's Choice is this year's voice : valuing democratic practices in the classroom through student-selected literature. *Democracy & Education*, 26 (2), 2.
- Braun V., Clarke V., Hayfield N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 843-860.
- Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cobb P., Confrey J., DiSessa A., Lehrer R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- Collins A., Joseph, D. & Bielaczyc K. (2004). Design Research : Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15-42.
- Crawford M. & Chaffin, R. (1986). The Reader's Construction of Meaning : Cognitive Research on Gender and Comprehension. Στο (Επιμ.) E. Flynn & P. Schweickart, *Gender and Reading : Essays on Readers, Texts and Contexts* (σσ. 3-30). Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2008). Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1487-1501.
- Kelly, A. (2004). Design Research in Education : Yes, but is it Methodological?. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 115-128.
- Langer, J. (1991). *Literary Understanding and Literature Instruction*. New York : Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Shavelson R., Philips D., Towne L. & Feuer M. (2003). On the science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25-28.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research : An emerging paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford : Oxford University Press.



## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Alter, J. (1985). Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;. Στο I.N. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 63-74). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Ανδριανάκη, Κ. (2018). Η σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 535-545). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Αντωνίου, Φ. (2018). Η ενοποίηση της γνώσης στις προδιαγραφές του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 743-755). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β. (2016). *Λογοτεχνία και Ιστορία : μία σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Αποστολίδου, Β. (2015). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 79-94). Αθήνα : ΕΚΠΑ.
- Αποστολίδου, Β. & Κουντουρά, Ν. (2007). Εισαγωγή : Η διδασκαλία της ιστορίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου* (σσ. 9-13). Αθήνα : χ.ε.
- Barthes, R. (1985). Σκέψεις πάνω σ' ένα εγχειρίδιο. Στο I.N. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 75-83). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Βεκρής, Ε. & Σύρμου, Ε. (2018). Διδακτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικών χαρακτήρων στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου : κοινωνική και πολιτισμική προσέγγιση. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 390-401). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία - Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.
- Βλαχοδήμος, Δ. (2015). Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 129-139). Αθήνα : ΕΚΠΑ.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : ίων.
- Compagnon, A. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Δάλκου, Α. (2013). *Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Δημόπουλος, Ε. Κ. (1961). *Νεοελληνική Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη : χ.ε.
- Doubrovsky, S. (1985). Η άποψη του καθηγητή. Στο Ι.Ν. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 12-26). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Eco, U. (1993). *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Genette, G. (1985). Λογοτεχνία και Ιστορία. Στο Ι.Ν. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 95-104). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Hall, J. (1990). *Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη.
- Hempel, C. (1976). Επιστημονική Εξήγηση. *Δευκαλίων*, 5 (16), 390-398.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα : ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα και Κριτικός Ρεαλισμός. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα : Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων* (σσ. 21-32). Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Καγιαλής, Τ. (2015). Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στην εκπαίδευση και η έννοια του «λογοτεχνικού κανόνα». Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 123-128). Αθήνα : ΕΚΠΑ.
- Καλούδη, Ε. (2018). Από τους «αμήχανους απαντητές» στους «διαλεγόμενους αναγνώστες» : Διερευνώντας τη λεκτική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 356-367). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κελεπούρη, Μ. (2018). Συνεξετάζοντας τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ελλάδα και την Κύπρο : Ομοιότητες και Αποκλίσεις. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 767-778). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Κουρνιας, Κ. Ι. (1960). *Η διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων και των Θρησκευτικών*. Βόλος : Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄*. Λευκωσία : χ.ε.
- Langer, J. (2018). Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 27-36). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπαλάσκας, Κ. (2015). Η λογοτεχνία ως μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 105-110). Αθήνα : ΕΚΠΑ.
- Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (2018). Η χρήση της θεωρίας στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 74-84). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπακωστούλα-Γιανναρά, Γ. Α. (1991). Θεωρίες και μέθοδοι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Στο Γ. Α. Παπακωστούλα - Γιανναρά, Α. Παπαδόπουλος & Α. Στέφος (Επιμ.), *Η διδασκαλία στα Κείμενα και στη Γλώσσα* (σσ. 9-30). Αθήνα : Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.
- Παπαγεωργιάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 368-378). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Πασχαλίδης, Γ. (2018). Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 37-48). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Πεσκετζή, Μ. (1999). Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 147-155). Αθήνα : τυπωθήτω.
- Pignaud, B. (1985). Η άποψη του συγγραφέα. Στο Ι.Ν. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 9-11). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Riffaterre, M. (1985). Η εξήγηση των λογοτεχνικών φαινομένων. Στο Ι.Ν. Βασιλαράκης (Μετ.) *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (σσ. 135-164). Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Πυροβολάκης, Ε. (2014-2015). Προσεγγίσεις της Ερμηνευτικής της λογοτεχνίας : Gadamer και Ricoeur. *Αριάδνη, 20-21*, 189-210.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.

- Σουμελίδης, Γ. (1949). *Ερμηνεία Νεοελληνικών Λογοτεχνημάτων για σχολική διδασκαλία*. Αθήνα : χ.ε.
- Σπανός, Γ. Ι. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία, τ. Β΄. Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα : χ.ε.
- Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*. Αθήνα : Εκδόσεις Συμμετρία.
- Τοδορον, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα : Πόλις.
- Τσιβάς, Α. (2018). Λογοτεχνία και Ιστορία : Ψηφιακές διδακτικές διαδρομές. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 546-556). Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης». Στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ. 152-164). Θεσσαλονίκη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2001). Από την ερμηνευτική της «Εναίσθησης» στην κοινωνική ερμηνευτική. Εκδοχές του όρου και απηχήσεις τους στη διδακτική. Στο Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 17-35). Αθήνα : Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν.
- Χριστοφή, Δ. (2018). *Η καλλιέργεια ερμηνευτικών στρατηγικών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

### **Επίσημα έγγραφα**

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα : χ. ε.
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα : χ. ε.

# Παράρτημα

Πρώτη διδασκαλία : «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη

1. Το κείμενο
2. Το σχέδιο διδασκαλίας
3. Το φύλλο εργασίας

Δεύτερη διδασκαλία : «Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη

1. Το κείμενο
2. Το σχέδιο διδασκαλίας
3. Το φύλλο εργασίας

Τρίτη διδασκαλία : «Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλαμά

1. Το κείμενο
2. Το σχέδιο διδασκαλίας
3. Το φύλλο εργασίας

Τέταρτη διδασκαλία : «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

1. Το κείμενο
2. Το σχέδιο διδασκαλίας
3. Το φύλλο εργασίας

**Πρώτη διδασκαλία : «Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη**

**1. Το κείμενο**

**Στο παιδί μου**

*του Μανόλη Αναγνωστάκη*

Στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Και του μιλούσανε για Δράκους και για το πιστό σκυλί  
Για τα ταξίδια της Πεντάμορφης και για τον άγριο λύκο

Μα στο παιδί μου δεν άρεσαν ποτέ τα παραμύθια

Τώρα, τα βράδια, κάθομαι και του μιλώ  
Λέω το σκύλο σκύλο, το λύκο λύκο, το σκοτάδι σκοτάδι,  
Του δείχνω με το χέρι τους κακούς, του μαθαίνω  
Ονόματα σαν προσευχές, του τραγουδώ τους νεκρούς μας.

Α, φτάνει πια! Πρέπει να λέμε την αλήθεια στα παιδιά.

Μ. Αναγνωστάκης, Τα ποιήματα, Πλειάς

## 2. Το σχέδιο διδασκαλίας

### **Σχέδιο μαθήματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία**

(στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας)

**Διδακτική ενότητα** : Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου

Μεταπολεμική και σύγχρονη λογοτεχνία

«Στο παιδί μου» του Μανόλη Αναγνωστάκη

**Διδακτική ώρα** : 1 (45 λεπτά)

### **Διδακτική μεθοδολογία**

**1. Μορφή διδασκαλίας** : Διαλογική (συζήτηση με ερωταποκρίσεις)

Η μορφή αυτή επιλέχθηκε, γιατί είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όσο περισσότερων μαθητών γίνεται στη μαθησιακή διαδικασία.

**2. Μέθοδος διδασκαλίας** : Ερμηνευτική βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser με αξιοποίηση του ιστορικο-φιλολογικού πλαισίου της εποχής του συγγραφέα

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί κρίνεται ότι ενεργοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βάζει σε μία ανακαλυπτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την βαθύτερη κατανόησή τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες που μας παρέχει το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα θα χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, προκειμένου να φωτίσουν κάποιες πτυχές της ζωής και της δράσης του συγγραφέα, οι οποίες θα ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήματα που γεννώνται από το κείμενο, αλλά δεν απαντώνται από αυτό. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές και η διαμόρφωση αυτόνομων αναγνωστών.

**3. Πορεία διδασκαλίας** : Πενταμερής → Αφόρμηση & Ανάγνωση του κειμένου - Συνολική αίσθηση - Επεξεργασία μερών - Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικο - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή - Κλείσιμο

Η πορεία αυτή επιλέχθηκε, γιατί θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου.

## Διδακτικοί στόχοι

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται ο εξής διδακτικός στόχος :

- Να έλθει σε επαφή και να εκτιμήσει ο μαθητής βασικές αρχές της μεταπολεμικής ποίησης, διαβάζοντας ένα κείμενο σημαντικού εκπροσώπου της.

Ωστόσο, ο στόχος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δεν είναι εύκολο να μετατραπεί σε διδακτική ενέργεια. Έτσι, με αναπροσαρμογή του παραπάνω το παρόν σχέδιο διδασκαλίας στοχεύει στην επίτευξη των εξής μαθησιακών και διδακτικών στόχων :

- Να εντοπίσουν οι μαθητές τους αντιθετικούς άξονες πάνω στους οποίους δομείται το νόημα του ποιήματος (τότε - τώρα, παραμύθια - αλήθεια)
- Να ανακαλύψουν τα πολλά νοηματικά επίπεδα που το ποίημα έχει μέσα από τη συμβολοποίηση των όρων «παιδί», «παραμύθια», «αλήθεια» συσχετίζοντας τους όρους αυτούς με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή
- Να συσχετίσουν τη μορφή με το περιεχόμενο και συγκεκριμένα την έλλειψη επιθέτων και εκφραστικών μέσων με την ανάγκη για χρήση μίας ρεαλιστικής γλώσσας από τους ποιητές προς το κοινό

## Φάσεις διδασκαλίας

### **1η φάση διδασκαλίας (5' - 7') : Αφόρμηση και ανάγνωση του κειμένου**

Για την αφόρμηση της διδασκαλίας θα αξιοποιηθεί ο τίτλος του έργου. Συγκεκριμένα θα γραφτεί ο τίτλος του ποιήματος στον πίνακα («Στο παιδί μου») και θα ερωτηθούν οι μαθητές «Τι περιμένετε να διαβάσετε ακούγοντας αυτόν τον τίτλο; Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη και σκεφτείτε τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα ποίημα με τον τίτλο αυτό». Αναμένεται να δυσκολευθούν από τον τίτλο και μόνο να κάνουν μία υπόθεση, καθώς δεν είναι ενδεικτικός της ιστορίας που θα ακολουθήσει. Το στοιχείο αυτό, όμως, θα αξιοποιηθεί στο κλείσιμο της διδασκαλίας, όπου θα τους ζητηθεί να δώσουν ένα δικό τους τίτλο, πιο διαφωτιστικό. Θα ακολουθήσει μία σύντομη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις υποθέσεις τους, οι οποίες θα καταγραφούν στον πίνακα. Στη συνέχεια θα παροτρυνθούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους ακούγοντας το ποίημα.

Η παρούσα αφόρμηση βασίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα τετελεσμένο γεγονός, αλλά ως ένα πεδίο ανοικτό στην ερμηνεία, η οποία καθορίζεται από τον αναγνώστη βάσει των κειμενικών



ενδείξεων. Στόχος, λοιπόν, εδώ είναι η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών στον ασαφή τίτλο του κειμένου και η δημιουργία προσδοκιών για το ποίημα που πρόκειται να διαβάσουν (Φρυδάκη, 2003). Αναμένεται, έτσι, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον, αλλά και ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς καλούνται να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που έκαναν.

Τέλος, γίνεται η ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα το κείμενο προβάλλεται στο διαδραστικό πίνακα.

### **2η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Συνολική αίσθηση που δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας επιχειρείται μία πρώτη συνολική αποτίμηση της αίσθησης που δημιούργησε η ανάγνωση του κειμένου στα παιδιά. Για το λόγο αυτό θα τους ζητηθεί το εξής : «Εκφράστε αυθόρμητα το κυρίαρχο συναίσθημα που σας γεννήθηκε ακούγοντας αυτή την ιστορία.». Τα σχετικά συναισθήματα καταγράφονται στον πίνακα και γίνεται μία πρώτη διερεύνηση αυτών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους στηρίζοντας τες στα σημεία της ιστορίας που τους προκάλεσαν τα ανάλογα συναισθήματα.

Εδώ οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στηρίζονται στην ερμηνευτική μέθοδο και συγκεκριμένα στην πρώτη φάση αυτής, τη συνολική θεώρηση του κειμένου, το πρώτο «όλον». Ο στόχος είναι να διατυπωθεί ρητά η πρώτη εντύπωση / αίσθηση που δημιουργήθηκε στους μαθητές ακούγοντας το κείμενο. Η συνολική αυτή αίσθηση είναι πάντα ασαφής, μία μείξη διαίσθησης και αντικειμενικότητας. Γι' αυτό και δε θα ζητηθεί να στηριχθούν οι απαντήσεις των μαθητών στο κείμενο, αλλά μόνο στην ιστορία, ώστε ν' αναδειχθούν τα νοηματικά κέντρα και τα σημεία που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές.

### **3η φάση διδασκαλίας (12' - 15') : Επεξεργασία των μερών του κειμένου**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η επεξεργασία των μερών του κειμένου. Σε αυτό θα συμβάλει και η παράλληλη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, το οποίο δεν περιλαμβάνει - όπως είναι φυσικό - το σύνολο των ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διδασκαλία, αλλά τις βασικότερες για την κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί από τα παιδιά να εντοπίσουν και να καταγράψουν στο φύλλο εργασίας τα δύο χρονικά επίπεδα (τότε και τώρα), στα οποία φαίνεται να κινείται το ποίημα. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός θα ρωτήσει τους μαθητές «σε ποια χρονική στιγμή τοποθετούνται αυτό το «τότε» και το «τώρα»;». Πρόκειται για μία ερώτηση στην οποία οι μαθητές θα δυσκολευτούν να απαντήσουν και η οποία τίθεται, προκειμένου να βοηθήσει στην ανάδειξη της σημασίας των ιστορικο-φιλολογικών πληροφοριών, που θα δοθούν στους μαθητές στην επόμενη φάση της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, η επεξεργασία θα επικεντρωθεί στις αντιθέσεις

που υπάρχουν μεταξύ αυτών των δύο χρονικών επιπέδων, καθώς κρίνεται ότι αυτές αποτελούν τον βασικό άξονα, πάνω στον οποίο δομείται η συγκεκριμένη ιστορία.

Έτσι, θα αναζητηθούν αρχικά οι δύο αντίθετες έννοιες που κυριαρχούν σε καθένα από τα δύο χρονικά επίπεδα. Θα τους δοθεί ως αναγνωστική οδηγία «Στον πρώτο και τον τελευταίο στίχο του ποιήματος μπορεί να εντοπίσει κανείς δύο έννοιες αντίθετες μεταξύ τους. Ποιες είναι αυτές;» κι έπειτα θα ερωτηθούν οι μαθητές «Ποιες μορφές κυριαρχούν σε καθένα από αυτά τα χρονικά επίπεδα και υποστηρίζουν την κυρίαρχη έννοια που εντοπίσαμε στον πρώτο και τον τελευταίο στίχο αντίστοιχα;». Θα ενθαρρύνονται διαρκώς να απαντούν χρησιμοποιώντας το λόγο του κειμένου, ώστε αυτός να επανέρχεται και να ακούγεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Στο σημείο αυτό αναμένεται ν' αναδειχθούν οι δύο κυρίαρχες αντίθετες έννοιες του ποιήματος (παραμύθια - αλήθεια), αλλά και οι μορφές που υποστηρίζουν την καθεμία (Δράκοι, πιστό σκυλί, Πεντάμορφη, άγριος λύκος και σκύλος, λύκος, κακοί, νεκροί αντίστοιχα). Κρίνεται σκόπιμο να παροτρυνθούν να παρατηρήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν στις μορφές αυτές, καθώς και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον λόγο για τον οποίο υπάρχουν αυτές. Μέσα από την ανάδειξη αυτή επιδιώκεται να γίνει εμφανής η διαφοροποίηση που υπάρχει στα δύο αυτά χρονικά επίπεδα, χωρίς να έχει αποσαφηνιστεί πότε ακριβώς είναι το «τότε» και το «τόρα», καθώς, για να γίνει αυτό, οι μαθητές θα χρειαστούν περαιτέρω πληροφορίες, οι οποίες θα τους δοθούν με τη μορφή παραθέματος στην επόμενη φάση της διδασκαλίας. Στην παρούσα φάση στόχος είναι η αξιοποίηση μόνο των κειμενικών δεικτών, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να στηρίζονται σε αυτούς για αποσαφηνίζουν το νόημα του κειμένου και κατ' επέκταση να αναπτύξουν ερμηνευτικές στρατηγικές.

Έπειτα, η επεξεργασία του ποιήματος θα εστιαστεί στους ρηματικούς τύπους, καθώς τα πρόσωπα στα οποία αυτοί τίθενται δημιουργούν άλλη μία αντιθετική σχέση. Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν τους ρηματικούς τύπους του ποιήματος, καθώς και τα πρόσωπα στα οποία βρίσκονται (γ' πληθυντικό - α' ενικό - α' πληθυντικό). Κατόπιν, θα ερωτηθούν ποια είναι αυτά τα σύνολα (αυτοί - εμείς) που κυριαρχούν στα δύο χρονικά επίπεδα, ερώτηση μεταβατική στην επόμενη φάση της διδασκαλίας.

Η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας στηρίζεται ταυτόχρονα στην ερμηνευτική μέθοδο και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ανακάλυψη των συμβάσεων του κειμένου (τρίτο επίπεδο ανάγνωσης κατά τον Iser), ο συσχετισμός των οποίων είναι απαραίτητος για τη δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων. Παράλληλα, ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανακάλυψη των συμβάσεων αυτών κρίνεται η ερμηνευτική, στη δεύτερη φάση της οποίας γίνεται η επεξεργασία των μερών του κειμένου μέσω σαφών αναγνωστικών οδηγιών, ώστε να στηριχθούν οι κρίσεις των μαθητών στη γλώσσα του κειμένου.

#### **4η φάση διδασκαλίας (12' - 15') : Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικό - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή και συσχέτιση τους με το παραγόμενο νόημα του ποιήματος**

Στη φάση αυτή της διδασκαλίας θα επιχειρηθεί μία δημιουργική αξιοποίηση των πληροφοριών που μας παρέχει το ιστορικό-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή με απώτερο σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος που το ποίημα παράγει. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ερώτησης - «γέφυρας», που τέθηκε στην προηγούμενη φάση του σχεδίου διδασκαλίας (ποια είναι αυτά τα σύνολα «αυτοί»-«εμείς» στους οποίους αναφέρεται ο ποιητής μέσω της χρήσης του γ' πληθυντικού και του α' πληθυντικού αντίστοιχα;). Αναζητώντας τα δύο σύνολα, στο ένα εκ των οποίων ο ποιητής συμπεριλαμβάνει και τον εαυτό του, οι μαθητές θα δυσκολευτούν να απαντήσουν, καθώς το κείμενο δεν δίνει κάποια ένδειξη. Για το λόγο αυτό, θα χρησιμοποιηθούν κάποια παραθέματα που περιλαμβάνουν λόγια του ίδιου του ποιητή, αλλά και σχολιαστών του έργου του, με τα οποία οι μαθητές θα κατατοπιστούν τόσο για το ιστορικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή όσο και για τον τρόπο διαμόρφωσης της «ποιητικής» του φωνής.

Πριν την ανάγνωση των δύο πρώτων αποσπασμάτων (που θα βρείτε στο παράρτημα στο φύλλο εργασίας) θα δοθεί αναγνωστική οδηγία στους μαθητές να εντοπίσουν τον χρόνο συγγραφής του ποιήματος, καθώς και την πολιτική κατάσταση στην οποία βρισκόταν η χώρα τότε. Έτσι, θα μπορέσουν να αποσαφηνίσουν μέσα από συζήτηση για ποια χρονική στιγμή μιλά ο ποιητής (πότε είναι το «τώρα» του ποιήματος), αλλά και σε ποιο σύνολο εντάσσει τον εαυτό του.

Κατόπιν, θα διαβαστούν άλλα δύο παραθέματα, τα οποία είναι κατατοπιστικά για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε η «ποιητική φωνή» του Μανόλη Αναγνωστάκη, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές στην ερμηνεία των όρων - συμβόλων «παιδί», «παραμύθια», «αλήθεια». Έτσι, αναμένεται να αναδειχθεί η σημασία των ιστορικό - φιλολογικών πληροφοριών που σχετίζονται με τον συγγραφέα, αφού μέσω αυτών είναι δυνατό να αναδειχθεί κι ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας πέρα από το προφανές.

Στη συνέχεια, η επεξεργασία του ποιήματος θα κλείσει με τη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, με σκοπό οι μαθητές να αντιληφθούν ότι η έλλειψη επιθέτων – ιδίως στο δεύτερο μέρος του ποιήματος – καθώς και η έλλειψη εκφραστικών μέσων, μέτρου και ομοιοκαταληξίας υποστηρίζει καλύτερα την ανάγκη για ρεαλιστικότερη αποτύπωση των σκέψεων των ποιητών την περίοδο εκείνη.

#### **5η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Κλείσιμο**

Στην τελευταία αυτή φάση της διδασκαλίας θα γίνει μία συνολική προσέγγιση του κείμενου, η οποία αυτή τη φορά είναι εμπλουτισμένη από την διεξοδική επεξεργασία των μερών του. Η

προσέγγιση αυτή θα γίνει μέσω ενός νέου τίτλου για το κείμενο, που ζητείται από τα παιδιά να δοθεί. Η δραστηριότητα αυτή θα συσχετιστεί και με την αφόρμηση, όπου αναμένεται τα παιδιά να έχουν δυσκολευτεί να υποθέσουν το περιεχόμενο της ιστορίας από τον τίτλο. Θα παροτρυνθούν, λοιπόν, να δώσουν έναν τίτλο, ο οποίος να αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου προσελκύνοντας παράλληλα τον αναγνώστη να το διαβάσει.

Το κλείσιμο της διδασκαλίας βασίζεται, όπως και οι προηγούμενες φάσεις, τόσο στην ερμηνευτική μέθοδο όσο και στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Η αναζήτηση ενός τίτλου που θα αναδεικνύει καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας στοχεύει στην επιστροφή στην ολότητα του κειμένου, αλλά σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και πρόκειται για την τρίτη φάση του ερμηνευτικού κύκλου.

### **Ανάθεση εργασιών**

Δε θα ανατεθούν εργασίες στο σπίτι, γιατί θα έχουν αξιολογηθεί οι στόχοι του παρόντος σχεδίου στην πορεία της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής**

- για τους μαθητές
  1. διαγνωστική → κατά την ενεργοποίηση των πρώτων ανταποκρίσεων στον τίτλο
  2. διαμορφωτική → με τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
  3. τελική → κατά το κλείσιμο με την εύρεση ενός εναλλακτικού τίτλου για το κείμενο
- για την εκπαιδευτικό  
αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

**Υλικοτεχνική υποδομή** : πίνακας, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας

### **Βιβλιογραφία**

- Αναγνωστάκης, Μ. (2011). *Είμαι αριστερόχειρ ουσιαστικά. Μονόλογος του Μανόλη Αναγνωστάκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δάλλας, Γ. (2007). *Μανόλης Αναγνωστάκης. Ποίηση και ιδεολογία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα : ΟΕΔΒ

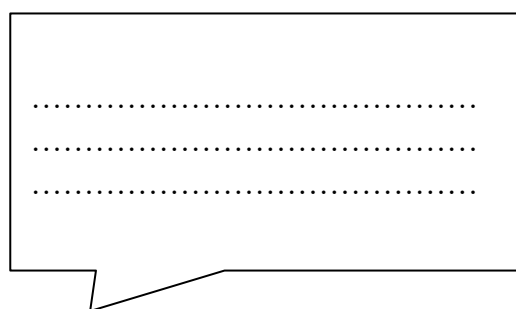
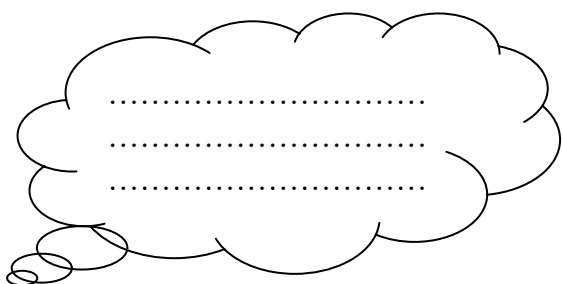
- Πιπίνης, Γ. (1999). *Μανόλης Αναγνωστάκης. Ένας φανατικός πεζοπότης της ποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

### 3. Το φύλλο εργασίας

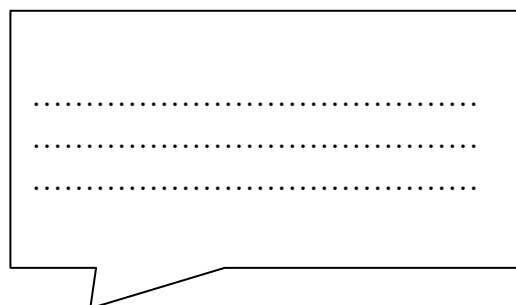
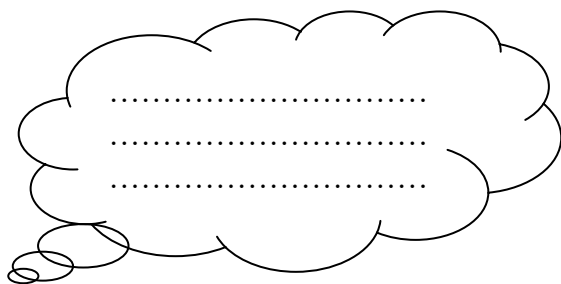
«Στο παιδί μου»  
του Μανόλη Αναγνωστάκη

Φύλλο εργασίας

**1. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τα δύο χρονικά επίπεδα στα οποία κινείται το ποίημα, καθώς και τις δύο αντίθετες έννοιες που κυριαρχούν σε καθένα από αυτά.**



**2. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τους ρηματικούς τύπους που υπάρχουν σε καθένα από τα δύο χρονικά επίπεδα. Ποιο ρηματικό πρόσωπο κυριαρχεί σε κάθε χρονικό επίπεδο;**



**3. Να εντοπίσετε το χρόνο συγγραφής του ποιήματος, καθώς και την πολιτική κατάσταση της Ελλάδας την περίοδο εκείνη.**

Τότε (το 1959) είχα αρχίσει να γράφω περισσότερο. Μετά ήρθε η Δικτατορία. Από το '65 ως το '67 ήταν η καλή εποχή, ήταν η εποχή που πραγματικά υπήρχε άνοιξη στα πολιτιστικά. Και εμείς οι αριστεροί μετείχαμε πιο πολύ από όλους, η Αριστερά ήταν κυρίαρχη στα πολιτιστικά. Μετά ήρθε το '67. Μετά βγάλαμε τα *Δεκαοχτώ Κείμενα*, το '70, και μετά τρία χρόνια τη *Συνέχεια*. Τέλος πάντων.

Αναγνωστάκης Μ., Είμαι αριστερόχειρ ουσιαστικά, σ. 54-55

Έτσι, ετοιμάζεται το κλίμα για να ακουστεί *Ο Στόχος*<sup>1</sup> (1971). Ετοιμάζεται απ' έξω με το έναυσμα της στρατιωτικής δικτατορίας και από μέσα με τη στάση και το ύφος που προαναγγέλθηκε : ο πικρός σκεπτικισμός του ξεπερνά την απαισιοδοξία και ευθυβολεί εδώ ως (επι)κριτικός ρεαλισμός. Ή βυθίζεται βαθιά μες στην συνείδηση και αναδύεται από εκεί ως αμφισβήτηση εσωτερικού αγώνα· και ανεβαίνοντας την κλίμακα του τόνου απηχείται σαν καταγγελία. Αν οι *Εποχές*<sup>2</sup> του είναι η λυρικότερη στιγμή του, οι *Συνέχειες*<sup>2</sup> είναι ασφαλώς η πιο εσωστρεφής και προβληματισμένη έκφραση του και *Ο Στόχος* ολοφάνερα είναι η δημόσια φωνή του : έμπνευση - συνείδηση - κραυγή.

Δάλλας Γ., Μανόλης Αναγνωστάκης – Ποίηση και ιδεολογία, σ. 58

1. πρόκειται για την ποιητική συλλογή στην οποία εντάσσεται το ποίημα που μελετάμε
2. πρόκειται για τις προηγούμενες ποιητικές συλλογές του Μανόλη Αναγνωστάκη (*Εποχές*, *Εποχές 2*, *Εποχές 3*, *Συνέχεια*, *Συνέχεια 2*, *Συνέχεια 3*)

**4. Ποιο φαίνεται να είναι το νόημα των όρων «παιδί», «παραμύθια», «αλήθεια» αν λάβετε υπόψη σας και τα αποσπάσματα που ακολουθούν;**

...αν ο λογοτέχνης όχι «ενδιαφέρεται» απλώς, αλλά ζει την εποχή του και τα προβλήματα της [...], τα βιώματά του αυτά θα δράσουν καθοριστικά και ανεξίτηλα με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στο έργο του.

Αναγνωστάκης, Είμαι αριστερόχειρ ουσιαστικά, σ.15

...ο Αναγνωστάκης, από την άποψη των ερεθισμάτων, σ' ολόκληρο το φάσμα της ποιητικής του παραγωγής, είναι από τους ποιητές της πιο γνήσιας και στέρεης ρεαλιστικής έμπνευσης. [...] Δες και μία υφέρπουσα βαρυντική δύναμη διατηρεί σταθερά προσγειωμένη την ποίησή του, προστατεύοντας την από τις εύκολες, αλλά άκρως επικίνδυνες απογειώσεις.

[...] Ο Αναγνωστάκης ασκούσε πάντοτε έναν συνεπή και υπεύθυνο βιοπορισμό και μάλιστα πολύ συμβατικό. Έναν, δηλαδή, χωρίς ίχνος έξαρσης βιοπορισμό. Δεν είχε την πολυτέλεια στη ζωή του να ξεχαστεί και να απομακρυνθεί από την σκληρή πραγματικότητα του αστικού χώρου μέσα στον οποίο έζησε και έδρασε σε μία πολύ δύσκολη εποχή. Υπήρξαν, λοιπόν, κατ' αρχήν, όλες εκείνες οι αναγκαίες συνθήκες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας στέρεης ποιητικής ιδιοσυγκρασίας. Ό,τι άγγιζε, μ' όλες του τις αισθήσεις, ένας τόσο ευαίσθητος δέκτης, ήταν στέρεο και αιχμηρό και ρεαλιστικό, όσο τίποτα άλλο.

Πιπίνης Γ., Μανόλης Αναγνωστάκης – Ένας φανατικός πεζοπόρος της ποίησης, σ. 20, 37

.....  
.....  
.....



## Δεύτερη διδασκαλία : «Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη

### 1. Το κείμενο

#### Ο ματωμένος λυρισμός

του Άγγελου Τερζάκη

Ένα τεράστιο μεταλλικό πουλί, ζώο που ξεπήδησε μεσ' από την Αποκάλυψη, φρουμάζει\* τρέμοντας σύγκορμο, με τους κινητήρες αναμμένους, ανυπόμονο να σπαθίσει\* το διάστημα, την ώρα που, μέσα στον ανεμοστρόβιλο του μισεμού\*, γράφονται τούτες οι αράδες. Ο ίλιγγος αλέθει τις σκέψεις, τις εποχές, κομματιάζει ίσκιους, ξεσηκώνει φαντάσματα. Με δάχτυλα βιαστικά φυλλομετρώ κι εγώ το βιβλίο τούτο που μου ήρθε τέτοια στιγμή. Μονάχα το φυλλομετρώ, τίποτα περισσότερο δεν προφταίνω. Όμως αδύνατο να το παρατρέξω\*: μαγνητίζει μέσα μου τον βραδιασμένο στρατολάτη\* μιας άλλης εποχής. Είναι τα «Άπαντα» της Μαρίας Πολυδούρη. [...]

Ξαναβλέπω τη ζωή μεσ' από τα θολά, ροδισμένα στ' απόβραδο, τζάμια ενός αθηναϊκού καφενείου. Τη ζωή μιας Αθήνας που δεν υπάρχει πια. Έξω στο δρόμο, που έχει σκόνη πολλή και λιγοστή κίνηση, οι αραιοί διαβάτες περνάνε χωρίς να βιάζονται. Κάπου στη γειτονιά τραγουδάει με χοντρούς κόμπους στο λαιμό της μια λατέρνα. Ζεστό φαΐ λιβανίζει στη γειτονιά. Ανάμεσα στους κρεμασμένους ίσκιους της νύχτας που κατεβαίνει, βλέπεις ξάφνου να περνάει στο δρόμο μια θεωρία μουγγή, σκυφτή: οι πρόσφυγες της Καταστροφής.

Λένε πως ήταν μια εποχή ηττημένη. Αυτό το λένε εκείνοι που ήρθαν κάπως αργότερα, ξεκούραστοι, με κοστουμί ατσαλάκωτο, κομμένο σε κάποιο ράφτη της Δυτικής Ευρώπης. Ηττημένη; Θα την πω καλύτερα δραματική. Υπάρχουν εποχές ανύποπτες κι εποχές στοιχειωμένες, καιροί που η συνείδησή τους κοιμάται κι άλλοι που η ψυχή τους αλαφιάστηκε\*. Τα χρόνια εκεί ανάμεσα στα 1922-1929 ήταν ένα παράξενο κράμα από αφέλεια κι έγνοια, προαισθήματα και ρεμβασμό. Η Αθήνα η ζωντανή είχε μικροαστική σφραγίδα: μια συνοικία απέραντη, που έφτανε ίσαμε την οδό Σταδίου, κι αυτή πιστό αντίγραφο της επαρχίας. Το νομαρχιακό γραφείο, όπου πάει να πιάσει δουλειά η Μαρία Πολυδούρη, καινούργοφερμένη από την Καλαμάτα της, είναι σκονισμένο, νυσταλέο και κακομούτσουνο\*, στεγάζει φουκαράδες υπαλλήλους που έχουν για όνειρο φυγής τη βραδινή πρέφα\*. Κι όμως ανάμεσα σε τέτοιον κόσμο, πίσω από τραπέζι πληκτικό, κάθεται ο Κώστας Καρυωτάκης. Γιατί τάχα αυτή η ευκολία να πιστεύουμε πως ο ποιητής του «Μιχαλιού» συνοψίζει στο πρόσωπό του την αθλιότητα; Κρίνουμε το ενδόσιμο\* ή το μήνυμα; το διάκοσμο ή το θέαμα; Και οι Ρώσοι\* πήρανε για κατώφλι τους την αθλιότητα, μας ειδοποίησαν όμως για ό,τι μάντεψαν χάρη σ' αυτήν από το βαθύ μυστήριο της ζωής και της αλήθειας. Αθεράπευτη μανία μας να νομίζουμε πως όλα αρχίζουν και τελειώνουν σε μian ηθογραφία!

Το μέγεθος της εποχής εκείνης είναι κρυφό κι ανυπόκριτο. Σημειώνει μια κρίσιμη στροφή της ελληνικής ζωής από τα έξω στα μέσα. Για πρώτη φορά επικοινωνεί ο τόπος με τα μεγάλα ρεύματα του αιώνα· μέσα στα μουχλιασμένα δημόσια γραφεία στρατολογείται μια νεολαία που θα πιστέψει με πάθος στην κοινωνική δικαιοσύνη, θα στρώσει με τα κορμιά της τους τραγικούς δρόμους της. Αυτό –όποια κι αν είναι η προσωπική μας πίστη κι ο τελικός απολογισμός– πρέπει να το αναγνωρίσουμε. Σύγκαιρα\*, μια μειοψηφία εκστατική, λυρική, μια χούφτα νέοι που έγραφαν, πασχίζει εκείνα τα χρόνια να προσανατολιστεί μέσα στην ανεμοζάλη, να συλλάβει κάτι από τους μεγάλους ίσκιους που δίνουν ανάστημα στον ορίζοντα. Αργότερα, σαν έρθουν ξεκούραστοι, αμέτοχοι, φρεσκοξυρισμένοι οι προφήτες των νέων τάσεων, θα κηρύξουν μια φρεσκογυαλισμένη πίστη στη γραφικότητα, θ' ανεμίσουν χρώματα γαλάζια και χρυσαφιά. Την Ιστορία τη γράφουν οι επιζώντες. Η νεολαία της δραματικής δεκαετίας έπεσε θερισμένη κι αναπολόγητη\* στο σύνορο της χίμαιρας\*.

Α. Τερζάκης, Προσανατολισμός στον αιώνα,  
Οι εκδόσεις των φίλων

\*φρουμάζει: (για άλογο) φυσά δυνατά τα ρουθούνια από τρόμο \*να σπαθίσει: να διασχίσει σαν σπαθί \*μισεμός: αναχώρηση \*να παρατρέξω: να προσπεράσω, να παραλείψω \*στρατολάτης: οδοιπόρος \*αλαφιάστηκε: τρόμαξε \*κακομούτσουνο: άσχημο \*πρέφα: χαρτοπαίγνιο \*ενδόσιμο: προανάκρουσμα, προίμιο \*οι Ρώσοι: οι ρώσοι κλασικοί συγγραφείς, και κυρίως ο Φ. Ντοστογιέφσκι \*σύγκαιρα: την ίδια εποχή \*αναπολόγητη: χωρίς να κάνει τον απολογισμό \*χίμαιρα: ονειροπόλημα, ουτοπία

## **2. Το σχέδιο διδασκαλίας**

### **Σχέδιο μαθήματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία**

(στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας)

**Διδακτική ενότητα** : Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου

Η λογοτεχνία από το 1922 ως το 1945

«Ο ματωμένος λυρισμός» του Άγγελου Τερζάκη

**Διδακτική ώρα** : 1 (45 λεπτά)

### **Διδακτική μεθοδολογία**

**1. Μορφή διδασκαλίας** : Διαλογική (συζήτηση με ερωταποκρίσεις)

Η μορφή αυτή επιλέχθηκε, γιατί είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όσο περισσότερων μαθητών γίνεται στη μαθησιακή διαδικασία.

**2. Μέθοδος διδασκαλίας** : Ερμηνευτική βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser με αξιοποίηση του ιστορικο-φιλολογικού πλαισίου της εποχής του συγγραφέα

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί κρίνεται ότι ενεργοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βάζει σε μία ανακαλυπτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την βαθύτερη κατανόησή τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες που μας παρέχει το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα θα χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, προκειμένου να φωτίσουν κάποιες πτυχές της ζωής και της δράσης του συγγραφέα, οι οποίες θα ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήματα που γεννώνται από το κείμενο, αλλά δεν απαντώνται από αυτό. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές και η διαμόρφωση αυτόνομων αναγνωστών.

**3. Πορεία διδασκαλίας** : Πενταμερής → Αφόρμηση & Ανάγνωση του κειμένου - Συνολική αίσθηση - Επεξεργασία μερών - Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικο - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή - Κλείσιμο

Η πορεία αυτή επιλέχθηκε, γιατί θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου.

## Διδακτικοί στόχοι

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται ο εξής διδακτικός στόχος :

- Να γνωρίσουν οι μαθητές το αφηγηματικό δοκίμιο μέσα από το λόγο ενός σημαντικού συγγραφέα του μεσοπολέμου, ο οποίος παράλληλα με το μυθιστόρημα ασχολήθηκε συστηματικά και με το δοκίμιο.

Ωστόσο, ο στόχος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δεν είναι εύκολο να μετατραπεί σε διδακτική ενέργεια. Έτσι, με αναπροσαρμογή του παραπάνω το παρόν σχέδιο διδασκαλίας στοχεύει στην επίτευξη των εξής μαθησιακών και διδακτικών στόχων :

- Να ανακαλύψουν οι μαθητές πώς αναπαριστά στο μυαλό του ο αφηγητής την Αθήνα της δεκαετίας του 1920
- Να συσχετίσουν το ιστορικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα με τη στάση που τήρησαν οι λογοτέχνες της εποχής εκείνης απέναντι στην πραγματικότητα και την τέχνη τους
- Να εντοπίσουν στο κείμενο τα βασικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνών της γενιάς του '30

## Φάσεις διδασκαλίας

### **1η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Αφόρμηση**

Για την αφόρμηση της διδασκαλίας θα αξιοποιηθεί το βιβλίο των «Απάντων» της Μαρίας Πολυδούρη, το οποίο αποτέλεσε και την αφορμή για το συγκεκριμένο στοχαστικό δοκίμιο του Άγγελου Τερζάκη. Συγκεκριμένα θα δοθεί στους μαθητές το συγκεκριμένο βιβλίο, για να το ξεφυλλίσουν και θα ερωτηθούν «Τι θα μπορούσε να σκέφτεται κάποιος ξεφυλλίζοντας αυτό το βιβλίο;». Στη συνέχεια θα παροτρυνθούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους ακούγοντας το κείμενο.

Η παρούσα αφόρμηση βασίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα τετελεσμένο γεγονός, αλλά ως ένα πεδίο ανοικτό στην ερμηνεία, η οποία καθορίζεται από τον αναγνώστη βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Στόχος, λοιπόν, εδώ είναι η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών σ' ένα από ερέθισμα, όπως είναι το συγκεκριμένο βιβλίο, και η δημιουργία προσδοκιών για το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν (Φρυδάκη, 2003). Αναμένεται, έτσι, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον, αλλά και ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς καλούνται να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που έκαναν.

## **2η φάση διδασκαλίας (5' - 7') : Ανάγνωση του κειμένου και συνολική αίσθηση που δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η ανάγνωση του κειμένου, αφού δοθεί ως προαναγνωστική οδηγία στους μαθητές να εντοπίσουν το θέμα του. Μόλις ολοκληρωθεί η ανάγνωση του δοκιμίου, επιχειρείται μία πρώτη συνολική αποτίμηση της αίσθησης που δημιούργησε η ανάγνωση του κειμένου στα παιδιά. Για το λόγο αυτό θα τους ζητηθεί το εξής : «Εκφράστε αυθόρμητα το κυρίαρχο συναίσθημα που σας γεννήθηκε ακούγοντας αυτή την ιστορία.». Τα σχετικά συναισθήματα καταγράφονται στον πίνακα και γίνεται μία πρώτη διερεύνηση αυτών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους στηρίζοντας τις στα σημεία της ιστορίας που τους προκάλεσαν τα ανάλογα συναισθήματα. Στη συνέχεια, θα ερωτηθούν οι μαθητές σχετικά με το θέμα που, κατά τη γνώμη τους, κυριαρχεί σε αυτό και κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις θα καταγραφούν στον πίνακα.

Εδώ οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στηρίζονται στην ερμηνευτική μέθοδο και συγκεκριμένα στην πρώτη φάση αυτής, τη συνολική θεώρηση του κειμένου, το πρώτο «όλον». Ο στόχος είναι να διατυπωθεί ρητά η πρώτη εντύπωση / αίσθηση που δημιουργήθηκε στους μαθητές ακούγοντας το κείμενο. Η συνολική αυτή αίσθηση είναι πάντα ασαφής, μία μείξη διαίσθησης και αντικειμενικότητας. Γι' αυτό και δε θα ζητηθεί να στηριχθούν οι απαντήσεις των μαθητών στο κείμενο, αλλά μόνο στην ιστορία, ώστε ν' αναδειχθούν τα νοηματικά κέντρα και τα σημεία που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές.

## **3η φάση & 4η φάση διδασκαλίας (25' - 30') : Επεξεργασία των μερών του κειμένου με παράλληλη επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικό - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή και συσχέτιση τους με το παραγόμενο νόημα του κειμένου**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η επεξεργασία των μερών του κειμένου. Σε αυτό θα συμβάλει και η παράλληλη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, το οποίο δεν περιλαμβάνει - όπως είναι φυσικό - το σύνολο των ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διδασκαλία, αλλά τις βασικότερες για την κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, θα ερωτηθούν οι μαθητές «Με ποια αφορμή ο αφηγητής αναπολεί την Αθήνα των νεανικών του χρόνων;» και κατόπιν η εκπαιδευτικός θα τους προτρέψει να αναζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η Αθήνα της περιόδου εκείνης από τον αφηγητή (πρώτη ερώτηση του φύλλου εργασίας). Οι μαθητές θα ενθαρρύνονται διαρκώς να απαντούν χρησιμοποιώντας το λόγο του κειμένου, ώστε αυτός να επανέρχεται και να ακούγεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η ερώτηση αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των σκέψεων του αφηγητή σχετικά με την εποχή εκείνη, η οποία ακόμα δεν έχει προσδιοριστεί με ακρίβεια, αφού δεν υπάρχει κάποια σχετική πληροφορία στο πρώτο μέρος του δοκιμίου. Στο σημείο αυτό θα ερωτηθούν

οι μαθητές σε ποια περίοδο αναφέρεται ο αφηγητής (1922-1929) και γιατί χαρακτηρίζει τα χρόνια αυτά «ένα παράξενο κράμα από αφέλεια κι έγνοια, προαισθήματα και ρεμβασμό», ερώτηση στην οποία αναμένεται να δυσκολευτούν να απαντήσουν. Για το λόγο αυτό, θα τους δοθεί ένα παράθεμα σχετικό με την περίοδο 1922-1929 και τις συχνές πολιτικές και πολιτειακές αλλαγές της περιόδου, το οποίο θα τους βοηθήσει να απαντήσουν, αλλά και να αποσαφηνίσουν το νόημα της φράσης «τα χρόνια εκεί ανάμεσα στα 1922-1929 ήταν ένα παράξενο κράμα από αφέλεια κι έγνοια, προαισθήματα και ρεμβασμό» (δεύτερη ερώτηση του φύλλου εργασίας).

Στη συνέχεια, η επεξεργασία του κειμένου θα εστιαστεί στις δύο γενιές των λογοτεχνών της εποχής, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα από το δοκίμιο, και συγκεκριμένα οι μαθητές θα ερωτηθούν «Σε ποιες δύο γενιές διακρίνει ο αφηγητής τους λογοτέχνες της εποχής εκείνης και πώς επηρεάζεται η καθεμία από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα;» (τρίτη ερώτηση του φύλλου εργασίας). Η ερώτηση αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των δύο βασικών γενεών των λογοτεχνών της εποχής (τη γενιά του '20, όσους δηλαδή βρίσκονταν τα χρόνια αυτά στην Αθήνα/Ελλάδα και τη γενιά του '30, πολλοί από τους οποίους βρίσκονταν σε χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης) και κυρίως στην κατανόηση της επιρροής που είχε ο τόπος διαμονής στον τρόπο σκέψης και έκφρασης μέσω της λογοτεχνίας. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο, όπως και προηγουμένως, να υποστηριχθεί η ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών με ένα παράθεμα, το οποίο αναφέρεται στη γενιά του '20 και του '30 και την επιρροή που της άσκησε η κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μία πλήρη εικόνα της ζωής την εποχή της νιότης του αφηγητή και να απαντήσουν χρησιμοποιώντας εμπεριστατωμένα επιχειρήματα. Κατόπιν, οι μαθητές θα ερωτηθούν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της γενιάς του '20, όπως αυτά παρουσιάζονται στο κείμενο.

Στην παρούσα φάση στόχος είναι η αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να στηρίζονται σε αυτούς, για να αποσαφηνίζουν το νόημα του κειμένου και κατ' επέκταση να αναπτύξουν ερμηνευτικές στρατηγικές. Ταυτόχρονα, όμως, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη τους στην προσπάθεια αυτή με την παροχή ορισμένων πληροφοριών σχετικών με το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση του παραγόμενου από το κείμενο νοήματος.

Η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας στηρίζεται ταυτόχρονα στην ερμηνευτική μέθοδο και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ανακάλυψη των συμβάσεων του κειμένου (τρίτο επίπεδο ανάγνωσης κατά τον Iser), ο συσχετισμός των οποίων είναι απαραίτητος για τη δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων. Παράλληλα, ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανακάλυψη των συμβάσεων αυτών κρίνεται η ερμηνευτική, στη δεύτερη φάση της οποίας γίνεται η επεξεργασία των μερών του κειμένου μέσω

σαφών αναγνωστικών οδηγιών, ώστε να στηριχθούν οι κρίσεις των μαθητών στη γλώσσα του κειμένου.

### **5η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Κλείσιμο**

Στην τελευταία αυτή φάση της διδασκαλίας θα γίνει μία συνολική προσέγγιση του κείμενου, η οποία αυτή τη φορά είναι εμπλουτισμένη από την διεξοδική επεξεργασία των μερών του. Η προσέγγιση αυτή θα γίνει μέσω της πέμπτης και τελευταίας ερώτησης του φύλλου εργασίας, στην οποία οι μαθητές θα αναζητήσουν το νόημα του τίτλου του δοκιμίου «Ο ματωμένος λυρισμός». Η ερώτηση αυτή τίθεται, προκειμένου να έρθουν στο προσκήνιο και πάλι οι ανταποκρίσεις των μαθητών, οι οποίες, όμως, θα είναι εμπλουτισμένες από τις πληροφορίες που τους παρέχει το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα.

Το κλείσιμο της διδασκαλίας βασίζεται, όπως και οι προηγούμενες φάσεις, τόσο στην ερμηνευτική μέθοδο όσο και στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Η αναζήτηση του νοήματος του τίτλου στοχεύει στην επιστροφή στην ολότητα του κειμένου, αλλά σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και πρόκειται για την τρίτη φάση του ερμηνευτικού κύκλου.

### **Ανάθεση εργασιών**

Δε θα ανατεθούν εργασίες στο σπίτι, γιατί θα έχουν αξιολογηθεί οι στόχοι του παρόντος σχεδίου στην πορεία της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής**

- για τους μαθητές
  1. διαγνωστική → κατά την ενεργοποίηση των πρώτων ανταποκρίσεων στα «Άπαντα» της Μαρίας Πολυδούρη
  2. διαμορφωτική → με τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
  3. τελική → κατά το κλείσιμο με την εύρεση του νοήματος του τίτλου
  
- για την εκπαιδευτικό  
αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

**Υλικοτεχνική υποδομή** : πίνακας, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας

## **Βιβλιογραφία**

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2007). Κείμενα *Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

Μερακλή, Μ. Γ. (1977). Μια πρώτη ανθρωπολογική προσέγγιση της πεζογραφίας του Άγγελου Τερζάκη. Στο Κ. Τσάτσος (επιμ.), *Προσφορά στον Άγγελο Τερζάκη για τα εβδομηντάχρονα του* (σσ. 40-46). Αθήνα : Ευθύνη.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα : Κριτική.

Φιλοκύπρου Ε. (2009). *Η γενιά του Καρυωτάκη. Φεύγοντας τη μάστιγα του λόγου*. Αθήνα : Νεφέλη.

Vitti M. (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα : Εκδόσεις Οδυσσέας.



### **3. Το φύλλο εργασίας**

«Ο ματωμένος λυρισμός»  
του Άγγελου Τερζάκη

Φύλλο εργασίας

#### **1. Πώς παρουσιάζεται η Αθήνα την εποχή που αναπολεί ο αφηγητής και ποια εποχή είναι αυτή;**

.....

.....

.....

.....

.....

#### **2. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, «τα χρόνια εκεί ανάμεσα στα 1922-1929 ήταν ένα παράξενο κράμα από αφέλεια κι έγνοια, προαισθήματα και ρεμβασμό»; Να απαντήσετε λαμβάνοντας υπόψη σας και τα παραθέματα που ακολουθούν :**

Το Σεπτέμβριο του 1922 εκδηλώνεται η επανάσταση των Πλαστήρα - Γονατά, [...] απομακρύνεται ο Κωνσταντίνος - υπέρ του γιου του Γεωργίου -, δημιουργείται, οικονομικό χάος, που ολοένα θα βαθαίνει, στην Ελλάδα, η οποία κατακλύζεται από την προσφυγιά, ενώ οι συνθήκες των Μουδανιών και της Λωζάννης επισφραγίζουν την εθνική καταστροφή.

Τον Αύγουστο του 1923 γίνεται στην Αθήνα μια μεγάλη - η πρώτη! - εργατική απεργία, που βάφεται με αίμα [...]

Το 1924 ανακηρύσσεται η δημοκρατία (με ποσοστό 70%! ), αλλά οι κυβερνήσεις ανεβοκατεβαίνουν : Παπαναστασίου, Σοφούλης, Μιχαλακόπουλος.

Το 1925 ο Πάγκαλος ανατρέπει πραξικοπηματικά την κυβέρνηση Μιχαλακόπουλου, αυτοανακηρύσσεται τον επόμενο χρόνο πρόεδρος της Δημοκρατίας, εξορίζει τους πολιτικούς, ύστερα ανατρέπεται από τον πρώην συνεργάτη του Κονδύλη [...]

Το 1928 ο Βενιζέλος επανέρχεται θριαμβευτικά [...], κυβερνάει σε μία περίοδο όπου η Ευρώπη χειμάζεται από οικονομική κρίση, που θα περάσει και στην Αμερική (1929).

Μερακλή Μ. Γ., Μια πρώτη ανθρωπολογική προσέγγιση της πεζογραφίας του Τερζάκη, σσ. 40-41  
στο Αφιέρωμα των «Τετραδίων Ευθύνης»

Τις συγκλονιστικές αυτές καταστάσεις αντιμετωπίζουν όλοι οι Έλληνες, χωρίς εξαίρεση· και οι συγγραφείς, φυσικά, που κι αυτοί έχουν πολεμήσει σε διάφορα μέτωπα. Όσοι επιστρέφουν, βρίσκονται σε μια Αθήνα γεμάτη πρόσφυγες.

Mario Vitti, Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, σ. 363

Ο Τερζάκης ανήκει, όπως λέμε, στη λογοτεχνική γενιά του '30. [...] Δεν ξέρω, αν έχει επαρκώς συνειδητοποιηθεί, ότι οι λογοτέχνες της γενιάς αυτής «ανδρώθηκαν» σε μία περίοδο από τις δραματικότερες της ιστορίας μας, αφού η βιολογική ενηλικίωσή τους μπορούμε να πούμε ότι πέφτει εκεί γύρω στα 1922. (Ειδικά ο Τερζάκης, γεννημένος το 1907, ήταν ακόμη τότε 15 χρονών·

Μερακλή Μ. Γ., Μια πρώτη ανθρωπολογική προσέγγιση της πεζογραφίας του Τερζάκη, σ. 40 στο  
Αφιέρωμα των «Τετραδίων Ευθύνης»

**3. Σε ποιες δύο γενιές διακρίνει ο αφηγητής τους λογοτέχνες της εποχής εκείνης και πώς επηρεάζεται η καθεμία από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα; Να απαντήσετε λαμβάνοντας υπόψη σας και το παράθεμα που ακολουθεί :**

Η «γενιά του Καρυωτάκη» είναι μια ομάδα ποιητών που εμφανίστηκαν όταν μεσουρανούσε ο Παλαμάς, συνέθεσαν ποιήματα απαισιοδοξίας και ήττας σε μια εποχή εθνικής έξαρσης και νικηφόρων Βαλκανικών πολέμων, γνώρισαν τη Μικρασιατική καταστροφή, και χάθηκαν : αυτοκτονίες, φρενοκομείο, φυματίωση, ναρκωτικά. Νικημένοι της ζωής, όπως δήλωναν οι ίδιοι, παραμερίστηκαν και στην ποίηση από τη δυναμική γενιά του '30 και παραγκωνίζονται εξακολουθητικά, καθώς στις περισσότερες Ιστορίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αναφέρονται επιτροχάδην (με την εξαίρεση του Καρυωτάκη) και καταχωρίζονται συνοπτικά ως «μια γενιά που έχει συνείδηση της ανεπάρκειάς της μπροστά στα μεγάλα προβλήματα της ζωής», «ποιητές της παραίτησης», «που καλλιέργησαν σε πολλούς τόνους το αίσθημα [...] του ανικανοποίητου και της παρακμής». Έτσι συμπερισμένοι και χαμηλόφωνοι, άλλαξαν, ωστόσο, την πορεία της ελληνικής ποίησης: την οδήγησαν στη διερεύνηση των εσωτερικών τοπίων του ποιήματος και του ποιητή και στη διατύπωση ερωτημάτων σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια του ποιητικού λόγου.

Έλλη Φιλοκύπρου, Η γενιά του Καρυωτάκη. Φεύγοντας τη μάλιστα του λόγου, σ. 13

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνών της γενιάς του '20, όπως αυτά αναδεικνύονται από το κείμενο;**

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Γιατί, κατά τη γνώμη σας, το δοκίμιο τιτλοφορείται «Ο ματωμένος λυρισμός»;**

.....

.....

.....

.....

## Τρίτη διδασκαλία : «Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλαμά

### 1. Το κείμενο

#### Ύμνος στον Παρθενώνα

του Κωστή Παλαμά

Εσύ 'σαι, που κορόνα σου φορείς το Βράχο; Εσύ 'σαι,  
Βράχε, που το ναό κρατάς, κορόνα της κορόνας;  
Ναέ, και ποιος να σ' έχτισε μες στους ωραίους ωραίο,  
για την αιωνιότητα με κάθε χάρη Εσένα;  
Σ' εσέ αποκάλυψη ο ρυθμός, κάθε γραμμή και Μούσα·  
λόγος το μάρμαρο έγινε κι η ιδέα τέχνη, και ήρθες  
στη χώρα τη θαυματουργή, που τα στοχάζεται όλα  
με τη βοήθεια των Ωρών\* των καλομετρημένων,  
ήρθες απάνου απ' τους λαούς κι απάνου απ' τις θρησκείες,  
κυκλώπειε, λυγερόκορμε και σα ζωγραφισμένε.

[...]

Ναέ, τα θέμελά σου εσέ δεν είναι ριζωμένα,  
σα να τη 'γγίξαν τρίσβαθα την τέλειωση\* του κόσμου,  
μηδέ το μέτωπό σου εσέ πάει πέρα από τα γνέφια\*,  
σαν πυραμίδας κολοσσός απάνου σ' ερμοτόπι  
της Αφρικής. Ανάλαφρα κρατάν εσέ στου αέρα  
τη διαφανάδα τη γλαυκή των Ολυμπίων\* τα χέρια.  
Κι η αρχοντική κορφή σου εσέ δίχως θρασά\* να πάει  
για να χαθεί στ' απέραντα που μάτι δεν τη φτάνει,  
το Πνεύμα προς τ' απέραντα ξέρει απαλό και φέρνει.  
Εσένα δε σε χτίσανε τυραγνισμένων όχλοι\*,  
καματερά\* ανθρωπόμορφα, σπρωγμένα απ' τη βουκέντρα\*  
φαρμακερά κι αλύπητα, δυνάστη αιματοπότη.  
Εσένα με το λογισμό κι εσέ με το τραγούδι  
σε υψώσαν των ελεύθερων οι λογισμοί εκεί όπου  
και ο Νόμος σαν πρωτόγινε της Πολιτείας προστάτης,  
με το ρυθμό πρωτόγινε, κι ήταν κι αυτός τραγούδι.

[...]

Κι ακούστε! Πρέπει κι ο άνθρωπος, κάθε φορά που θέλει  
να ξαναβρεί τα νιάτα του, να 'ρχεται στο ποτάμι  
της Ομορφιάς να λούζεται. Σ' όλα μπροστά τα ωραία  
να στέκεται αδιαφόρευτα\* και γκαρδικά\* να σκύβει  
προσκυνητής, ερωτευτής, τραγουδιστής, διαβάτης.  
Κι αφού όλων πάει ταξίματα και μεταλάβει απ' όλα,  
πάλι και πάντα να γυρνά σ' εσένα μ' έναν ύμνο.  
Μ' εσένα το ξανάνιωμα του κόσμου ν' αρχινάει,  
του κόσμου το ξανάνιωμα μ' εσέ να παίρνει τέλος.

Κ. Παλαμάς, Άπαντα, τόμ. 5, Μπίρης

## 2. Το σχέδιο διδασκαλίας

### **Σχέδιο μαθήματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία**

(στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας)

**Διδακτική ενότητα** : Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου

Η Νέα Αθηναϊκή Σχολή (1880-1922)

«Ύμνος στον Παρθενώνα» του Κωστή Παλαμά

**Διδακτική ώρα** : 1 (45 λεπτά)

### **Διδακτική μεθοδολογία**

**1. Μορφή διδασκαλίας** : Διαλογική (συζήτηση με ερωταποκρίσεις)

Η μορφή αυτή επιλέχθηκε, γιατί είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όσο περισσότερων μαθητών γίνεται στη μαθησιακή διαδικασία.

**2. Μέθοδος διδασκαλίας** : Ερμηνευτική βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser με αξιοποίηση του ιστορικο-φιλολογικού πλαισίου της εποχής του συγγραφέα

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί κρίνεται ότι ενεργοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βάζει σε μία ανακαλυπτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την βαθύτερη κατανόησή τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες που μας παρέχει το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα θα χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, προκειμένου να φωτίσουν κάποιες πτυχές της ζωής και της δράσης του συγγραφέα, οι οποίες θα ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήματα που γεννώνται από το κείμενο, αλλά δεν απαντώνται από αυτό. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές και η διαμόρφωση αυτόνομων αναγνωστών.

**3. Πορεία διδασκαλίας** : Πενταμερής → Αφόρμηση & Ανάγνωση του κειμένου - Συνολική αίσθηση - Επεξεργασία μερών - Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικο - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή - Κλείσιμο

Η πορεία αυτή επιλέχθηκε, γιατί θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου.

## Διδακτικοί στόχοι

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται ο εξής διδακτικός στόχος :

- Να γνωρίσουν οι μαθητές ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα από το μεγαλόπνοο έργο του Κωστή Παλαμά, που υμνεί την αθηναϊκή δημοκρατία και τη διαχρονική ομορφιά.

Ωστόσο, ο στόχος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δεν είναι εύκολο να μετατραπεί σε διδακτική ενέργεια. Έτσι, με αναπροσαρμογή του παραπάνω το παρόν σχέδιο διδασκαλίας στοχεύει στην επίτευξη των εξής μαθησιακών και διδακτικών στόχων :

- Να ανακαλύψουν τους τρόπους με τους οποίους ο Παλαμάς εξυμνεί τον ναό του Παρθενώνα
- Να συσχετίσουν την εποχή σύνθεσης του ποιήματος με το ιστορικό του πλαίσιο, προκειμένου να κατανοήσουν τον αντίκτυπό του στο αναγνωστικό κοινό της εποχής

## Φάσεις διδασκαλίας

### **1η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Αφόρμηση και ανάγνωση του κειμένου**

Για την αφόρμηση της διδασκαλίας θα αξιοποιηθεί ο τίτλος του έργου. Συγκεκριμένα θα γραφτεί ο τίτλος του ποιήματος στον πίνακα («Ύμνος στον Παρθενώνα») και θα ερωτηθούν οι μαθητές «Τι περιμένετε να διαβάσετε ακούγοντας αυτόν τον τίτλο; Αφήστε τη φαντασία σας ελεύθερη και σκεφτείτε τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα ποίημα με τον τίτλο αυτό». Θα ακολουθήσει μία σύντομη συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με τις υποθέσεις τους, οι οποίες θα καταγραφούν στον πίνακα. Στη συνέχεια θα παροτρυνθούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους ακούγοντας το ποίημα.

Η παρούσα αφόρμηση βασίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα τετελεσμένο γεγονός, αλλά ως ένα πεδίο ανοικτό στην ερμηνεία, η οποία καθορίζεται από τον αναγνώστη βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Στόχος, λοιπόν, εδώ είναι η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών στον ασαφή τίτλο του κειμένου και η δημιουργία προσδοκιών για το ποίημα που πρόκειται να διαβάσουν (Φρυδάκη, 2003). Αναμένεται, έτσι, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον, αλλά και ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς καλούνται να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που έκαναν.

Τέλος, γίνεται η ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα το κείμενο προβάλλεται στο διαδραστικό πίνακα.

## **2η φάση διδασκαλίας(3' - 5') : Συνολική αίσθηση που δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας επιχειρείται μία πρώτη συνολική αποτίμηση της αίσθησης που δημιούργησε η ανάγνωση του κειμένου στα παιδιά. Για το λόγο αυτό θα τους ζητηθεί το εξής : «Εκφράστε αυθόρμητα το κυρίαρχο συναίσθημα που σας γεννήθηκε ακούγοντας αυτή την ιστορία..». Τα σχετικά συναισθήματα καταγράφονται στον πίνακα και γίνεται μία πρώτη διερεύνηση αυτών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους στηρίζοντας τες στα σημεία της ιστορίας που τους προκάλεσαν τα ανάλογα συναισθήματα.

Εδώ οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στηρίζονται στην ερμηνευτική μέθοδο και συγκεκριμένα στην πρώτη φάση αυτής, τη συνολική θεώρηση του κειμένου, το πρώτο «όλον». Ο στόχος είναι να διατυπωθεί ρητά η πρώτη εντύπωση / αίσθηση που δημιουργήθηκε στους μαθητές ακούγοντας το κείμενο. Η συνολική αυτή αίσθηση είναι πάντα ασαφής, μία μείξη διαίσθησης και αντικειμενικότητας. Γι' αυτό και δε θα ζητηθεί να στηριχθούν οι απαντήσεις των μαθητών στο κείμενο, αλλά μόνο στην ιστορία, ώστε ν' αναδειχθούν τα νοηματικά κέντρα και τα σημεία που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές.

## **3η φάση διδασκαλίας (12' - 15') : Επεξεργασία των μερών του κειμένου**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η επεξεργασία των μερών του κειμένου. Σε αυτό θα συμβάλει και η παράλληλη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, το οποίο δεν περιλαμβάνει - όπως είναι φυσικό - το σύνολο των ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διδασκαλία, αλλά τις βασικότερες για την κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί από τα παιδιά να εντοπίσουν και να καταγράψουν στο φύλλο εργασίας τις λέξεις και τις φράσεις με τις οποίες ο ποιητής εξυμνεί τον ναό του Παρθενώνα. Θα ενθαρρύνονται διαρκώς να απαντούν χρησιμοποιώντας το λόγο του κειμένου, ώστε αυτός να επανέρχεται και να ακούγεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Στόχος της ερώτησης αυτής είναι να αναδειχθούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του Παρθενώνα (ομορφιά, αρμονία, διατήρηση του μέτρου κατά τη δημιουργία, σταθερό σημείο αναφοράς των Ελλήνων στην πορεία της Ιστορίας) που κινητοποιούν το θαυμασμό της ποιητικής φωνής. Στη συνέχεια, θα ερωτηθούν οι μαθητές «Με ποιο γνωστό μνημείο της αρχαιότητας συγκρίνεται ο Παρθενώνας και ποιες διαφορές μεταξύ των δύο μνημείων επισημαίνονται στο δεύτερο απόσπασμα του ποιήματος;», προκειμένου να αποσαφηνιστεί ότι στο απόσπασμα αυτό ο Παλαμάς συγκρίνει τον Παρθενώνα με τις Πυραμίδες της Αιγύπτου με απώτερο σκοπό την ανάδειξη και πάλι της ανωτερότητάς του. Στην παρούσα φάση στόχος είναι η αξιοποίηση μόνο των κειμενικών δεικτών, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να στηρίζονται σε αυτούς για αποσαφηνίζουν το νόημα του κειμένου και κατ' επέκταση να αναπτύξουν ερμηνευτικές στρατηγικές.



Η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας στηρίζεται ταυτόχρονα στην ερμηνευτική μέθοδο και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ανακάλυψη των συμβάσεων του κειμένου (τρίτο επίπεδο ανάγνωσης κατά τον Iser), ο συσχετισμός των οποίων είναι απαραίτητος για τη δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων. Παράλληλα, ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανακάλυψη των συμβάσεων αυτών κρίνεται η ερμηνευτική, στη δεύτερη φάση της οποίας γίνεται η επεξεργασία των μερών του κειμένου μέσω σαφών αναγνωστικών οδηγιών, ώστε να στηριχθούν οι κρίσεις των μαθητών στη γλώσσα του κειμένου.

#### **4η φάση διδασκαλίας (12' - 15') : Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικό - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή και συσχέτιση τους με το παραγόμενο νόημα του ποιήματος**

Στη φάση αυτή της διδασκαλίας θα επιχειρηθεί μία δημιουργική αξιοποίηση των πληροφοριών που μας παρέχει το ιστορικό-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή με απώτερο σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του νοήματος που το ποίημα παράγει. Συγκεκριμένα, θα ερωτηθούν οι μαθητές «Ποιος απευθύνεται στον Παρθενώνα και τον εξυμνεί με τα λόγια αυτά;», ερώτηση στην οποία αναμένεται ότι θα δυσκολευτούν να απαντήσουν, καθώς το κείμενο δεν δίνει κάποια ένδειξη. Για το λόγο αυτό, θα χρησιμοποιηθούν κάποια παραθέματα που περιλαμβάνουν πληροφορίες τόσο σχετικά με το περιεχόμενο όλης της ποιητικής σύνθεσης (Η Φλογέρα του Βασιλιά) από την οποία προέρχεται το συγκεκριμένο απόσπασμα όσο και με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή. Αφού αναδειχθεί μέσω του πρώτου αποσπάσματος πως πρόκειται για μία Φλογέρα - αφηγητή και πως το περιεχόμενο της ποιητικής σύνθεσης είναι η επιθυμία του Βασιλείου Β΄ του Βουλγαροκτόνου να προσκυνήσει την Παναγία την Αθηνιώτισσα, ναό που βρισκόταν στη θέση του Παρθενώνα τα χρόνια εκείνα, θα ερωτηθούν οι μαθητές «Πώς σχετίζεται η εποχή σύνθεσης του ποιήματος με το περιεχόμενο του;», προκειμένου να αντιληφθούν τη σύνδεση του ποιήματος αυτού με τον λεγόμενο «ατυχή» πόλεμο του 1897, αλλά και τον Μακεδονικό Αγώνα (1904-1908). Απώτερος σκοπός της ενέργειας αυτής είναι να διαθέτουν όλα τα εργαλεία, που τους είναι απαραίτητα, για να κατανοήσουν τον αντίκτυπο ενός τέτοιου έργου στο αναγνωστικό κοινό της περιόδου εκείνης. Έτσι, αναμένεται να αναδειχθεί η σημασία των ιστορικό - φιλολογικών πληροφοριών που σχετίζονται με τον συγγραφέα, αφού μέσω αυτών είναι δυνατό να αναδειχθεί κι ένα δεύτερο επίπεδο ερμηνείας πέρα από το προφανές.

Η διδασκαλία του συγκεκριμένου ποιήματος θα κλείσει με την συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, καθώς η χρήση του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου στίχου οδηγεί συνειρμικά τον αναγνώστη στο δημοτικό τραγούδι και ενισχύει ακόμα περισσότερο την αίσθηση συνέχειας του

Ελληνισμού, που έχουν διαμορφώσει οι αναφορές στον Παρθενώνα και στον Βασίλειο το Βουλγαροκτόνο.

### **5η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Κλείσιμο**

Στην τελευταία αυτή φάση της διδασκαλίας θα γίνει μία συνολική προσέγγιση του κείμενου, η οποία αυτή τη φορά είναι εμπλουτισμένη από την διεξοδική επεξεργασία των μερών του. Η προσέγγιση αυτή θα γίνει μέσω ενός νέου τίτλου για το κείμενο, που ζητείται από τα παιδιά να δοθεί. Θα παροτρυνθούν, λοιπόν, να δώσουν έναν τίτλο, ο οποίος να αποδίδει το περιεχόμενο του κειμένου προσελκύνοντας παράλληλα τον αναγνώστη να το διαβάσει.

Το κλείσιμο της διδασκαλίας βασίζεται, όπως και οι προηγούμενες φάσεις, τόσο στην ερμηνευτική μέθοδο όσο και στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Η αναζήτηση ενός τίτλου που θα αναδεικνύει καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας στοχεύει στην επιστροφή στην ολότητα του κειμένου, αλλά σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και πρόκειται για την τρίτη φάση του ερμηνευτικού κύκλου.

### **Ανάθεση εργασιών**

Δε θα ανατεθούν εργασίες στο σπίτι, γιατί θα έχουν αξιολογηθεί οι στόχοι του παρόντος σχεδίου στην πορεία της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής**

- για τους μαθητές
  1. διαγνωστική → κατά την ενεργοποίηση των πρώτων ανταποκρίσεων στον τίτλο
  2. διαμορφωτική → με τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
  3. τελική → κατά το κλείσιμο με την εύρεση ενός εναλλακτικού τίτλου για το κείμενο
- για την εκπαιδευτικό  
αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

**Υλικοτεχνική υποδομή** : πίνακας, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας

### **Βιβλιογραφία**

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2007). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα : ΟΕΔΒ

- Κασίνης, Κ. Γ. (1989). Εισαγωγή - Επιμέλεια. *Κωστής Παλαμάς - Η Φλογέρα του Βασιλιά*. Αθήνα :  
Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1971). *Παλαμάς - Καβάφης - Σικελιανός*. Αθήνα : Ίκαρος.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα : Κριτική.

### **3. Το φύλλο εργασίας**

Ύμνος στον Παρθενώνα  
του Κωστή Παλαμά

Φύλλο εργασίας

#### **1. Με ποιες λέξεις και φράσεις υμνείται ο Παρθενώνας;**

.....

.....

.....

.....

.....

#### **2. Με ποιο γνωστό μνημείο της αρχαιότητας συγκρίνεται ο Παρθενώνας και ποιες διαφορές μεταξύ των δύο μνημείων επισημαίνονται στο δεύτερο απόσπασμα του ποιήματος;**

.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

#### **3. Ποιος απευθύνεται στον Παρθενώνα και τον εξυμνεί με τα λόγια αυτά; Να απαντήσετε λαμβάνοντας υπόψη σας και το παράθεμα που ακολουθεί :**

Το χωρίο του βυζαντινού χρονογράφου Παχυμέρη που μιλεί για το ξέθαμμα και τη διαπόμπευση του λειψάνου Βασιλείου του Βουλγαροκτόνου (958-1025) στους χρόνους Μιχαήλ του Παλαιολόγου (1223-1282) (άγνωστα ανόσια χέρια - λέει - είχαν στήσει όρθιο το λείψανο έξω από τον λεηλατημένο τάφο του και είχαν βάλει στην «τρύπα που ήταν άλλοτε το στόμα, μία φλογέρα») υπήρξε για τον Παλαμά εύρημα λαμπρό. [...] Ένας μεγάλος βασιλιάς που είχε γράψει με το σπαθί του φοβερές και ένδοξες σελίδες της Ιστορίας του Γένους (τους Βούλγαρους είχε σκληρά τιμωρήσει, και τότε τα «Μακεδονικά» είχαν ανοίξει πάλι τους λογαριασμούς με τους Βουλγάρους) έβγαινε από τον τάφο [...]· αλλά και για τον ποιητή ήταν μία ευκαιρία να βγάλει από τον τάφο τα περασμένα του

Γένους και να κάνει την ψυχή του λαού ν' αντηχήσει βαριά από το βρόντο τους. Η φλογέρα θα τα τραγουδήσει, [...] για να θυμίσει τις δόξες τις παλιές και ν' αναταράξει τις καρδιές που πρέπει να ξαναθυμηθούν για να δονηθούν όπως το απαιτεί η ιστορική στιγμή.

Παπανούτσος, Παλαμάς - Καβάφης - Σικελιανός, σ. 102-103

**4. Πώς σχετίζεται η εποχή σύνθεσης του ποιήματος με το περιεχόμενό του; Να απαντήσετε λαμβάνοντας υπόψη σας και τα παραθέματα που ακολουθούν :**

Ακριβώς η Φλογέρα του Βασιλιά (1910) συλλαμβάνεται, γράφεται, δημοσιεύεται στα χρόνια που μεσολαβούν ανάμεσα σε δύο πολύ σημαντικά για τη νεότερη ιστορία μας (την πνευματική και την πολιτική) γεγονότα : την ήττα του 1897 και την εξόρμηση του 1912. Ανάμεσα δηλαδή σε μια βαθιά απογοήτευση και στο αναφτέρωμα πάλι των μεγάλων ελπίδων. Και είναι, χωρίς αμφιβολία, από τα έργα εκείνα που πολύ βοήθησαν να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από τον ένα σταθμό στον άλλο.

Παπανούτσος, Παλαμάς - Καβάφης - Σικελιανός, σ. 102

[...] Τα σημαντικότερα γεγονότα που αποτελούν τις καιρικές αφορμές του έργου είναι κυρίως η ήττα του 1897 και ο Μακεδονικός Αγώνας (1904-1908).

(α) 1897. Η εθνοκαπηλεία μετέβαλε τις πραγματικές εθνικές διεκδικήσεις σ' έναν εξηρμένο και τελικά καταστροφικό μεγαλοϊδεατισμό, που οδήγησε το Έθνος στη συμφορά (πολιτική-ηθική-οικονομική) του 1897. Το γεγονός αυτό αποκάλυψε μεν την υπόσαθρη, αν όχι ύποπτη, κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής, αλλά έφερε συγχρόνως βαθύ κλονισμό στις συνειδήσεις των ανθρώπων, με αποτέλεσμα την απογοήτευση βέβαια, αλλά και την εθνική εγρήγορση. [...]

(β) Ο Μακεδονικός Αγώνας. Το δεύτερο μεγάλο γεγονός της εποχής είναι ο Μακεδονικός Αγώνας. Η κορυφαία φάση των μακροχρόνιων προσπαθειών για τη Μακεδονία, που αρχίζει συμβατικά το 1904, θ' αποτελέσει την αφορμή της διαπλοκής στο έργο του Παλαμά των πολεμικών δραστηριοτήτων των βυζαντινών αυτοκρατόρων για συντριβή των τοπικών εξεγέρσεων στη Μακεδονία με τους σύγχρονους αγώνες των Μακεδονομάχων.

Αυτά τα δύο γεγονότα με την παρεπόμενη ιδεολογία γονιμοποιούν την πατριδολατρεία του Παλαμά αποτελώντας το στέρεο επικαιρικό στοιχείο.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Τέταρτη διδασκαλία : «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

### 1. Το κείμενο

#### Αυτοβιογραφία

της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

Εις τούτον τον καιρόν, δηλαδή τη 25 Μαρτίου 1821, την ημέραν του Ευαγγελισμού, έρχεται ο ποτέ\* διδάσκαλός μου Θεοδόσιος Δημάδης, και μας κάμνει γνωστόν με πολλήν του χαράν πως οι Γραικοί ανήγειραν\* τα όπλα εναντίον των Οθωμανών, πως η Πάτρα και οι πλησίον της χώρες ήδη είχαν σείσει τον ζυγόν της σκλαβίας, και πως οι επίλοιπες χώρες, κατά την συμφωνίαν ίσως, είχαν τότε καμωμένον το ίδιον, αλλά, ως πλέον μακράν, ακόμη η είδησις δεν ήτον φθασμένη εις την Ζάκυνθον. Ούτως είπεν ο μαύρος,\* διότι τέτοια ήτον η φήμη, οπού παρευθύς έτρεξεν.

Εγώ εις τα λόγια του άκουσα\* το αίμα μου να ζεσταίνει, επεθύμησα από καρδίας να ήθελεν ημπορώ να ζωστώ άρματα, επεθύμησα από καρδίας να ήθελε ημπορώ να τρέξω διά να δώσω βοήθειαν εις ανθρώπους, όπου δι' άλλο –καθώς φαίνεται– δεν επολεμούσαν, παρά διά θρησκείαν και διά πατρίδα, και διά εκείνην την ποθητήν ελευθερίαν, η οποία, καλώς μεταχειριζομένη, συνηθά να προξενεί την αθανασίαν, την δόξαν, την ευτυχίαν των λαών. Επεθύμησα, είπα, από καρδίας, αλλά εκοίταξα τους τοίχους του σπιτιού, όπου με εκρατούσαν κλεισμένην, εκοίταξα τα μακρά φορέματα της γυναικείας σκλαβίας και ενθυμήθηκα πως είμαι γυναίκα, και περιπλέον γυναίκα Ζακυνθία, και αναστέναξα, αλλά δεν έλειψα όμως από το να παρακαλέσω τον Ουρανόν διά να ήθελε τους βοηθήσει να νικήσουν, και τοιούτης λογής να αξιωθώ και εγώ η ταλαίπωρος, να ιδώ εις την Ελλάδα επιστρεμμένην την ελευθερίαν και, μαζί με αυτήν, επιστρεμμένας εις τας καθέδρας\* τους τας σεμνάς Μούσας, από τας οποίας η τυραννία των Τούρκων τόσον και τόσον καιρόν τας εκρατούσε διωγμένας. [...]

Εγώ εφοβόμουν μεγάλως όλα εκείνα τα κακά, που ημπορούν να συνέβουν εις μίαν υπανδρευμένην, αλλά περισσότερο από όλα εφοβόμουν μεγάλως μην είχε τύχει να πάρω κανένα από εκείνους τους άνδρας, οπού θέλουν να έχουν την γυναίκα τους ωσάν σκλάβα, και την νομίζουν διά κακήν, οπότεν αυτή ωσάν σκλάβα δεν θέλει να φέρεται. Βλέποντας τέλος πάντων και τον αδελφόν μου τοιούτης λογής ενάντιον εις την γνώμην οπού είχα διά το μοναστήρι, εκοιολόγησα\*, τόσον εις αυτόν ωσάν και εις τον θείον μου, τον στοχασμόν οπού μου ήλθε διά να υπάγω να ησυχάσω εις εκείνο το μετόχι\* μας, οπού εδώ επάνω ήδη εμελέτησα\*.

Τούτο το πράγμα εφάνη απαίσιον και εις τους δύο, όθεν εγώ τότε ευρέθηκα εις την μεγαλυτέραν στενοχωρίαν, οπού δύναται να ευρεθεί άνθρωπος εις τον κόσμον. Όχι να υπάγω να ησυχάσω\* –διατί δεν ηθέλησαν οι συγγενείς μου– όχι να υπανδρευθώ –διατί εγώ δεν ήθελα– έπρεπε λοιπόν να μείνω διά παντός εις το σπίτι. Διά παντός εις το σπίτι! Α! τούτος ο στοχασμός με έκαμνε να τρομάζω· εγώ έβλεπα καλά πως τούτο το σπίτι εξ αποφάσεως ήθελε μου προξενήσει γλήγορον και κακόν θάνατον. Μέρα και νύκτα κλεισμένη, χωρίς να δύναμαι να πηγαίνω μήτε εις εκκλησίαν, μήτε εις περιδιάβασιν\*, χωρίς να έχω την παραμικράν ξεφάντωσιν, χωρίς να έχω πλέον ελπίδα διά να αλλάξω ζωήν, χωρίς να ακούω άλλην ομιλίαν παρά εκείνην του πατρός μου (επειδή ο αδελφός μου και ο θεός μου ή ολίγον ή τίποτε\* συνομιλούσαν μαζί με εμάς τες γυναίκες), ο οποίος άλλο δεν έκανε, παρά να λέγει τα πλέον δυστυχισμένα και μελαγχολικά λόγια οπού ποτέ να ειπώθησαν, ήσαν όλα πράγματα, οπού μου έδιναν μίαν μεγαλοτάτην θλίψιν και στενοχωρίαν, πάθη οπού γλήγορα εξ αποφάσεως\* έμελλε να με γκρεμίσουν εις το μνήμα.

Τι λοιπόν, έλεγα με τον εαυτόν μου, έχω να αποθάνω, και ν' αποθάνω χωρίς να κάμω καλόν; Χωρίς να εκπληρώσω εκείνο το τέλος\*, διά το οποίον βάνει ο θεός τον άνθρωπον εις τον κόσμον; Δυστυχισμένη Ελίζα! Πού είναι τώρα εκείνη η ευτυχεστάτη και ενάρετη ζωή, την οποίαν επήγαινες προφθάνοντας με του νοός σου τα μάτια; Και σεις, μαύρα μου συγγράμματα\*, που σας αγαπούσα και ήθελα το καλόν σας –ό,τι λογής μία αγαπητή μητέρα το θέλει εις τα τέκνα της– έχετε, κλεισμένα εδώ μέσα που σας έχω, να χορτάσετε την κοιλίαν των σαράκων\*, ή έχει κανένα καιρόν ο αδελφός μου να σας εβγάλει και να σας δώσει εις τους δούλους του, διά να σας ξεσχίζουν και να μεταχειρίζονται τα μέλη σας εις τας χρείας\* του μαγειρείου; Εγώ αποθνήσκω, αλλά πόσον ο θάνατός μου ήθελε με λυπεί ολιγότερον, αν ίσως ημπορούσα να σας παραδώσω εις κανένα σπουδαίον, εις κανένα που να τιμά, και όχι να καταφρονεί, τα γεννήματα της αγχινοίας\*!

Ε. Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Αυτοβιογραφία,

Ωκεανίδα



## **2. Το σχέδιο διδασκαλίας**

### **Σχέδιο μαθήματος για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία**

(στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας)

**Διδακτική ενότητα** : Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου

Απομνημονεύματα

«Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

**Διδακτική ώρα** : 1 (45 λεπτά)

### **Διδακτική μεθοδολογία**

**1. Μορφή διδασκαλίας** : Διαλογική (συζήτηση με ερωταποκρίσεις)

Η μορφή αυτή επιλέχθηκε, γιατί είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η εμπλοκή όσο περισσότερων μαθητών γίνεται στη μαθησιακή διαδικασία.

**2. Μέθοδος διδασκαλίας** : Ερμηνευτική βασισμένη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser με αξιοποίηση του ιστορικο-φιλολογικού πλαισίου της εποχής του συγγραφέα

Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, γιατί κρίνεται ότι ενεργοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βάζει σε μία ανακαλυπτική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την βαθύτερη κατανόησή τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι πληροφορίες που μας παρέχει το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του συγγραφέα θα χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, προκειμένου να φωτίσουν κάποιες πτυχές της ζωής και της δράσης του συγγραφέα, οι οποίες θα ενισχύσουν τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές και θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν σε ερωτήματα που γεννώνται από το κείμενο, αλλά δεν απαντώνται από αυτό. Απώτερος σκοπός είναι η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών από τους μαθητές και η διαμόρφωση αυτόνομων αναγνωστών.

**3. Πορεία διδασκαλίας** : Πενταμερής → Αφόρμηση & Ανάγνωση του κειμένου - Συνολική αίσθηση - Επεξεργασία μερών - Επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικο - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή - Κλείσιμο

Η πορεία αυτή επιλέχθηκε, γιατί θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου.

## Διδακτικοί στόχοι

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνεται ο εξής διδακτικός στόχος :

- Να κατανοήσουν οι μαθητές το ιδεώδες της ελευθερίας, από την οπτική γωνία μιας νέας γυναίκας στα Επτάνησα, την εποχή της ελληνικής επανάστασης.

Ωστόσο, ο στόχος αυτός είναι αρκετά ασαφής και δεν είναι εύκολο να μετατραπεί σε διδακτική ενέργεια. Έτσι, με αναπροσαρμογή του παραπάνω το παρόν σχέδιο διδασκαλίας στοχεύει στην επίτευξη των εξής μαθησιακών και διδακτικών στόχων :

- Να ανακαλύψουν οι μαθητές τις σκέψεις και τα συναισθήματα της αφηγήτριας για την Ελληνική Επανάσταση του 1821, αλλά και για τον ενδεχόμενο γάμο της.
- Να συσχετίσουν το ιστορικό πλαίσιο της εποχής της συγγραφέως με τη στάση που κρατά η αφηγήτρια, αλλά και τα συγγενικά της πρόσωπα στα γεγονότα.

## Φάσεις διδασκαλίας

### **1η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Αφόρμηση**

Για την αφόρμηση της διδασκαλίας θα αξιοποιηθεί ο τίτλος του έργου. Συγκεκριμένα θα γραφτεί ο τίτλος του κειμένου στον πίνακα («Αυτοβιογραφία») και θα ερωτηθούν οι μαθητές «Τι περιμένετε να διαβάσετε ακούγοντας αυτόν τον τίτλο;». Παράλληλα, θα παροτρυνθούν να ανακαλέσουν τις γνώσεις τους για τα χαρακτηριστικά της αυτοβιογραφίας ως λογοτεχνικό είδος, προκειμένου να τα συσχετίσουν με την ιστορία που ακολουθεί. Στη συνέχεια θα παροτρυνθούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους ακούγοντας το κείμενο.

Η παρούσα αφόρμηση βασίζεται στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ως ένα τετελεσμένο γεγονός, αλλά ως ένα πεδίο ανοικτό στην ερμηνεία, η οποία καθορίζεται από τον αναγνώστη βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Στόχος, λοιπόν, εδώ είναι η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών στον ασαφή τίτλο του κειμένου και η δημιουργία προσδοκιών για το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν (Φρυδάκη, 2003). Αναμένεται, έτσι, να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον, αλλά και ο βαθμός εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς καλούνται να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις που έκαναν.

## **2η φάση διδασκαλίας (5' - 7') : Τμηματική ανάγνωση και συνολική αίσθηση που δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωση**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η τμηματική ανάγνωση του κειμένου, η οποία επιβάλλεται από το γεγονός πως πρόκειται για δύο ξεχωριστά αποσπάσματα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. Αρχικά, θα διαβαστεί το πρώτο απόσπασμα, αφού δοθεί ως προαναγνωστική οδηγία στους μαθητές να εντοπίσουν το θέμα του. Μόλις ολοκληρωθεί η ανάγνωση του αποσπάσματος, θα ερωτηθούν οι μαθητές σχετικά με το θέμα που, κατά τη γνώμη τους, κυριαρχεί στο απόσπασμα και κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις θα καταγραφούν στον πίνακα. Κατόπιν, η ίδια διαδικασία θα επαναληφθεί στο δεύτερο απόσπασμα.

Στη συνέχεια, επιχειρείται μία πρώτη συνολική αποτίμηση της αίσθησης που δημιούργησε η ανάγνωση του κειμένου στα παιδιά. Για το λόγο αυτό θα τους ζητηθεί το εξής : «Εκφράστε αυθόρμητα το κυρίαρχο συναίσθημα που σας γεννήθηκε ακούγοντας αυτή την ιστορία.». Τα σχετικά συναισθήματα καταγράφονται στον πίνακα και γίνεται μία πρώτη διερεύνηση αυτών. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός θα ζητήσει από τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους στηρίζοντας τις στα σημεία της ιστορίας που τους προκάλεσαν τα ανάλογα συναισθήματα.

Εδώ οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στηρίζονται στην ερμηνευτική μέθοδο και συγκεκριμένα στην πρώτη φάση αυτής, τη συνολική θεώρηση του κειμένου, το πρώτο «όλον». Ο στόχος είναι να διατυπωθεί ρητά η πρώτη εντύπωση / αίσθηση που δημιουργήθηκε στους μαθητές ακούγοντας το κείμενο. Η συνολική αυτή αίσθηση είναι πάντα ασαφής, μία μείξη διαίσθησης και αντικειμενικότητας. Γι' αυτό και δε θα ζητηθεί να στηριχθούν οι απαντήσεις των μαθητών στο κείμενο, αλλά μόνο στην ιστορία, ώστε ν' αναδειχθούν τα νοηματικά κέντρα και τα σημεία που προκάλεσαν μεγαλύτερη εντύπωση στους μαθητές.

## **3η φάση & 4η φάση διδασκαλίας (25' - 30') : Επεξεργασία των μερών του κειμένου με παράλληλη επεξεργασία παραθεμάτων σχετικών με το ιστορικό - φιλολογικό πλαίσιο της εποχής του ποιητή και συσχέτιση τους με το παραγόμενο νόημα του κειμένου**

Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας θα γίνει η επεξεργασία των μερών του κειμένου. Σε αυτό θα συμβάλει και η παράλληλη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, το οποίο δεν περιλαμβάνει - όπως είναι φυσικό - το σύνολο των ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διδασκαλία, αλλά τις βασικότερες για την κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, θα ερωτηθούν οι μαθητές «Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός αναφέρεται στο πρώτο απόσπασμα και πώς φαίνεται να κλιμακώνονται οι σκέψεις της αφηγήτριας σχετικά με αυτό;». Οι μαθητές θα ενθαρρύνονται διαρκώς να απαντούν χρησιμοποιώντας το λόγο του κειμένου, ώστε αυτός να επανέρχεται και να ακούγεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η ερώτηση αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των σκέψεων και των

συναισθημάτων της αφηγήτριας σχετικά με την Επανάσταση του 1821, καθώς, ενώ αρχικά νιώθει έντονη την επιθυμία συμμετοχής της στον Αγώνα, απογοητεύεται, όταν συνειδητοποιεί πως η γυναικεία της φύση είναι από μόνη της αποτρεπτική για κάτι τέτοιο. Στο σημείο αυτό θα ερωτηθούν οι μαθητές γιατί συμβαίνει αυτό, ερώτηση στην οποία αναμένεται να δυσκολευτούν να απαντήσουν. Για το λόγο αυτό, θα τους δοθεί ένα παράθεμα σχετικό με τη θέση της γυναίκας στην παραδοσιακή ελληνική κοινωνία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, το οποίο θα τους βοηθήσει να απαντήσουν, αλλά και να αποσαφηνίσουν το νόημα της φράσης «ενθυμήθηκα πως είμαι γυναίκα, και περιπλέον γυναίκα Ζακυνθία».

Στη συνέχεια, η επεξεργασία του κειμένου θα εστιαστεί στο δεύτερο απόσπασμα και συγκεκριμένα οι μαθητές θα ερωτηθούν «Ποιος φόβος κυριεύει την αφηγήτρια στο 2ο απόσπασμα και ποιες εναλλακτικές βρίσκει, προκειμένου να τον αποφύγει;». Η ερώτηση αυτή στοχεύει στην ανάδειξη των σκέψεων και των συναισθημάτων της αφηγήτριας και πάλι, όχι όμως για ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός, όπως η Επανάσταση, αλλά για ένα σημαντικό προσωπικό γεγονός, όπως ο ενδεχόμενος γάμος της. Κατόπιν, οι μαθητές θα ερωτηθούν ποια είναι η αντίδραση των ανδρών-μελών της οικογένειας της στις προτάσεις που τους κάνει, καθώς και για ποιο λόγο αντιδρούν έτσι. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο, όπως και προηγουμένως, να υποστηριχθεί η ερμηνευτική προσπάθεια των μαθητών με ένα παράθεμα, το οποίο περιγράφει την προσωπικότητα και τη δράση του πατέρα της αφηγήτριας τόσο έξω από το σπίτι του όσο και μέσα σε αυτό. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μία πλήρη εικόνα της ζωής την εποχή της αφηγήτριας και να απαντήσουν χρησιμοποιώντας εμπεριστατωμένα επιχειρήματα.

Στην παρούσα φάση στόχος είναι η αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν να στηρίζονται σε αυτούς, για να αποσαφηνίζουν το νόημα του κειμένου και κατ' επέκταση να αναπτύξουν ερμηνευτικές στρατηγικές. Ταυτόχρονα, όμως, κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη τους στην προσπάθεια αυτή με την παροχή ορισμένων πληροφοριών σχετικών με το ιστορικο-φιλολογικό πλαίσιο της εποχής της συγγραφής, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση του παραγόμενου από το κείμενο νοήματος.

Η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας στηρίζεται ταυτόχρονα στην ερμηνευτική μέθοδο και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες της εκπαιδευτικού στοχεύουν στην ανακάλυψη των συμβάσεων του κειμένου (τρίτο επίπεδο ανάγνωσης κατά τον Iser), ο συσχετισμός των οποίων είναι απαραίτητος για τη δημιουργία ερμηνευτικών υποθέσεων. Παράλληλα, ως καταλληλότερη μέθοδος για την ανακάλυψη των συμβάσεων αυτών κρίνεται η ερμηνευτική, στη δεύτερη φάση της οποίας γίνεται η επεξεργασία των μερών του κειμένου μέσω σαφών αναγνωστικών οδηγιών, ώστε να στηριχθούν οι κρίσεις των μαθητών στη γλώσσα του κειμένου.

### **5η φάση διδασκαλίας (3' - 5') : Κλείσιμο**

Στην τελευταία αυτή φάση της διδασκαλίας θα γίνει μία συνολική προσέγγιση του κείμενου, η οποία αυτή τη φορά είναι εμπλουτισμένη από την διεξοδική επεξεργασία των μερών του. Η προσέγγιση αυτή θα γίνει μέσω της πέμπτης και τελευταίας ερώτησης του φύλλου εργασίας, στην οποία οι μαθητές θα αναζητήσουν τον συνεκτικό κρίκο - άξονα μεταξύ των δύο αποσπασμάτων της αυτοβιογραφίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. Η ερώτηση αυτή τίθεται, προκειμένου να φανεί ότι δύο αποσπάσματα με διαφορετικό περιεχόμενο σε ένα πρώτο επίπεδο κατανόησης (Επανάσταση-γάμος) έχουν έναν κοινό άξονα διλημματικού χαρακτήρα σε ένα δεύτερο επίπεδο (αντίσταση ή υπακοή;).

Το κλείσιμο της διδασκαλίας βασίζεται, όπως και οι προηγούμενες φάσεις, τόσο στην ερμηνευτική μέθοδο όσο και στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser. Η αναζήτηση ενός κοινού θεματικού άξονα στα δύο αποσπάσματα στοχεύει στην επιστροφή στην ολότητα του κειμένου, αλλά σε υψηλότερο επίπεδο κατανόησης και πρόκειται για την τρίτη φάση του ερμηνευτικού κύκλου.

### **Ανάθεση εργασιών**

Δε θα ανατεθούν εργασίες στο σπίτι, γιατί θα έχουν αξιολογηθεί οι στόχοι του παρόντος σχεδίου στην πορεία της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

### **Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής**

- για τους μαθητές
  1. διαγνωστική → κατά την ενεργοποίηση των πρώτων ανταποκρίσεων στον τίτλο
  2. διαμορφωτική → με τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας
  3. τελική → κατά το κλείσιμο με την εύρεση ενός κοινού θεματικού άξονα
  
- για την εκπαιδευτικό  
αναστοχασμός μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας

**Υλικοτεχνική υποδομή** : πίνακας, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας

## **Βιβλιογραφία**

- Αθανασόπουλος, Β., (1997). *Ελισάβετ Μουτζάν – Μαρτινέγκου. Αυτοβιογραφία*. Αθήνα : Ωκεανίδα.
- Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.
- Πολυκανδριώτη, Ρ. (2001). Η αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου. *Περίπλους*, τχ. 51, 58-65.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

### **3. Το φύλλο εργασίας**

«Αυτοβιογραφία»  
της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

Φύλλο εργασίας

**1. Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός αναφέρεται στο 1ο απόσπασμα και πώς φαίνεται να κλιμακώνονται οι σκέψεις της αφηγήτριας σχετικά με αυτό;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**2. Λαμβάνοντας υπόψη και το απόσπασμα που ακολουθεί να αιτιολογήσετε τη φράση της αφηγήτριας «ενθουμήθηκα πως είμαι γυναίκα, και περιπλέον γυναίκα Ζακυνθία»:**

Για τον ελλαδικό χώρο του τέλους του 18ου και των αρχών του 19ου αιώνα, τα πράγματα είναι λίγο πολύ γνωστά. Οι Ελληνίδες στερούνται της κοινωνικής αναγνώρισης και δημόσιας ζωής των συγχρόνων τους Γαλλίδων και Αγγλίδων. Η παραδοσιακή ελληνική κοινωνία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας υποχρεώνει τις γυναίκες στην άγνοια, την υποταγή, τον εγκλεισμό, στο περιθώριο δηλαδή μιας αυστηρά πατριαρχικής και ανδροκρατούμενης κοινωνίας με πολύ υψηλούς δείκτες αναλφαβητισμού, τόσο στον γυναικείο όσο και στον ανδρικό πληθυσμό. Με αφετηρία τις πνευματικές συνιστώσες του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, η αναγεννητική τάση της ελληνικής κοινωνίας κατά τους προεπαναστατικούς χρόνους, η διεργασία για τη συγκρότηση νεοελληνικής ταυτότητας, άντλησε τα ιδεολογικά της επιχειρήματα μέσα από την καλλιέργεια της παιδείας.

Πολυκανδριώτη Ρ., Η αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου,  
στο αφιέρωμα του Περίπλου, σ. 60

.....  
.....  
.....  
.....

**3. Ποιος φόβος κυριεύει την αφηγήτρια στο 2ο απόσπασμα και ποιες εναλλακτικές βρίσκει, προκειμένου να τον αποφύγει;**

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Λαμβάνοντας υπόψη σας το κείμενο, αλλά και το απόσπασμα που ακολουθεί, να αιτιολογήσετε τη στάση που τηρούν οι άντρες της οικογένειας στα αιτήματα της αφηγήτριας :**

Το σπίτι, βέβαια, στο οποίο ζει έγκλειστη δεν είναι τυχαίο, και αυτό κάνει την κατάσταση πιο δύσκολη : είναι το αρχοντικό όχι απλώς ενός αριστοκράτη, αλλά και ενός σπουδαίου πολιτικού παράγοντα του τόπου, που κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του δεν υπήρξε ιδιαίτερα πιστός σε ορισμένες σταθερές αρχές. Έτσι, ενώ στην αρχή υπήρξε υπέρμαχος των συμφερόντων των ευγενών, μετά συνεργάστηκε με τον δημοκράτη Αντώνη Μαρτινέγκο, όταν το κίνημα του τελευταίου είχε κυριαρχήσει σε όλο το νησί και κυβερνούσε με την «Προσωρινή Κυβέρνηση».

Όταν, όμως, οι Άγγλοι πήραν το νησί, ο Μουτζάν συνεργάστηκε με αυτούς κερδίζοντας μεγάλα αξιώματα, [...] όπως του Επάρχου του νησιού, που κατά τη διάρκεια της πεντάχρονης θητείας του συνέβησαν συνταρακτικά γεγονότα, όπως η έκρηξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και τα κατασταλτικά μέτρα που πήραν οι Άγγλοι. [...]

Ανάλογη με την πολιτεία του ήταν και η συμπεριφορά του μέσα στο σπίτι του. Έτσι, η Ελισάβετ μεγάλωσε κλεισμένη μέσα σε ένα σπίτι που κυβερνούσε ένας δεσποτικός και αυταρχικός πατέρας, που επέβαλλε πάντα τη δική του άποψη και δε δεχόταν τον διάλογο.

Αθανασόπουλος Β., Εισαγωγή,  
στο Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου, Αυτοβιογραφία, σσ.18-19

.....

.....

.....

.....

.....



**5. Ποιος φαίνεται να είναι ο κοινός θεματικός άξονας των δύο αποσπασμάτων :**

.....

.....

.....

.....

.....