

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Διδακτική της λογοτεχνίας:
Ποιοτική και Εθνογραφική Διερεύνηση

Έλενα Δημητρίου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Σταυρούλα Τσιπλάκου

Ιούλιος 2014

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Διδακτική της Λογοτεχνίας:
Ποιοτική και Εθνογραφική Διερεύνηση**

Έλενα Δημητρίου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Σταυρούλα Τσιπλάκου**

**Μέλη εξεταστικής επιτροπής
Παναγιώτα Καραβία
Βασιλική Δημουλά**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Ιούλιος 2014

Περίληψη

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής αποφάσισα να ασχοληθώ με τη διδακτική και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο κυπριακό Λύκειο και πιο συγκεκριμένα με τη λογοτεχνία της Γ' Λυκείου. Ο λόγος ήταν γιατί η λογοτεχνία της Γ' Λυκείου παρουσιάζει ιδιαίτερη ιδιορρυθμία και αυτό εξαιτίας των εισαγωγικών εξετάσεων. Πολλές φορές οι εξετάσεις διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και το βαθμό αποδοχής διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Αυτό λοιπόν σε ποιο βαθμό συμβαίνει στο κυπριακό Λύκειο; Η διαφορά στη διδακτική προσέγγιση οφείλεται στις εξετάσεις; Το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά ή εμποδίζει το έργο των εκπαιδευτικών; Όλα αυτά τα ερωτήματα αποτέλεσαν πηγή προβληματισμού, και θα γίνει μια απόπειρα να απαντηθούν στο πλαίσιο της εργασίας αυτής.

Στην παρούσα εργασία προσπάθησα μέσω δύο ενενηντάλεπτων παρακολουθήσεων να παρουσιάσω τον τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα παρακολούθησα και κατέγραψα τη διδασκαλία του πεζού κειμένου ο «Πορτοκαλόκηπος» του Γ.Φ.Πιερίδη από δύο διαφορετικές καθηγήτριες ενός σχολείου της επαρχίας Λεμεσού. Οι παρακολουθήσεις μαγνητοφωνήθηκαν και παρουσιάζονται αυτούσιες στα Παραρτήματα της εργασίας. Τα δεδομένα αναδεικνύουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα τυπικό και προσχεδιασμένο μάθημα και σε ένα πραγματικό και ρεαλιστικό μάθημα ενενήντα λεπτών καθώς και τη διαφορά στη διδασκαλία όσων έχουν ως οδηγό τα νέα αναλυτικά προγράμματα σε σχέση με τα παλιά. Εκτός από τις δύο παρακολουθήσεις δόθηκαν και δύο ερωτηματολόγια ημιδομημένων συνεντεύξεων για καθηγητές και μαθητές, από τα οποία άντλησα πολλά στοιχεία τα οποία με βοήθησαν στην διεξαγωγή και τεκμηρίωση των συμπερασμάτων μου.

Τα δεδομένα που εξετάζω οδηγούν σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη διδακτική και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην κυπριακή εκπαίδευση. Ο στόχος της μελέτης ήταν η παρουσίαση πτυχών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, ο εντοπισμός και η παρουσίαση συγκεκριμένων απόψεων για την έννοια της λογοτεχνίας, για το αν η λογοτεχνία διδάσκεται, για τη στοχοθεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας, καθώς και η παρουσίαση των προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Γιατί υπάρχουν και πως μπορούμε να βρούμε λύσεις στα προβλήματα αυτά; Μήπως στα προβλήματα αυτά καθοριστικό ρόλο παίζει και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα;

Summary

For the purposes of my Master's thesis I decided to explore the didactics and the teaching of literature in the Cypriot Senior High School, and more specifically with the teaching of literature in the Third Grade. The reason was that the literature of the Third Grade is a special case, and this is because of the university entrance exams at the end of that Grade. Often upcoming tests influence the teaching methods as well as the acceptability of different teaching approaches. This thesis aims to explore to what extent this happens in the Cypriot High School. Is the difference in didactic approach due to the exams? Does the curriculum help or hinder the work of the teachers? All these questions have been a source of concern, and an attempt will be made to answer them in the context of this work.

In this work I attempt to present two cases which are arguably representative of the ways in which literature is taught in the Third Grade. Specifically, I attended and recorded two ninety-minute classroom sessions which involved the teaching of the prose text "Portokalokipos" by G. F. Pierides, by two different teachers at a school in the Limassol district. The sessions were voice recorded and are presented in detailed transcriptions in the Appendices of this thesis. The data highlight the difference between a typical preplanned lesson and a more lively and realistic ninety-minute class. In addition to the two sessions, semi-structured interviews with teachers and students were conducted based on two questionnaires, from which I drew data that helped consolidate my findings.

The data examined lead to some interesting conclusions about the didactics and the teaching of literature in the Cypriot education system. The aim of this study was to present aspects of the instruction of literature in schools, identify and present specific views on the meaning of literature, on whether literature can be taught and how, on the aims and objectives of literature courses, as well as the identification of problems which occur within the classrooms. Why do these problems exist and how can we find solutions? Could the new curriculum play a key role in resolving these problems?

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτριά μου κυρία Σταυρούλα Τσιπλάκου, η οποία ήταν πολύ βοηθητική και καθοδηγητική ως προς την οργάνωση και ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής. Η συνεργασία μου μαζί της ήταν πολύ παραγωγική και την ευχαριστώ πολύ γι' αυτό. Επίσης ευχαριστίες θέλω να εκφράσω σε όλο το τμήμα του μεταπτυχιακού προγράμματος, το οποίο με βοήθησε να επεκτείνω τον ορίζοντα των γνώσεών μου. Ευχαριστίες τέλος εκφράζω και στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, Παναγιώτα Καραβία και Βασιλική Δημουλά.

Περιεχόμενα

1 Θεωρίες

1.1 Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας 1

2. Λογοτεχνικό κείμενο και ιδεολογία 9

3. Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας 12

4. Προβλήματα στο μάθημα της λογοτεχνίας 14

5. Νέες προσεγγίσεις

5.1 Αναλυτικά προγράμματα 18

5.2 Δειγματική παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου βάση του ΝΑΠ 21

5.3 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 23

5.4 Κριτική αποτίμηση 24

6. Μεθοδολογία 26

7. Ανάλυση Δεδομένων

7.1	Δεδομένα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών	29
7.2	Δεδομένα Συνεντεύξεων Μαθητών/τριών	36
7.3	Σύγκριση δεδομένων συνεντεύξεων	41
7.4	Ανάλυση δεδομένων από τις μαγνητοφωνήσεις των δύο μαθημάτων	42
8.	Γενικό συμπέρασμα	54
 Παραρτήματα		
 A. Συνεντεύξεις		
A.1	Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών	58
A.2	Συνεντεύξεις μαθητών	88
 B. Παρακολούθησεις		
B.1	Παρακολούθηση πρώτου 90λέπτου	104
B.2	Παρακολούθηση δεύτερου 90λέπτου	123
Γ.	Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας	146
	 Βιβλιογραφία	 149

Κεφάλαιο 1

Θεωρίες

1.1 Διδασκαλία και Θεωρία Λογοτεχνίας: οι Θεωρητικές Προσεγγίσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

«Θεωρία είναι ο τρόπος που προσεγγίζουμε ένα αντικείμενο, είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα».¹ Επακόλουθο αυτού είναι ότι «θεωρία» δεν έχει μόνον ο «θεωρητικός». Ο κάθε άνθρωπος έχει μια θεωρία για το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται, και πολλές φορές μάλιστα διάφορες θεωρίες που έχει δεν είναι πάντοτε συμβατές μεταξύ τους. Στην καθημερινή μας ζωή χρησιμοποιούμε τη θεωρία που ταιριάζει αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση. Όταν όμως πρέπει να εξηγήσουμε την προσέγγισή μας σε άλλους τα πράγματα γίνονται πιο προβληματικά. Αυτό ακριβώς γίνεται και στη διδασκαλία. «Διδάσκοντας ένα αντικείμενο, υποχρεωτικά διδάσκουμε την προσέγγισή μας σε αυτό. Και τότε γίνεται πολύ φανερό, στον εαυτό μας και στο ακροατήριο, αν έχουμε συνειδητοποιήσει ποια είναι αυτή η προσέγγιση και αν είναι συνεπής, καθώς και ποιες επιπτώσεις έχει στον τρόπο που αναλύουμε το αντικείμενο, δηλαδή στη μεθοδολογία».²

Στην εργασία αυτή εξετάζω αν η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Κύπρο επηρεάζεται από τις θεωρίες της λογοτεχνίας, που μετατρέπονται αντίστοιχα σε διδακτικές προσεγγίσεις. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται πέντε τέτοιες θεωρίες και δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η «λογοτεχνία», (συνηθέστερα η ποίηση) ορίζεται ως η γραφή με πυκνές εκδηλώσεις των λογοτεχνικών/ποιητικών χαρακτηριστικών. Το κύριο χαρακτηριστικό ενός ποιήματος είναι ότι εφιστά την προσοχή του αναγνώστη στη γλώσσα που χρησιμοποιεί, στη μορφή, σύμφωνα με τις φορμαλιστικές προσεγγίσεις, που ονομάζονται έτσι για να υπογραμμίσουν ακριβώς τη σημασία της μορφής. «Σύμφωνα με το πνεύμα της Ρωσικής Επανάστασης και των νέων επιστημονικών εξελίξεων του εικοστού αιώνα, οι φορμαλιστές προσπάθησαν να θέσουν τη μελέτη της λογοτεχνίας σε γερά θεμέλια με τον καθορισμό του τι ήταν

¹ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.177

² Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.177

λογοτεχνία πραγματικά και ποια τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα. Η απάντηση εντοπίστηκε σε ένα συνδυασμό της ψυχολογικής αντίδρασης και της χρήσης της γλώσσας. Οι φορμαλιστές υιοθέτησαν μια λειτουργική άποψη θέτοντας το ερώτημα ποιος ήταν ο σκοπός της λογοτεχνίας. Η απάντηση που δόθηκε από το Σκλόβσκυ και τους συνεργάτες του ήταν ότι ο σκοπός της λογοτεχνίας ήταν να κάνει ένα αναγνώστη να αντιλαμβάνεται εκ νέου τον πρωτοφανή κόσμο γύρω του».³

Η φορμαλιστική θεωρία ουσιαστικά εξέταζε μορφές και εστίαζε στο τι είναι οικείο και τι ανοίκειο, θεωρώντας την ανοικειώση ως το βασικό συστατικό χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας. Όπως ωστόσο σωστά επισημαίνει ο Hall, «οι φορμαλιστές περιέγραφαν στην πραγματικότητα και συνεισέφεραν σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτιστική ιστορική στιγμή της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η μορφή, «οι ίδιες οι λέξεις» δεν αναγκάζουν τη «μεταφορά στο προσκήνιο», είναι προτίμηση του εκπαιδευμένου λογοτεχνικού αναγνώστη να παρατηρήσει ορισμένες πτυχές ενός έργου σε λογοτεχνικά πλαίσια».⁴ Εν ολίγοις, μια κριτική που μπορεί να ασκηθεί είναι ότι ο φορμαλισμός αγνοεί το ρόλο των διαφορετικών αναγνωστικών προτιμήσεων και προσλήψεων όσον αφορά τι είναι καινούριο, ανοίκειο, πρωτότυπο, λογοτεχνικό.

Στο χώρο της διδακτικής, η Μποκλούντ-Λαγοπούλου αναφέρεται στο φορμαλισμό ως διδακτική προσέγγιση και επισημαίνει ότι ως φορμαλιστική νοείται μια διδακτική προσέγγιση που υιοθετεί τη μέθοδο των ερωτήσεων που ζητούν από το μαθητή να βρει κάποια χωρία, φράσεις ή στροφές που να δείχνουν ή να λένε κάτι συγκεκριμένο ή αντίθετα ρωτάει για το πως δίνεται κάτι συγκεκριμένο από το ίδιο το κείμενο, π.χ. «Τι εκφράζουν οι τέσσερις πρώτοι στίχοι, τι οι τέσσερις τελευταίοι και πώς γίνεται η σύνδεση;»⁵ Οι ερωτήσεις για τα σχήματα λόγου και τα λογοτεχνικά είδη, ακόμα και για τη σύγκριση δύο κειμένων θεωρούνται φορμαλιστικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με τη Μποκλούντ-Λαγοπούλου, πολλοί πιστεύουν ότι ο φορμαλισμός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι «η κυριότερη τάση στη θεωρία της λογοτεχνίας του αιώνα μας και η πιο έγκυρη μέθοδος ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων».⁶ Εύκολα θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί κατά πόσο η φορμαλιστική μέθοδος είναι η πιο κατάλληλη προσέγγιση για παιδιά ηλικίας 12 ετών ή ακόμα γιατί η επικοινωνιακή προσέγγιση, η προσωπική συμμετοχή του αναγνώστη συζητιέται λιγότερο. «Θα περίμενε κανείς, μια προσέγγιση, η θεωρία της πρόσληψης, που πηγάζει σε μεγάλο βαθμό κατευθείαν από το θεωρητικό υπόβαθρο της φιλοσοφίας της σύγχρονης εκπαίδευσης, να έχει μεγαλύτερη παρουσία σε ένα βιβλίο που σκοπεύει στην ανάπτυξη της πνευματικότητας και στην ευαισθητοποίηση του μαθητή».⁷ Μας φαίνεται επίσης ότι «η εκφραστική ικανότητα» και «οι δυνατότητες επικοινωνίας» εκδηλώνονται καλύτερα όταν ο μαθητής ενθαρρύνεται στο

³ Hall, 2005, σ.14

⁴ Hall, 2005, σσ. 17-18

⁵ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.182

⁶ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.186

⁷ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.186

να σχηματίσει μια ουσιαστική γνώμη παρά να κατευθύνεται από την ανάγνωση των κειμένων έστω κι αν η ερμηνεία του μαθητή δεν έχει την ίδια εγκυρότητα.

Σύμφωνα με τη προσέγγιση της Νέας Κριτικής, το «νόημα» περιέχεται αποκλειστικά στο λογοτεχνικό κείμενο, εκτός από την επίδραση του αναγνώστη ή την προθετικότητα και τα εξωτερικά στοιχεία για τη ζωή του συγγραφέα και την εποχή που έζησε, τα οποία λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάλυση του έργου. «Κύριος εκπρόσωπος της Νέας Κριτικής θεωρείται ο I.A.Richards (1929) ο οποίος επέμενε στην «προσεκτική ανάγνωση» του ίδιου του κειμένου αφού το νόημα εμπεριέχεται σ'αυτό».⁸ Ο ρόλος του αναγνώστη είναι να ανακαλύψει το μήνυμα μέσα από μια προσεκτική ανάγνωση και ανάλυση των μορφικών στοιχείων όπως η ομοιοκαταληξία, το μέτρο, οι εικόνες και το θέμα. Σύμφωνα με τον Thomson (1992), ο κόσμος ενός λογοτεχνικού έργου είναι αυτόνομος και οι αναγνώστες πρέπει να δείχνουν πλήρη αντικειμενικότητα στην ερμηνεία του κειμένου. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτικό υπόβαθρο του κειμένου, καθώς και οι αντιδράσεις του αναγνώστη ή η γνώση της πρόθεσης του συγγραφέα, αποσπούν την προσοχή και δεν είναι σχετικές με την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου.

«Το κύριο μειονέκτημα της Νέας Κριτικής είναι ότι οι περισσότερες δραστηριότητες της τάξης είναι αφιερωμένες στον προσδιορισμό των μορφικών στοιχείων και λογοτεχνικών μηχανισμών όπως ο συμβολισμός, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις και η ειρωνεία. Αυτό μετατρέπει τη μελέτη των λογοτεχνικών όρων σε αυτοσκοπό παρά σε ένα μέσο για ν' ανακαλύψουν την ομορφιά και την αξία ενός λογοτεχνικού έργου».⁹

Η Νέα Κριτική ασχολείται συνήθως με κείμενα πιο απαιτητικά από λογοτεχνική άποψη, πράγμα που δυσκολεύει τόσο το έργο των εκπαιδευτικών- ως προς τη διδασκαλία των συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων όσο και των ίδιων των μαθητών, που ενδεχομένως να δυσκολεύονται να καταλάβουν το νόημα. Βασικότερη θεωρείται η δυσκολία του λεξιλογίου και της σύνταξης. «Ένας Αμερικανός δάσκαλος με εμπειρία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Βιετνάμ συνοψίζει το είδος των κειμένων που χρησιμοποιούνται με την προσέγγιση της Νέας Κριτικής: «Είναι πάρα πολύ μεγάλα, πάρα πολύ δύσκολα γλωσσικά, πολιτισμικά ή ιστορικά σε μεγάλο βαθμό ανοίκεια, έχοντας λίγα ή καθόλου σημεία σύνδεσης με τη ζωή των μαθητών»».¹⁰

Άλλη θεωρία είναι ο δομισμός. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, αντί να ερμηνεύεται ένα λογοτεχνικό κείμενο ως μεμονωμένη οντότητα, εντάσσεται σε ένα σύστημα πλαισίων, σχέσεων και λειτουργιών. «Εκπρόσωποι του δομισμού θεωρούνται ο Greimas, ο Genette και ο Levi-Strauss».¹¹ Ο δομισμός θα λέγαμε ότι πηγάζει από το φορμαλισμό αλλά δίνει περισσότερη έμφαση στη λειτουργία των εκάστοτε στοιχείων μορφής και περιεχομένου μέσα στο δομικό πλαίσιο του κειμένου ή και άλλων συναφών κειμένων. Το «νόημα» των

⁸ Hall, 2005, σ.12

⁹ English Teaching Forum, 2009, σ.3

¹⁰ English Teaching Forum, 2009, σ.4

¹¹ Hall, 2005, σ.27

διαφόρων στοιχείων είναι η λειτουργία τους μέσα στις συγκεκριμένες δομές. Σύμφωνα με τον Culler (1982), ο δομισμός δεν εστιάζει στην αισθητική αξία της λογοτεχνίας αλλά σε διάφορες διαδικασίες και δομές που εμπλέκονται στην παραγωγή του νοήματος. «Από τη θέση της στρουκτουραλιστικής θεωρίας της λογοτεχνίας η πρόκληση ήταν η διακειμενικότητα, ο ανασυνδυασμός και όχι η πλήρης πρωτοτυπία».¹²

Οι Carter & Long (1991) συνοψίζουν τις κριτικές εναντίον του δομισμού ως εξής: «αντί ο δομισμός να ασχολείται με το πώς ένα λογοτεχνικό κείμενο αποδίδει την εμπειρία μιας συγγραφικής εργασίας στη ζωή και μας επιτρέπει την πρόσβαση σε ανθρώπινα νοήματα, ενδιαφέρεται μόνο για μια μηχανική τυπική σχέση όπως είναι τα συστατικά μιας αφήγησης και αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο σαν να ήταν επιστημονικό. Αυτή η εστίαση στη λογοτεχνία ως ένα επιστημονικό σύστημα και όχι ως ένα σύστημα που θα περιέχει ατομικές και υποκειμενικές έννοιες υποβαθμίζει το ρόλο του ατόμου στην κατασκευή του νοήματος. Ωστόσο η λογοτεχνία θα πρέπει να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων».¹³

Ο δομισμός δεν έχει εργαλειοποιηθεί ευρέως στη διδασκαλία της λογοτεχνίας επειδή συχνά οι καθηγητές και οι μαθητές διαθέτουν ανεπαρκείς δεξιότητες και γνώσεις για να προσεγγίσουν το κείμενο επιστημονικά, γεγονός που καθιστά τη μελέτη της διαδικασίας άκαρπη και οδηγεί στην έλλειψη κινήτρων για την ανάγνωση της λογοτεχνίας.

Από την άλλη η υφολογική προσέγγιση αναλύει τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γλώσσας και αναπτύσσει την ευαισθησία των μαθητών στη λογοτεχνία. «Εκπρόσωποι της υφολογικής προσέγγισης θεωρούνται οι Rodger (1983), Moody (1983) και ο Leech».¹⁴ Αυτή περιλαμβάνει την εξέταση της αντισυμβατικής δομής της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα της ποίησης, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται συχνά με μη γραμματικό και χαλαρό τρόπο. Αντικείμενο συζήτησης είναι το αν αυτές οι αντισυμβατικές δομές συγχέουν ή ενισχύουν τις γνώσεις του μαθητή για τη γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει κανείς να εξετάσει τις διαφορές μεταξύ των ειδών. Για παράδειγμα, η ποίηση είναι συχνά αφηρημένη ενώ οι διάλογοι στα δράματα είναι συχνά πολύ ρεαλιστικοί. Στην υφολογική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους γνώσεις για να κάνουν αισθητικές κρίσεις και ερμηνείες των κειμένων. «Η επίδραση των γλωσσικών – γραμματικών ερευνών της λογοτεχνικής γλώσσας μπορεί να φανεί στην εξέχουσα θέση και έκταση της λογοτεχνίας ως υφολογίας».¹⁵

«Ένα χρήσιμο μοντέλο υφολογίας είναι η συγκριτική προσέγγιση του Widdowson στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στην οποία συγκρίνονται λογοτεχνικά αποσπάσματα σε σχέση με αποσπάσματα από άλλα κείμενα, όπως εκθέσεις ειδήσεων, τουριστικά φυλλάδια

¹² Hall, G., 2005, σ. 27

¹³ English Teaching Forum, 2009, σ.4

¹⁴ English Teaching Forum, 2009, σ.4

¹⁵ Hall, 2005, σ.37

ή διαφημίσεις».¹⁶ Η τεχνική αυτή δείχνει ότι η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι ένα ανεξάρτητο είδος λόγου και διδάσκει στους μαθητές διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα. Από την άλλη η υφολογική προσέγγιση είναι σχετική διότι μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύει την αισθητική αξία της λογοτεχνίας και παρέχει πρόσβαση στο νόημα διευρύνοντας τη γλώσσα και τη μορφή του λογοτεχνικού κειμένου.

Οι αρχές της θεωρίας της αναγνωστικής προσέγγισης, της τελευταίας θεωρίας, που «εκπρόσωποί της θεωρούνται οι Iser (1978), Fish (1980) και Jauss»¹⁷, περιλαμβάνουν την εξέταση του ρόλου του αναγνώστη για την ερμηνεία του κειμένου. Είναι μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη διαδικασία της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εμπνέονται από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης υποστηρίζουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αντλήσουν από τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους κατά την ερμηνεία της λογοτεχνίας.

Η κρίσιμη σύνδεση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου εξηγείται από τη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνικής ανταπόκρισης της Rosenblatt (1978), η οποία περιγράφει τη συναλλακτική σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του ποιήματος. «Η Louise Rosenblatt είχε την πιο άμεση επίδραση στη λογοτεχνική παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης, από κάθε άλλο συγγραφέα, ίσως και από κάθε συγγραφέα, μέσα από το σχολείο και όχι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση».¹⁸ «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι να βοηθήσει στη διευκόλυνση της εξερεύνησης των προσωπικών νοημάτων».¹⁹ «Έτσι η Rosenblatt αμφισβητεί ρητώς τη «συναισθηματική πλάνη» της Νέας Κριτικής, η οποία προσπαθεί να αποκλείσει τις προσωπικές σχέσεις του αναγνώστη και τα συναισθήματα από το κοινωνικό πλαίσιο και να καλλιεργήσει την τεχνική και γλωσσική εμπειρογνωμοσύνη στους λογοτεχνικούς αναγνώστες».²⁰ «Η αισθητική ανάγνωση υποστήριξε η Rosenblatt, δεν είναι απλώς διαδοχική και αθροιστική. Οι αναγνώστες χρειάζονται χρόνο και χώρο για να αναπτυχθούν έτσι ώστε οι νέοι αναγνώστες να μπορούν να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις δικές τους απαντήσεις».²¹

Τελειώνοντας με τις θεωρίες επισημαίνουμε ότι όπως και «η υφολογική προσέγγιση έτσι και η προσέγγιση με βάση τη γλώσσα τονίζει τη συνειδητοποίηση της γλώσσας της λογοτεχνίας, η οποία θεωρείται βασικό στάδιο για τους μαθητές. «Κυριότεροι εκπρόσωποί της θεωρούνται οι Nash(1986), Littlewood (1986), Carter και Long (1991)».²² Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή θεωρείται πιο προσιτή για όσους μαθαίνουν ξένες γλώσσες από ό,τι η

¹⁶ English Teaching Forum, 2009, σ.5

¹⁷ Hall, 2005, σ.85

¹⁸ Hall, 2005, σ.87

¹⁹ Hall, 2005, σ.88

²⁰ Hall, 2005, σ.88

²¹ Hall, G., 2005, σ.89

²² English Teaching Forum, 2009, σ.7

υφολογική προσέγγιση. Η προσέγγιση με βάση τη γλώσσα ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών στη μελέτη της λογοτεχνίας. Καλλιεργεί τις δεξιότητες και τεχνικές για να διευκολυνθεί η πρόσβαση στα κείμενα και αναπτύσσει ευαισθησίες σε διάφορα είδη, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να απολαύσουν ένα κομμάτι της λογοτεχνίας που σχετίζεται με τη ζωή του.

Η ιστορική και κοινωνική προσέγγιση, όπως την ονομάζει η Μποκλούντ-Λαγοπούλου, περιλαμβάνει την υποβολή ερωτήσεων που ωθούν τον αναγνώστη να αναλύσει και να ερμηνεύσει το κείμενο σε σχέση με κοινωνικές συνθήκες, ιστορικά δεδομένα μιας παλαιάς μορφής ζωής. Η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου έχει να κάνει με το ιστορικό πλαίσιο και τη ζωή του συγγραφέα πολλές φορές. Οι συνθήκες ζωής του καθώς και η σχέση του με την κοινωνία επηρεάζουν τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου. Ωστόσο, καμιά φορά οι αναφορές σε κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες μπορεί να καταλήξουν σε ηθικολογίες. Η τάση αυτή συνοδεύεται με έτοιμη ερμηνεία, στην οποία παραπέμπεται ο μαθητής μέσα από ερωτήσεις τύπου, «να βρεις τα σημεία που δείχνουν την αγωνιστικότητα του ήρωα». «Δεν εννοώ ότι η ερμηνεία είναι λάθος, απλώς ότι εδώ ουσιαστικά δεν ζητιέται από το παιδί να ερμηνεύσει, αλλά ο εκπαιδευτικός του λέει τι σημαίνει το κείμενο και μάλιστα με λόγια που προβάλλουν έντονα την ηθικολογική ανάγνωσή του».²³ Οι έτοιμες ερμηνείες παρουσιάζονται συνήθως σε δύο μορφές. Η πρώτη είναι όταν ζητιέται μια φορμαλιστική ανάγνωση, η οποία κρίνεται δύσκολη για τους μαθητές, και η δεύτερη όταν ζητιέται μια ιστορικού τύπου ερμηνεία για την οποία τα παιδιά δεν έχουν κάποιες βασικές πληροφορίες. «Η έτοιμη ερμηνεία είναι ίσως αναπόφευκτη στη διδασκαλία στο επίπεδο του γυμνασίου, δεν δηλώνει όμως θεωρητική προσέγγιση της λογοτεχνίας».²⁴

Από την άλλη, ο Hall (2005) μιλά για μια ιστορική και κοινωνική θεωρία και όχι προσέγγιση. «Μια άποψη της γλώσσας ως λόγου τονίζει ότι η γλώσσα είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης, ότι κάνουμε τα πράγματα με λέξεις. Ο αναλυτής λόγου βλέπει τη γλώσσα ως κοινωνική δράση, τονίζει τη σημασία του πλαισίου, του συμπερασμού και των επικοινωνιακών διαδικασιών από όλους τους συμμετέχοντες των επικοινωνιακών πράξεων και δραστηριοτήτων, αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής και πολιτιστικής κατηγοριοποίησης (ιδεολογία, «κοινή λογική», κλπ.: η γλώσσα ως αναπαράσταση)».²⁵

Η τελευταία προσέγγιση που εξετάζουμε, και που είναι συναφής με την ιστορική και κοινωνική θεώρηση, είναι ο κριτικός γραμματισμός. Ο όρος αυτός «προήλθε από τις σπουδές του νέου γραμματισμού και αναφέρεται κυρίως στην ανάγκη για δημιουργία κριτικών ομιλητών, αναγνωστών και συγγραφέων που θα αντιλαμβάνονται τα κείμενα ως προϊόντα συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών και θα μπορούν να τα αναδομούν».²⁶ Η

²³ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.183

²⁴ Μποκλούντ – Λαγοπούλου, 2002, σ.183

²⁵ Hall, 2005, σ.34

²⁶ Ιωαννίδου, 2010, σ.339

προσέγγιση αυτή έχει σημαντικές συνέπειες για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας γιατί αποκαλύπτει την αλληλεξάρτηση μεταξύ της χρήσης της γλώσσας και της κοινωνικής εξουσίας. Σε πολλές περιπτώσεις το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγνοεί τη γλώσσα ή εξετάζει ανεπαρκώς πως τα κείμενα ασχολούνται με σημαντικά θέματα ιδεολογίας και με σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία.

«Ο όρος γραμματισμός αντικατέστησε τον παραδοσιακό όρο αλφαριθμητισμό που περιέγραφε κυρίως την κατάρκτηση του μηχανισμού της γραφής και της ανάγνωσης. Πολλές μελέτες κατέδειξαν ότι η ικανότητα ανάγνωσης και παραγωγής λόγου ήταν μόνο η κορυφή του παγόβουνου όσον αφορά την εγγραμματοσύνη».²⁷ Ωστόσο «οι βασικές θέσεις του κριτικού γραμματισμού εντοπίζονται στην ιδεολογική πλευρά του γραμματισμού και στην αναγνώριση των γλωσσικών δομών ως μέσου δόμησης του νοήματος».²⁸

Ένας σημαντικός στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να μπορέσουν οι μαθητές να επιτύχουν την κατανόηση του πώς και γιατί το status quo παρουσιάζεται ως προφανές και αμετάβλητο (Wallace, 1992). Ο κριτικός γραμματισμός διευκολύνει την κρίσιμη ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με το ρόλο της γλώσσας στην παραγωγή, τη διατήρηση και την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων και την εξουσία και θεωρείται ένας πόρος για την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης της σχέσης μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας (Fairclough 1992).

Ένας άλλος στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν το πώς οι κοινωνικοί και οι πολιτικοί παράγοντες διαμορφώνουν τη γλώσσα που μαθαίνουν έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν τη μεγαλύτερη επίγνωση των κοινωνικοπολιτικών λόγων πίσω από την επιλογή τους να χρησιμοποιούν ορισμένες γλωσσικές ποικιλίες (ενδεικτικά Bayham 1995, Kalantzis & Cope 2012). Ένα κριτικό μοντέλο γραμματισμού είναι και η μετασχηματιστική παιδαγωγική, η οποία είναι μια συνεργατική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών, που οδηγεί στο να επιτευχθεί μια κρίσιμη συνειδητοποίηση της κοινωνικοπολιτικής χρήσης της γλώσσας έτσι ώστε να κατακτήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα με κοινωνικά ενδυναμωμένο και ουσιαστικό τρόπο αντιδρώντας και αλλάζοντας την κοινωνική πραγματικότητα. (Cummins 2000).

Πολλοί πιστεύουν ότι ο κριτικός γραμματισμός είναι αναγκαίος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν επίγνωση του πώς τα κείμενα συσχετίζονται με ζητήματα ταυτότητας, πολιτισμού, πολιτικής εξουσίας, φύλου, εθνικότητας, τάξης και θρησκείας. Ένας δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές εμπειρίες και κοσμοθεωρίες των μαθητών, αλλά πρέπει επίσης να εξετάσει το βαθμό της διαφάνειας σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς. Σε γενικές γραμμές είναι αλήθεια ότι κάποιες κοινωνίες θα μπορούσαν να έχουν περιορισμένη ελευθερία του λόγου, λόγω των

²⁷ Ιωαννίδου, 2010, σ.339

²⁸ Ιωαννίδου, 2010, σ.339

ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών καταστάσεων. Η χρήση του κριτικού γραμματισμού στην τάξη μπορεί να μην λειτουργεί τόσο καλά με τους μαθητές που μεγαλώνουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Κεφάλαιο 2

Λογοτεχνικό Κείμενο και Ιδεολογία

Ο λόγος ενασχόλησής μας με το θέμα της ιδεολογίας είναι γιατί τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα²⁹ προωθούσαν ιδιαίτερα συγκεκριμένες ιδεολογίες στη διδακτική των κειμένων. Στόχος ήταν να διαμορφώσουν συνειδήσεις, αξιόλογους πολίτες με ήθος, αξίες κτλ. Είχαν επομένως σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό, πράγμα το οποίο φαίνεται ξεκάθαρα και από τις παρακολουθήσεις και συνεντεύξεις που παραθέτω στο Παράρτημα. Η ιδεολογία κυριαρχούσε στα παλιά αναλυτικά προγράμματα, σε αντίθεση με την έμφαση στη μεθοδολογία και στα λογοτεχνικά είδη που θεωρούνται στοιχεία του νέου αναλυτικού προγράμματος.³⁰

Εκείνο που μας ενδιέφερε ήταν να δούμε το λογοτεχνικό κείμενο, όπως έχει μελετηθεί καλύτερα, στο πλαίσιο των άλλων κειμένων, και όλα τα κείμενα ως κοινωνικά τοποθετημένα. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας είναι η γλωσσική της ύπαρξη. «Πιο πρόσφατα, οι σχολιαστές και οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συνειδητοποιήσει την αξία του μιας πιο λειτουργικής, λιγότερο αόριστης αντιλήψεως της γλώσσας ως ευρισκόμενη σε κοινωνική δράση, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, ή το λόγο όσον αφορά την ανάγνωση, την κατανόηση και τη δημιουργική γραφή».³¹ «Λόγος είναι το «πώς λέγεται» και το «πώς διαβάζεται» κάτι, καθώς και τα πλαίσια στα οποία η γλώσσα χρησιμοποιείται και γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, τόσο άμεσα γλωσσικά αλλά και μέσα από ευρύτερους κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους, που εξηγούν το πως οι έννοιες προκύπτουν μεταξύ των χρηστών της γλώσσας».³²

Πέρα από αυτό καλό θα ήταν να διασαφηνίσουμε τη σχέση των κυρίαρχων ιδεολογιών με τη λογοτεχνία. «Η σχέση κοινωνίας και λογοτεχνίας δεν είναι ποτέ απλή και μονοδιάστατη. Το θέμα αυτής της σχέσης και πιο συγκεκριμένα της σχέσης ιδεολογίας και λογοτεχνίας είναι βέβαια εξαιρετικά ευρύ και πολυδιάστατο».³³ «Δεν μπορούμε να μιλούμε για την κοινωνικοποιητική λειτουργία της λογοτεχνίας χωρίς να αναφερθούμε στο ρόλο της

²⁹ ΥΠΠ, 1986, σ.25

³⁰ ΥΠΠ, 2010, σ.73

³¹ Hall, 2005, σ.1

³² Hall, 2005, σ.2

³³ Οικονομίδου, 2011, σ.46

ιδεολογίας».³⁴ Οι ιδεολογίες δεν μπορεί να θεωρηθούν κατα ανάγκη ανεπιθύμητες, απλά η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατη χωρίς αυτές.

Ο Althusser (Bouvier 2003) ορίζει την ιδεολογία ως ένα «σύστημα αναπαραστάσεων που συσκοτίζουν τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις, με το να διαμορφώνουν φαντασιακές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και ανάμεσα στα άτομα και τον κοινωνικό σχηματισμό». Παρά ταύτα θεωρούσε ότι η ιδεολογία είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της κοινωνίας, για τον «σχηματισμό», τον «μετασχηματισμό» και τον «εξοπλισμό» των ανθρώπων ώστε να δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των συνθηκών ύπαρξής τους.

«Ο Stephens παρατηρεί ότι ο βασικός σημαίνων κώδικας, ο οποίος βοηθά την κοινωνία να οργανωθεί είναι η γλώσσα από τη στιγμή που αυτή είναι ο πιο κοινός τρόπος επικοινωνίας».³⁵ Μια χαρακτηριστική χρήση της γλώσσας θεωρείται η σύλληψη και η αφήγηση ιστοριών. Ένα αφήγημα –χωρίς ιδεολογία- θεωρείται κάτι το οποίο δεν μπορεί να συλληφθεί, να κατανοηθεί από κανένα.

«Επομένως, εκείνο που προέχει είναι να δείξουμε τους τρόπους με τους οποίους λειτουργεί η ιδεολογία μέσα σε ένα αφήγημα και αφετέρου τον αντίκτυπο που αυτή η εγγεγραμμένη ιδεολογία μπορεί να έχει για την κοινωνικοποίηση του νεαρού αναγνώστη».³⁶

«Η ιδεολογία, δεν αντανακλάται απλώς στην τέχνη: το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί έναν παθητικό φορέα της ιδεολογίας. Μάλλον, επεξεργάζεται την ιδεολογία και τη μετατρέπει σε αισθητική μορφή, σύμφωνα με τους κανόνες και τις συμβάσεις της σύγχρονης καλλιτεχνικής παραγωγής», όπως παρατηρεί η Wolff,³⁷ ενώ ο Macherey σημειώνει ότι «εάν η λογοτεχνία είναι ένας καθρέφτης που αντανακλά την πραγματικότητα, τότε μοιάζει περισσότερο με έναν σπασμένο καθρέφτη, ο οποίος θρυμματίζει, διαθλά και παραμορφώνει αυτή την αναπαράσταση».³⁸

Σύμφωνα με το Hollindale, η ιδεολογία παρουσιάζεται σε ένα λογοτεχνικό έργο για παιδιά με τρεις τρόπους. Ο πρώτος είναι «μέσα από τις πολιτικές, κοινωνικές ή ηθικές θέσεις ενός συγκεκριμένου συγγραφέα οι οποίες προβάλλονται μέσα από την ιστορία που τους διηγείται».³⁹ Ο ίδιος ο Hollindale διευκρινίζει ότι μπορεί η «άμεση παρέμβαση σε ιδεολογικό επίπεδο να αποτελέσει παγίδα και αυτό γιατί ορισμένοι συγγραφείς προσπαθώντας να προβάλουν καινούργιες ιδέες επιλέγουν κάτι επιφανειακό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παράγονται λογοτεχνικά έργα τα οποία δεν εμπιστεύονται σε ικανοποιητικό βαθμό τις αναγνωστικές ικανότητες των αναγνωστών τους. Επομένως, θα λέγαμε ότι μια τέτοιου είδους παρέμβαση έχει άμεση σχέση με τις ικανότητες του συγγραφέα.

³⁴ Οικονομίδου, 2011, σ.46

³⁵ Οικονομίδου, 2011, σ.47

³⁶ Οικονομίδου, 2011, σ.48

³⁷ Οικονομίδου, 2011, σ.48

³⁸ Οικονομίδου, 2011, σ.48

³⁹ Οικονομίδου, 2011, σ.49

«Η ιδεολογία η οποία είναι πιο αποτελεσματική όσον αφορά τη διείσδυσή της είναι η παθητική ιδεολογία».⁴⁰ Αυτός θεωρείται και ο δεύτερος τρόπος εγγραφής της σε ένα λογοτεχνικό έργο. Επιπλέον, κάποιος θα μπορούσε να πει ότι οι αξίες και οι αντιλήψεις δύσκολα γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά γιατί μόνο ένας έμπειρος ενήλικας αναγνώστης μπορεί να τις εντοπίσει. Τα παιδιά έχοντας πάρει αξίες από το κοινωνικό τους περιβάλλον και από την οικογένειά τους δύσκολα λαμβάνουν υπόψη τις ανατρεπτικές ιδέες και δύσκολα μπορούν να αναγνωρίσουν την παθητικά εγγεγραμμένη ιδεολογία, που ίσως προβάλλει ένα λογοτεχνικό βιβλίο. «Οι νεαροί μερικές φορές προβάλλουν αντιστάσεις όταν θεωρούν ότι κάτι είναι πολύ έξω από τα νερά τους και δύσκολα αποδέχονται εναλλακτικά νοήματα που κάποια βιβλία επιχειρούν να κατασκευάσουν».⁴¹

Ο τρίτος τρόπος με τον οποίο η ιδεολογία εγγράφεται σε ένα κείμενο, κατά τους Hollindale και Stephens, είναι μέσα από την ίδια τη γλώσσα, η οποία περιορίζει τα νοήματα έτσι ώστε «να συγκαλύπτονται και να αποσιωπούνται όσα αντιτίθεται στις κυρίαρχες εξουσίες μιας κοινωνίας και, αντιστρόφως, να μεταφέρονται μόνον εκείνα που ενισχύουν τις τελευταίες».⁴² Στο σημείο αυτό καλό θα ήταν να σχολιάζαμε την ίδια την έννοια της εξουσίας που ένας συγγραφέας έχει επί του έργου του. Όπως εύστοχα το θέτει ο Hollindale, «έχουμε τόσο πολύ συνηθίσει να δοξολογούμε την ατομικότητα, ώστε συχνά παραβλέπουμε τις κοινές παραδοχές μιας εποχής, και την αιχμαλωσία του μυαλού που προκαλείται από το ότι ζούμε στο συγκεκριμένο χωροχρόνο. Ένα μεγάλο μέρος οποιουδήποτε βιβλίου γράφεται όχι από το συγγραφέα του, αλλά από τον κόσμο στον οποίο ο συγγραφέας του ζει [...] Σχεδόν πάντα είμαστε φυλακισμένοι στα νοήματα των άλλων ανθρώπων».⁴³

Επομένως ο συγγραφέας- πρέπει να εκληφθεί μάλλον «ως ένα άτομο που συγκροτείται μέσα από τη γλώσσα, την ιδεολογία και τις κοινωνικές σχέσεις, όπως αναφέρει η Οικονομίδου (2011) το οποίο διατηρεί ωστόσο, μια κεντρική σημασία και σε σχέση με το νόημα του κειμένου και με το πλαίσιο της κοινωνιολογικής κατανόησης της λογοτεχνίας».⁴⁴

Όσο αφορά το αναγνωστικό κοινό, θα παρατηρούσαμε ότι καθώς το κοινό αλλάζει πρέπει να αλλάζουν και οι τρόποι επηρεασμού του μέσα από τη λογοτεχνία και επειδή το κοινό δεν είναι το ίδιο κάθε φορά οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας ποιες αλλαγές απευθύνονται σε κάθε κοινό. Ο τρόπος που θα διαβάσουν και θα αντιληφθούν ένα λογοτεχνικό έργο τα παιδιά διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την κοινωνική τάξη και την ομάδα στην οποία ανήκουν.

⁴⁰ Οικονομίδου, 2011, σ.49

⁴¹ Οικονομίδου, 2011, σ.51

⁴² Οικονομίδου, 2011, 52

⁴³ Οικονομίδου, 2011, σ.52

⁴⁴ Οικονομίδου, 2011, σ.53

Κεφάλαιο 3

Σκέψεις και Προτάσεις για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Για το θέμα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας προκύπτουν πολλά ερωτήματα όπως: αν η διδασκαλία με τον τρόπο που γίνεται στο σχολείο είναι αποδοτική. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι γνωρίζουν λογοτεχνία και, αν όχι, μπορεί να βρεθεί καλύτερος τρόπος διδασκαλίας;

Είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι ένα μέρος της λογοτεχνίας δεν μπορούμε να το ερμηνεύσουμε και αυτό είναι το πως λειτουργεί η λογοτεχνία μέσα μας. Δεν μπορείς ουσιαστικά να μπεις στα εσώψυχα του ατόμου και να χειραγωγήσεις τον τρόπο σκέψης του. Ο κάθε ένας εκλαμβάνει το λογοτεχνικό κείμενο με το δικό του μοναδικό τρόπο. «Εκείνο όμως που μπορούμε να διδάξουμε είναι τη σχέση του εκάστοτε λογοτεχνήματος με τη συνολική δημιουργία του συγγραφέα καθώς και τη σχέση του λογοτεχνικού έργου με την εποχή του ή πιο απλά τον τρόπο που ο καλλιτέχνης ερμηνεύει τον κόσμο σε συνάρτηση με την εποχή του».⁴⁵ Αυτό έχει σχέση με την ιστορικιστική προσέγγιση, όπου πίσω από κάθε ερμηνεία παίζει ρόλο η ιστορία και στην προκειμένη περίπτωση η ιστορία του συγγραφέα, το πότε έζησε, ποια γεγονότα έζησε.

Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου, η ανάλυση της μορφής και του έμμετρου λόγου θα μπορούσε να αποβεί αποκαλυπτική για να κατανοήσουμε την ιδιαίτερη «γραμματική» της ποιητικής γλώσσας, στοιχεία που προάγει και η υφολογική προσέγγιση. Έτσι λοιπόν θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε με τη μετρική συλλαβή και το μετρικό τόνο σε φαινόμενα όπως η μετρική συνίζηση και η χασμωδία, στα γραμματικά πρόσωπα της «αφηγηματικής γλώσσας», στη σημασία της περιγραφής και του διαλόγου. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να παραβλέπουμε και τον κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό που μας επιτρέπει να γνωρίσουμε τα διάφορα λογοτεχνικά είδη. Σύμφωνα λοιπόν με το ΝΑΠ⁴⁶ και μέσα από τη σύγκριση παράλληλων κειμένων ασχολούμαστε και με θέματα μέτρου. Όσο για την έννοια της παράδοσης θα μπορούσαμε να αντιπαραβάλουμε ένα έμμετρο ποίημα με ένα ποίημα σε ελεύθερο στίχο, ένα μονολογικό αφήγημα με ένα διαλογικό αφήγημα με εσωτερική εστίαση. Για να τα πετύχουμε όλα αυτά χρειαζόμαστε λίγα και καλά παραδειγματικά

⁴⁵ Αθανασοπούλου, 2005, σ.145

⁴⁶ ΥΠΠ, 2010, σ. 74

κείμενα στα πλαίσια του σχολικού βιβλίου, τα οποία βέβαια και θα θά ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Πλεονέκτημα του ΝΑΠ θεωρείται η ελευθερία επιλογής κατάλληλων παράλληλων κειμένων από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία διδάσκονται-ερμηνεύονται συγκριτικά με το βασικό κείμενο που έχουν στα χέρια τους. Χρειαζόμαστε επίσης μια άλλη μέθοδο διδασκαλίας, πλουραλιστική και διαλογική η οποία να αφήνει χώρο για μια άλλη άποψη. Αυτό προσπαθεί να προβάλει και το ΝΑΠ μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο επιλογής λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης σημαντική θεωρείται και μια θεωρητική κατάρτιση με δοκίμια εκσυγχρονισμένα από τωρινούς επιστήμονες και με ανθρώπους που είναι καταρτισμένοι μέσα από σεμινάρια – συνέδρια και κατέχουν το αντικείμενο.

Για να μπορέσουν αυτά να πάρουν σάρκα και οστά επιβάλλεται ένας ανασχεδιασμός ολόκληρου του συστήματος και πιο συγκεκριμένα της διδακτικής του μαθήματος. Με την αναδιάρθρωση αυτή, με πιο εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ικανούς και με ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πιο πρόσφατο παρουσιάζοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τους μαθητές μαζί με μια εκσυγχρονισμένη διδασκαλία θα πετύχουμε το στόχο μας. Θα αντιληφθούμε την πραγματική δύναμη που έχει η διδακτική της λογοτεχνίας η οποία έχει να κάνει με τη δημιουργία μιας νέας γλώσσας, όπου η νέα αυτή γλώσσα μας κάνει να αντιληφθούμε τα είδη και τα μεθοδολογικά θέματα.

Κεφάλαιο 4

Προβλήματα στο Μάθημα της Λογοτεχνίας

Σήμερα η διδασκαλία της λογοτεχνίας παρουσιάζει πολλαπλά προβλήματα και αυτό έγκειται στον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος είναι βαθιά «προβληματικός τόσο στη μορφωτική όσο και στην παιδαγωγική του πλευρά».⁴⁷

Ο τρόπος που διδάσκεται η λογοτεχνία, σύμφωνα με τον Καγιαλή⁴⁸ περιπίπτει σε τρεις παρεξηγήσεις, οι οποίες προκαλούν αδιαφορία και πλήξη. Η πρώτη αφορά τη σχέση λογοτεχνίας και πραγματικότητας. Θέλοντας να κρίνουμε τον τρόπο που διδάσκεται σήμερα η λογοτεχνία στην ελληνική εκπαίδευση αποκομίζει κανείς την εντύπωση ότι ο κόσμος της λογοτεχνίας είναι χωρίς ιστορικότητα. «Απέναντι σε μια τέτοια αντίληψη, που βλέπει τη λογοτεχνία σαν ένα πλατωνικό «κόσμο των ιδεών» φαίνεται απόλυτα λογικό στον Καγιαλή ένας ζωντανός νέος άνθρωπος να αντιδρά με απέχθεια. Κατά συνέπεια, για τον ίδιο, είναι επιτακτικό να αλλάξουν τα πράγματα και προτείνει οι δάσκαλοι να αναθεωρήσουν τη σχέση τους που έχουν με τη θεωρία.

Η δεύτερη παρεξήγηση έχει να κάνει με την ιστορία της λογοτεχνίας και πιο συγκεκριμένα με την ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και αυτό γιατί στη διδακτική παρερμηνεύονται οι γενιές και οι συγγραφείς καθώς οι μαθητές δεν γνωρίζουν που ανήκουν. «Για τον ίδιο τον Καγιαλή δεν υπάρχουν «γενιές» αλλά «εποχές», «πολιτισμικά παραδείγματα» που αλλάζουν αργά και μαζί τους αλλάζουν οι νοοτροπίες και τα γούστα των ανθρώπων, κατά συνέπεια και η λογοτεχνία».⁴⁹ Με βάση αυτά ο Καγιαλής προτείνει μια νέα περιοδολόγηση η οποία περιλαμβάνει τρεις βασικές φάσεις: «μια πρωτονεοελληνική, που ανάγεται στα υστεροβυζαντινά κείμενα της δημόδους γραμματείας και φτάνει εώς το κατώφλι του Διαφωτισμού».⁵⁰ Δεύτερη θεωρείται η κυρίως φάση της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας και τέλος η μοντερνιστική σύγχρονη φάση, «που

⁴⁷ Πασχαλίδης, 2002, σ.319

⁴⁸ Αθανασοπούλου, 2002, σ.148

⁴⁹ Αθανασοπούλου, 2005, σ.159

⁵⁰ Αθανασοπούλου, 2005, σ.159

έχει τις ρίζες της στα χρόνια του Μεσοπολέμου, αλλά αναπτύσσεται στη μακρά διάρκεια του πολέμου και της μεταπολεμικής εποχής, οι δε παραφυάδες της φτάνουν ως τις μέρες μας».⁵¹

Η τρίτη παρεξήγηση έχει να κάνει με τη λογοτεχνία στα πλαίσια του σχολείου. Από τη μια θεωρείται ως ένα χρήσιμο συμπλήρωμα της γλωσσικής διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα ως «υπόδειγμα για τη γλωσσική αγωγή των μαθητών»⁵² αλλά την ίδια στιγμή αρνούμαστε να τη δούμε και να τη διδάξουμε ως γλώσσα, ως ένα σύστημα σημείων που παρουσιάζει εμφανείς αναλογίες με το γλωσσικό αλλά «τελικά παράγει ένα αλλιιώτικο αποτέλεσμα και αυτό γιατί δεν ταυτίζεται με το γλωσσικό κώδικα της καθημερινής επικοινωνίας αλλά διαλέγεται με αυτόν».⁵³ Ωστόσο μέσα από την υφολογική προσέγγιση αναλύονται τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γλώσσας και αναπτύσσεται η ευαισθησία των μαθητών ενώ μέσα από τον κριτικό γραμματισμό γνωρίζουμε τα διάφορα λογοτεχνικά είδη και αποκαλύπτεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ της χρήσης της γλώσσας και της κοινωνικής εξουσίας. Θα ήταν πιο επιστημονικά σωστό να δείξουμε στους μαθητές ότι μέσα από τη λογοτεχνία δημιουργούμε μια νέα γλώσσα η οποία έχει τους δικούς της νόμους και συμβάσεις, που πολλές φορές αντιβαίνουν στους κανόνες της συμβατικής γλώσσας. «Το να δείξουμε πώς λειτουργεί αυτό το σύστημα του έντεχνου λόγου, πώς μετατρέπεται σε παράδοση, π.χ. σε μια παγιωμένη δομή καθώς και τις ανατροπές στη σχέση των στοιχείων που δημιουργούν το σύστημα θα είχε κάποιο πρακτικό όφελος στην τάξη τουλάχιστο ως προς την εξοικείωση των παιδιών με τη λογοτεχνία».⁵⁴ Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση στην Κύπρο (εφεξής ΝΑΠ),⁵⁵ προσπαθεί να μεταδώσει τη δημιουργία αυτής της νέας γλώσσας μέσα από τα παράλληλα κείμενα που ελεύθερα μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός και τα οποία θα είναι πιο κοντά στις γνώσεις και την ιδιοσυγκρασία των μαθητών. Νιώθοντας οι μαθητές ότι το κείμενο που έχουν μπροστά τους νοηματικά είναι βατό θα καταλάβουν και τη σημασία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Η λογοτεχνία αρχικά παρουσιάζεται να είναι «εξιδανικευμένη και εξουδετερωμένη, μοιρασμένη ανάμεσα στην αισθητική και την εθνική μας παράδοση».⁵⁶ Ο δάσκαλος της λογοτεχνίας από την άλλη παρουσιάζεται διχασμένος ανάμεσα στις διδακτικές οδηγίες και εγχειρίδια του Υπουργείου καθώς και στο ρόλο του εξηγητή ενώ ο ίδιος ο μαθητής δεν παύει να είναι στρατολογημένος ως προς την αναζήτηση ενός κύριου αλλά και τόσο φευγαλέου νοήματος. Σύμφωνα με τον Πασχαλίδη (2002), στο σχολείο προσφέρεται ένα μάθημα παράδοξο και αντιφατικό που στοχεύει στην ανάταση αλλά ουσιαστικά προσφέρει πλήξη, ανία. «Υπόσχεται εγγραμματοσύνη, αλλά καλλιεργεί εκφραστική καχεξία. Αποθεώνει τη συγγραφική δημιουργικότητα και φαντασία αλλά καταδικάζει τους μαθητές

⁵¹ Αθανασοπούλου, 2005, σ.162

⁵² Αθανασοπούλου, 2005, σ.164

⁵³ Αθανασοπούλου, 2005, σ.164

⁵⁴ Αθανασοπούλου, 2005, σ.165

⁵⁵ ΥΠΠ, 2010, σ.74

⁵⁶ Πασχαλίδης, 2002, σ.319

σε παθητικότητα».⁵⁷ Το μάθημα της λογοτεχνίας δίνει προτεραιότητα στην ιστορία αλλά παραβλέπει την ιστορία των μαθητών.

Εκείνο που προέχει είναι η αναδιάρθρωση του μαθήματος της λογοτεχνίας, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες του σύγχρονου νέου. Οφείλουμε «να κατεβάσουμε από το βάθρο τη λογοτεχνία, την οποία η ανθρωπιστική και η ρομαντική παράδοση την τοποθέτησε».⁵⁸ Το κείμενο καλό θα ήταν να το τοποθετούμε στην πολύμορφη πολιτική του νοήματος και της ταυτότητας που καθορίζει την καθημερινή πολιτισμική εμπειρία και δράση των μαθητών. «Στόχος είναι οι μαθητές να ξεκινάνε ως ερμηνευτές ενός κειμένου με αποτέλεσμα να καταλήξουν να γίνουν ερμηνευτές τόσο της δικής τους ερμηνείας όσο και των άλλων».⁵⁹ Οι αλλαγές στον τομέα της ανάγνωσης και της ερμηνευτικής των κειμένων προϋποθέτουν την απόκτηση περισσότερων αναγνωστικών δεξιοτήτων από μέρους των μαθητών. Όλα αυτά προάγονται μέσα από τον κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό, όπου ενσωματώθηκε στο μάθημα της λογοτεχνίας και θεωρείται κύριος στόχος σύμφωνα με τα ΝΑΠ. Η καλλιέργεια των αναγνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί στόχο πολύ σημαντικό γιατί εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι το πώς διαβάζουμε. Ωστόσο η έμφαση στις δεξιότητες της ανάγνωσης δεν πρέπει να εκληφθούν ως μονομερές ενδιαφέρον. «Η καλλιέργεια της πολιτισμικής γραμματοσύνης πρέπει να γίνεται μέσα στο πλαίσιο μιας κριτικής προοπτικής».⁶⁰ «Επιπλέον τα περισσότερα κείμενα που διαβάζουμε καθρεφτίζουν απλώς την πραγματικότητα. Πέρα από αυτό πρέπει το λογοτεχνικό κείμενο να συνοδεύεται και από τη διερεύνηση της κοινωνικής λειτουργίας τους, της κατανόησης δηλαδή της σχέσης όλων αυτών των πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς».⁶¹

Όσον αφορά στην ποικιλία των κειμένων που πρέπει να υπάρχουν σε ένα μάθημα λογοτεχνίας, εδώ ο Πασχαλίδης ζητά τη διεύρυνσή τους. Η αποφυγή ωστόσο του λογοτεχνικού κανόνα δεν σημαίνει και την αντικατάσταση του ανθολογίου από ολόκληρα κείμενα, η οποία θα σημάνει και την επιμήκυνση του περιεχομένου του μαθήματος της λογοτεχνίας αλλά την αντικατάστασή τους από ολοκληρωμένα κείμενα. Αυτό θα σημάνει και την επέκταση του περιεχομένου του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ο εκπαιδευτικός από τη άλλη πρέπει να πάψει να αποτελεί αυθεντία. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να γίνει ο ρόλος του σαν «εκείνου που μαθαίνει, εκείνου που δεν διδάσκει παρά τον τρόπο που μαθαίνει».⁶² Πρέπει να επαναπροσδιορισθεί ως ένας ιδανικός συνομιλητής. Η διδακτική πρόταση θέτει το μαθητικό λόγο στο επίκεντρο της καθημερινής παιδαγωγικής. «Επομένως η πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών αποτελεί τον πιο σημαντικό παιδαγωγικό πόρο της διδακτικής μας πρότασης».⁶³ Η εμπειρία των μαθητών

⁵⁷ Πασχαλίδης, 2002, σ.320

⁵⁸ Πασχαλίδης, 2002, σ. 323

⁵⁹ Πασχαλίδης, 2002, σ.325

⁶⁰ Πασχαλίδης, 2002, σ.325

⁶¹ Πασχαλίδης, 2002, σ.326

⁶² Πασχαλίδης, 2002, σ.329

⁶³ Πασχαλίδης, 2002, σ.330

συνδέεται με την έμφαση στο παρόν ενώ η παιδαγωγική λογική παραμελεί τη φωνή, την εμπειρία και το παρόν των μαθητών, τις διαφορετικές πολιτισμικές τους προτιμήσεις και συνήθειες.

Κεφάλαιο 5

Νέες Προσεγγίσεις

5.1 Αναλυτικά προγράμματα

Η αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα επιβάλλεται στην παρούσα έρευνα γιατί σκοπός μας είναι να δείξουμε κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου επηρεάζουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Το ΝΑΠ όντως παρουσιάζει πιο θετικά στοιχεία από τα παλαιότερα και ενδεχομένως βοηθά περισσότερο τους καθηγητές στη διδασκαλία των κειμένων.

5.1.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1986⁶⁴

5.1.1.1 Σκοποί

«Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας είναι η εισαγωγή των μαθητών στον ελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως αυτός, διατηρώντας τους δεσμούς του με την αρχαία ελληνική παράδοση διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε βαθμιαία από τους τελευταίους βυζαντινούς αιώνες ως σήμερα και όπως εκφράζεται μέσα από τα κείμενα».⁶⁵

Ειδικότεροι σκοποί του μαθήματος είναι οι ακόλουθοι:

Με τη διδασκαλία των κειμένων επιδιώκεται:

1. Να αποκτήσουν οι μαθητές σαφή και πλήρη εικόνα για τις αρχές, την εξέλιξη και τη σημερινή θέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας ώστε να γνωρίσουν τον πλούτο της. Να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τις αξίες του νεοελληνικού πολιτισμού και να συνειδητοποιήσουν την αυτοδυναμία του και τέλος να γνωρίσουν το χαρακτήρα και το ήθος του λαού μας.

⁶⁴ ΥΠΠ, 1986, σ.25-26

⁶⁵ ΥΠΠ, 1986, σ.25

Ουσιαστικά ο στόχος αυτός αποδεικνύει το σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό του Αναλυτικού Προγράμματος του 1986. Η διαμόρφωση συνειδήσεων, αξιόλογων πολιτών με ήθος και αξίες βρίσκονταν στο υψηλότερο σκαλοπάτι του Αναλυτικού Προγράμματος του 1986. Η ερμηνευτική επεξεργασία των κειμένων είχε να κάνει λοιπόν με τη μετάδοση ιδεολογικού περιεχομένου, στοιχείο που περιορίζει τις διαδικασίες επεξεργασίας και ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων.

2. Να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνική δημιουργία των άλλων αναπτυγμένων λαών , να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον πολιτισμό τους.

Η επαφή με την ευρωπαϊκή λογοτεχνία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τα κυπριακά δεδομένα γιατί μέσα από την αλληλεπίδραση με τέτοιου τύπου λογοτεχνικά έργα οι άνθρωποι γνωρίζουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα των άλλων λαών. Μαθαίνουν να συναναστρέφονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα αφού αυτό απαιτεί και η πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούν.

3. Να στοχαστούν πάνω στα προβλήματα της κοινωνίας της σημερινής και της παλαιότερης, ιδιαίτερα της ελληνικής, όπως αυτή παρουσιάζεται στα κείμενα της λογοτεχνίας.
4. Να αναπτύξουν την καλαισθησία τους, ώστε να καταστούν ικανοί να εκτιμούν και να χαίρονται το ωραίο στα έργα του λόγου.⁶⁶

Ο στόχος αυτός χαρακτηρίζεται από αοριστία, προϋποθέτει ότι υπάρχει το «ωραίο» ως αυταξία, εκτός κοινωνικών συγκειμένων, μιλά, με μάλλον ρατσιστικό τρόπο, για «αναπτυγμένους» λαούς κτλ.

5.1.2 Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα(2010)

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας του 2010 (εφεξής: ΝΑΠ) είναι οργανωμένο και δομημένο σύμφωνα με τις βασικές αρχές του «Αναλυτικού Προγράμματος για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας»⁶⁷ και εδράζεται σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν:

A. «Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων»⁶⁸

Μέσα από τη λογοτεχνία επιδιώκεται μαθητές και μαθήτριες να αποκτήσουν ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό «πακέτο» γνώσεων γύρω από το κάθε είδος λογοτεχνίας οποιασδήποτε εποχής με σκοπό:

- Να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία επεξεργάζεται την πραγματικότητα δημιουργώντας ένα δικό της κόσμο.
- Τη γλωσσική – αισθητική και πολιτισμική αγωγή τους με έμφαση στον «κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό». Στόχος, σύμφωνα με το κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό, είναι να ξεχωρίζουν τα διάφορα είδη λογοτεχνίας, να διακρίνουν τις

⁶⁶ γππ, 1986, σ.25-26

⁶⁷ γππ, 2010, σ.73

⁶⁸ γππ, 2010, σ.73

διάφορες σχολές, τα κοινωνικά συμφραζόμενα και γενικά να υπάρχουν ελεύθερες προσλήψεις στα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα.

- Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη γνώση αντιπαραβάλλοντας τα εκφραστικά μέσα της λογοτεχνίας αλλά και τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Να καλλιεργηθούν κίνητρα στους μαθητές έτσι ώστε να ασχοληθούν με τη λογοτεχνία και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.
- Να διευρυνθεί το μορφωτικό τους υπόβαθρο.

Β.«Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα»⁶⁹.

Μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν αξίες μέσα από την επαφή τους με κείμενα που σκοπό έχουν:

- Να τους ευαισθητοποιήσουν ως προς την πολιτισμική τους κληρονομιά.
- Να τους καλλιεργήσουν την ευαισθησία τους και να τους ευαισθητοποιήσουν ως προς το οικοσύστημα.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο τους χρόνο.
- Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις θεμελιώδεις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας, της δημοκρατίας κτλ.

Η διδασκαλία – διδακτική των κειμένων στόχο έχει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα πολιτισμού που αφορούν το οικοσύστημά μας καθώς και στις θεμελιώδεις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας. Πολλοί νέοι δεν έχουν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις, γι'αυτό το ΝΑΠ στόχο έχει μέσα από τη διδακτική των κειμένων να μας ευαισθητοποιήσει σε θέματα που μας απασχολούν καθημερινά και όχι μόνο. Οι νέοι πολλές φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας γι'αυτό μέσα από την επαφή με συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα και μέσα από την διδακτική τους προσέγγιση και την ανάλυση τους σε βάθος θα κατανοήσουν πιο εύκολα αυτές τις αξίες.

Γ.«Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων που θεωρούνται στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα ικανότητες κλειδιά».⁷⁰

Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται:

- Η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, τόσο στο συλλογικό όσο και στο ατομικό επίπεδο.
- Η κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων.
- Η συνανάγνωση, σύγκριση και αντιπαραβολή με άλλα λογοτεχνικά έργα.
- Η αποτίμηση – αξιολόγηση του έργου με γνώμονα την αισθητική και ανθρωπογνωστική του αξία καθώς και το ειδικό του βάρος μέσα στο γραμματειακό είδος και στη λογοτεχνική παράδοση που εντάσσεται.
- Η αναπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από την εξοικείωσή τους με τη δημιουργική γραφή.

⁶⁹ ΥΠΠ, 2010, σ.73

⁷⁰ΥΠΠ, 2010, σ.74

- Η οικοδόμηση ενός λογοτεχνικού γραμματισμού μέσα σε συνθήκες δημοκρατικού διαλόγου η οποία θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της ασυμμετρίας των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας αλλά όχι της αυθαιρεσίας των απόψεων και των ιδεών.

Με βάση τους στόχους το ΝΑΠ προάγει γενικότερα τις διαφορετικές προσλήψεις στα λογοτεχνικά έργα αφήνοντας μια ελευθερία στους καθηγητές καθώς και στους ίδιους τους μαθητές, που μαθαίνουν να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, στοιχεία που προβάλλει και η ίδια η θεωρία της πρόσληψης. Επιπρόσθετα η σύγκριση και η αντιπαράθεση κειμένων αποτελεί σημαντικό στοιχείο, το οποίο βοηθά στην όξυνση της κριτικής σκέψης από πλευράς των μαθητών καθώς γνωρίζουν τα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη που υπάρχουν, σύμφωνα με την υφολογική προσέγγιση για την οποία κάναμε ήδη αναφορά. Ουσιαστικά η γνωριμία αυτή προάγει το λογοτεχνικό γραμματισμό που βοηθά στην κριτική επίγνωση της πολυφωνίας.

5.2 Δειγματική παρουσίαση λογοτεχνικού κειμένου βάσει του ΝΑΠ

5.2.1 Βασικές καινοτομίες

Θεωρείται η οικονομικότερη και εξορθολογισμένη οργάνωση της ύλης, η σύγκριση και συνεξέταση δύο κειμένων παράλληλα καθώς και τα στοιχεία του «λογοτεχνικού γραμματισμού».⁷¹

5.2.2 Πιτσιμπούργκο

Πιτσιμπούργκο, 26 Νοέμβρη 1913

Χίος, 27 Δεκέμβρη 1913

<p>Είδος κειμένου: Επιστολή</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ημερομηνία/Τόπος • Αποστολέας • Παραλήπτης <p>Ύφος: απλό, ανεπιτήδευτο, λαϊκό ιδίωμα</p> <p>Λόγος: Πρωτοπρόσωπη αφήγηση, προφορικότητα (λαϊκές λέξεις, απότομη αλλαγή θέματος, ασύνδετες προτάσεις)</p> <p>⇒ Δεν είναι μορφωμένοι</p>

⁷¹Αθανασοπούλου, Μπαζούκης, Μυάρης, Κούμουρου, 2012, σ.1

Ποια τα νέα από την Αμερική;



Συνθήκες Διαβίωσης αυτού που φεύγει

«Είναι σκληρή η ζωή στην Αμερική»

«...κόσμος επνίγηκε μέσα στον υπόνομο»

«...οι εργοστασιάρχες είναι ένα με τους

Τούρκους. Βουρδουλιάζουνε. Αλλά μονάχα

άμα ζητήσεις αύξηση. Λένε: έτσι και

απεργήσετε, το ποτάμι θα βαφτεί κόκκινο»

«...οι πολλοί παράδες δε βγαίνουνε με

το σταυρό στο χέρι = Μαφία

«Έχει και λιβόρβορο...»

Ο κόσμος του Δημοσθένη: απεραντοσύνη

Μέρη

Πιτσιμπούργκο(Πίτσμπουργκ)

Τσικάγο(Σικάγο)

Φιλαδέλφια (Νέα Φιλαδέλφια)

Νέα Ορλεάνη

Άνθρωποι:

Ποια τα νέα από τη Χίο;



Συνθήκες Διαβίωσης αυτής που μένει

«Πέρασα μαύρα Χριστούγεννα,

μοναχή μου»

«..έπεσε κεραυνός ...και σκότωσε

μια αγελάδα και μια προβατίνα»

«Η ψυχή μου είναι μαύρη και

μαργώνω... και ετουρτούριζα»

«...το νερό έχει ποτίσει πια το σοβά,

θα γείρει το ντουβάρι και θα με

πλακώσει»

«..έγινε σκυλοκαυγας...Βγήκανε,

λέει μαχαίρια»

«.εγώ δεν ήθελα να παιζογλαντίσω»

Ο κόσμος της Ελεγκώς: μικρόκοσμος

Μέρη

Χίος

Αιγνούσα

Βουνάκι

Βροντάδο

Άνθρωποι:

«...γνωρίζεις πού και πού κανένα
άνθρωπο της προκοπής...όλοι οι
είναι διαφορετικοί»

«Οι γυναίκες είν' αλλιώτικες.....

είναι τσαούσες, κάμνουνε

ό,τι κάμνουνε κι οι άντρες»

«....Πολύ μπαγαμπόντηδες!»

« Η Ειρήνη, ο θείος, η Μαριόγκα

πήγαν στο γλέντι στο Βουνάκι»

« ..πολλές από την αδελφότητα

των κυριών είναι τσαούσες»

«Ο μπάρμπας, που μεγαλοπιάνεται»

«Ο Μαρτάκης τα διαφημίζει σ' όλο το

νησί»

Πελοπονήσιος (Παπαζήτος), Ιταλός

(Τζακ), Σλάβοι, Αράπηδες, εργοστασιάρχες

5.2.3 Σχολιασμός

Με βάση το ΝΑΠ η διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάζει αυτή τη μορφή, δηλαδή την παράλληλη σύγκριση δύο κειμένων όπου ταυτόχρονα εντοπίζουμε κοινά στοιχεία ως προς το είδος του κειμένου, το χώρο, το χρόνο, το θέμα και ότι άλλο παραγματεύονται τα εκάστοτε λογοτεχνικά κείμενα. Στον Πιτσιμπουργκο αρχικά αναφέρουμε κάποια γενικά χαρακτηριστικά του κειμένου όπως είδος, ύφος και λόγος τα οποία αναγράφονται και παραπάνω και μετά συγκρίνουμε τις δύο επιστολές της Αμερικής και της Χίου. Στην επιστολή της Αμερικής βλέπουμε τις συνθήκες διαβίωσης αυτού που φεύγει ενώ στη επιστολή της Χίου τις συνθήκες διαβίωσης αυτής που μένει. Εστιάζουμε στην απεραντοσύνη του κόσμου του Δημοσθένη από τη μια και στον μικρόκοσμο της Ελέγκως από την άλλη. Τέλος συγκρίνουμε τον κόσμο των δύο επιστολών.

Εκείνο που θα λέγαμε είναι ότι δυστυχώς αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι πρακτικής φύσεως, δεν αναφέρονται διεξοδικά στα ΝΑΠ αλλά παρουσιάζονται υπό τύπο επιμόρφωσης μέσα από σεμινάρια τα οποία παρακολουθούν οι φιλόλογοι οι οποίοι διδάσκουν στα σχολεία μέση εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν δυστυχώς να τύχουν αυτής της επιμόρφωσης για 'αυτό καλό θα ήταν κάποιες διδακτικές προτάσεις πρακτικής φύσεως να 'αναφέρονται και στα εγχειρίδια των ΝΑΠ.

5.3 Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το μάθημα της λογοτεχνίας «δομείται πάνω σε μια ενιαία σύλληψη» και για τις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκείνο που διαφοροποιεί τη διδασκαλία είναι η διαφορετική ηλικία των μαθητών καθώς και οι εξετάσεις των μαθητών στην Γ' τάξη του Λυκείου. Αυτό και μόνο μετατρέπει το φιλόλογο από «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στο μαθητή και στο κείμενο σε «μεσάζοντα» ανάμεσα στο Λύκειο και το εξεταστικό σύστημα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

5.3.1 Σκοποί του μαθήματος της λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου⁷²

1. Να κατακτήσουν τη νεοελληνική γλώσσα, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, αποκτώντας τις απαραίτητες για την ηλικία τους γνώσεις της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος και χρησιμοποιώντας με επάρκεια και συνείδηση το λόγο (προφορικό και γραπτό) στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.
2. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου έτσι ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
3. Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.
4. Να επισημάνουν τις δομές και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας συνειδητοποιώντας την πολιτισμική τους παράδοση.

Στο Λύκειο πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει το ΝΑΠ. Υπάρχουν απλώς οι παραπάνω οδηγίες που στηρίζονται εμφανώς στο παλιό Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1986.

5.4 Κριτική αποτίμηση

Στόχος της διδακτικής της λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου είναι η κατάκτηση της νεοελληνικής γλώσσας και η συνειδητοποίηση της σημασίας που έχει ο λόγος. Σημαντικό επίσης στοιχείο θεωρούνται οι δομές και οι ιδιαιτερότητες της εθνικής μας γλώσσας καθώς και η σημασία της ίδιας της γλώσσας με βάση τον πολιτισμό κάθε λαού. Εκείνο που πρέπει να υπογραμμίσουμε είναι ότι το παλιό αναλυτικό ήταν πολύ συντηρητικό και άφηνε τους εκπαιδευτικούς παιδαγωγικά και μεθοδολογικά αβοήθητους γιατί ουσιαστικά το μόνο που είχε ως στόχο ήταν η εξέταση (και συχνά η άκριτη αποδοχή) του ιδεολογικού περιεχομένου κάθε διδασκόμενου έργου. Η ιδεολογία δεν παύει να υπάρχει στο ΝΑΠ, μόνο που εκείνο που έχει σημασία είναι η γνώση για τα διάφορα λογοτεχνικά είδη, στοιχείο που προάγει το λογοτεχνικό γραμματισμό, και μας βοηθά να μαθαίνουμε να ξεχωρίζουμε τα διάφορα είδη, να διακρίνουμε τις διάφορες σχολές, τα κοινωνικά συμφραζόμενα καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν τις διαφορετικές προσλήψεις στα διάφορα λογοτεχνικά είδη.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το ΝΑΠ έχει τρεις κύριες διαφορές σε σχέση με το παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρώτη διαφορά είναι η ελευθερία επιλογής κειμένων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στοιχείο που βοηθά τόσο τους ίδιους τους

⁷² γππ, χ/χ

εκπαιδευτικούς, -όσο και τους μαθητές-, όσον αφορά τη διδασκαλία και την κατανόηση των στόχων του λογοτεχνικού κειμένου. Οι καθηγητές σύμφωνα με το ΝΑΠ έχουν την ελευθερία επιλογής κειμένων από μια μεγάλη λίστα, στοιχείο που έλειπε από το παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πέρα από αυτό, το ΝΑΠ δίνει έμφαση στον «κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό», σύμφωνα με τον οποίο οι νέοι αποκτούν «δεξιότητες ανάλυσης και σχεδιασμού δεδομένων, αποκτούν δημιουργική φαντασία, έχουν κριτική επίγνωση της γνώσης και αποκτούν την ικανότητα συλλογικής εργασίας».⁷³ Τέλος, το ΝΑΠ επιδιώκει μέσα από τη διδασκαλία οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν ένα ολοκληρωμένο και συνεκτικό σώμα γνώσεων γύρω από το κάθε είδος λογοτεχνίας οποιασδήποτε εποχής. Οι τρεις αυτές διαφορές κάνουν το ΝΑΠ πιο παραγωγικό. Οι νέοι αποκτούν μια ολοκληρωμένη και σφαιρική γνώση γύρω από τη λογοτεχνία, αποφεύγοντας την αποστήθιση και τις προκατασκευασμένες και ιδεολογικά κατευθυνόμενες ερμηνείες.

⁷³ ΥΠΠ, 2010, σ.75

Κεφάλαιο 6

Μεθοδολογία

Η έρευνα η οποία διεξήχθη αφορούσε τη διδακτική και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο κυπριακό Λύκειο και πιο συγκεκριμένα στη Γ' Λυκείου. Σκοπός της έρευνας ήταν η παρουσίαση πτυχών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, ο εντοπισμός και η παρουσίαση συγκεκριμένων απόψεων για την έννοια της λογοτεχνίας, για τη στοχοθεσία του μαθήματος, για το αν η λογοτεχνία θεωρείται διδακτή καθώς και η παρουσίαση των προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέγηκαν προέκυψαν από ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις 9 εκπαιδευτικών από την επαρχία Λεμεσού και Πάφου και από συνεντεύξεις 7 μαθητών/τριών από την επαρχία Λεμεσού, όπως και μέσα από δύο μελέτες περίπτωσης με εθνογραφικά εργαλεία.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η συλλογή των δεδομένων έγινε από διάφορες συνεντεύξεις. Στο σημείο αυτό θα αναφέρουμε ότι «η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες. Η συνέντευξη είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο κάνει ερωτήσεις κι ένα άλλο απαντάει».⁷⁴ Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τέτοιου τύπου συνέντευξη θεωρείται πιο ευέλικτη μορφή και επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο. «Σκοπός είναι να αποφύγει να επιβάλει ή να υποβάλει στον ερωτώμενο τις απαντήσεις και για το λόγο αυτό η ημιδομημένη συνέντευξη δεν έχει αυστηρή δόμηση».⁷⁵ Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει τη μορφή διαλόγου έτσι ώστε «η επόμενη ερώτηση να βασίζεται στην προηγούμενη απάντηση του συμμετέχοντα».⁷⁶ Σε αυτές τις συνεντεύξεις «πάντα υπάρχει μια αρχική δομή, απλά είναι περισσότερο ευέλικτη. Η αλληλεπίδραση των δύο ή περισσότερων ατόμων είναι αυτή που καθορίζει την πορεία της συνέντευξης».⁷⁷ Άλλο πλεονέκτημα θεωρείται και το γεγονός ότι μπορεί «να αλλάξουν οι διευκρινιστικές

⁷⁴ Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, χ/χ, σ.342

⁷⁵ <http://skillsacademic.weebly.com>

⁷⁶ <http://skillsacademic.weebly.com>

⁷⁷ Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, χ/χ, σ.343

ερωτήσεις ή ακόμα και η σειρά των ερωτήσεων»⁷⁸ έτσι ώστε ο ερευνητής να πάρει τις απαντήσεις που επιζητά.

Τώρα όσο αφορά τα μειονεκτήματα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στην ημιδομημένη συνέντευξη «ο ερευνητής προκαλεί τον συμμετέχοντα να συμμετάσχει σε μια αφηγηματική διαδικασία όπου δεν μπορεί ούτε να προκαθορίσει ούτε να προσχεδιάσει και αυτό για τον απλούστατο λόγο ότι δεν μπορεί να γνωρίζει προκαταβολικά το τι θα απαντήσει ο ερωτώμενος. Επομένως αδυνατεί να δομήσει τη συνέντευξη».⁷⁹ Πέρα από, αυτό στις ημιδομημένες συνεντεύξεις δεν έχουμε ένα πολύ σχετικό ερωτηματολόγιο με το οποίο να συλλέγουμε απλά κάποιες περισσότερες πληροφορίες. Αντιθέτως, ο ερευνητής στις δομημένες συνεντεύξεις έχει τη «δυνατότητα μέσα από μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων να πάρει τις απαντήσεις που θέλει».⁸⁰

Η ερευνητική προσέγγιση συμπληρώθηκε από δύο μελέτες περίπτωσης με εθνογραφικά εργαλεία. Οι δύο μελέτες αφορούσαν την παρακολούθηση δύο ενενηντάλεπτων μαθημάτων στο πλαίσιο της διδακτικής της λογοτεχνίας στο σχολείο. Τα δύο μαθήματα αφορούσαν τη διδακτική ανάλυση του πεζού διηγήματος «ο Πορτοκαλόκηπος» του Γ.Φ. Πιερίδη. Οι δύο παρακολουθήσεις έγιναν σε ένα σχολείο της επαρχίας Λεμεσού. Οι διδασκαλίες έγιναν από δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι πήραμε άδεια τόσο για τις συνεντεύξεις τόσο-όσο και για τις παρακολουθήσεις. Για τις συνεντεύξεις των καθηγητών εξασφαλίστηκε άδεια από το Λυκειάρχη του σχολείου και φυσικά η συναίνεση των ίδιων των καθηγητών. Ενώ για τις συνεντεύξεις των μαθητών ενημερώθηκαν οι γονείς μέσω επιστολής. Για τις παρακολουθήσεις εξασφαλίστηκε άδεια τόσο από το Λυκειάρχη του σχολείου όσο και από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Υπουργείο Παιδείας μέσω επιστολής (Βλ. Παράρτημα).

Πλεονέκτημα των δύο μελετών περίπτωσης θεωρήθηκαν τα πλούσια και πολλά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις παρακολουθήσεις. Μειονέκτημα θεωρήθηκε το γεγονός ότι τα στοιχεία δεν μπορούσαν να θεωρηθούν γενικεύσιμα γιατί ήταν λίγα. Παρά όλα αυτά όμως κρίνονται αξιόπιστα. Η αξιοπιστία έγκειται σε αυτό που ονομάζεται *τριγωνοποίηση* (triangulation) μεθόδων και δεδομένων, «η τριμερής διασταύρωση πηγών, μεθόδων, εκτιμητών και θεωριών. Η τριμερής διασταύρωση αναφέρεται στη χρήση περισσότερων από μία πηγών ή/και μεθόδων ή εκτιμητών ή θεωριών έτσι ώστε η διασταύρωση των διαφορετικών στοιχείων να δώσουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα – πληροφορίες. Παραδείγματος χάρη, διασταύρωση πηγών ή/και πληροφοριών μπορεί να γίνει από αρχεία, από πρακτικά, από διαφορετικούς συμμετέχοντες. Στη διασταύρωση μεθόδων μπορεί να έχουμε συνδυασμό συλλογής δεδομένων από ερωτηματολόγια, από συνεντεύξεις και από βιντεοσκόπηση ενώ για τη διασταύρωση θεωριών επιχειρούνται συγκεκριμένες

⁷⁸ Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, χ/χ, σ.343

⁷⁹ <http://skillsacademic.weebly.com>

⁸⁰ Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, χ/χ, σ. 342

συμπεριφορές ή φαινόμενα να εξηγούν με δύο ή περισσότερες θεωρίες».⁸¹ Διάφορα λοιπόν δεδομένα από διαφορετικές πηγές διασταυρώνονται μεταξύ τους έτσι ώστε να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύσουν το ένα το άλλο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία έτσι ώστε να φτάσουμε στην αξιοπιστία μέσω της τριγωνοποίησης ή αλλιώς μέσω της τριμερούς διασταύρωσης. Πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μαγνητοφώνηση και η απομαγνητοφώνηση των δύο ενενηντάλεπτων μαθημάτων. Δεύτερο, υπήρξαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καθηγητών και μαθητών και τρίτο οι προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας που κρίθηκαν απαραίτητες για την ενίσχυση των συμπερασμάτων που προέκυψαν. Τα δεδομένα λοιπόν που έτυχαν τριγωνοποίησης είναι τα πορίσματα που πήραμε από τις συνεντεύξεις με τα αντίστοιχα δεδομένα των ερωτηματολογίων ενώ παράλληλα έτυχαν τριγωνοποίησης οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών με αυτές των παιδιών.

«Η διασφάλιση της ποιότητας και του κύρους μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας στον/στην αναγνώστη/τρια της, έτσι ώστε να μπορεί να προβαίνει ο/η ίδιος/α σε αξιολογική κρίση σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας».⁸² Μέσα από το κομμάτι της μεθοδολογίας προσπάθησα να παρουσιάσω τις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποίησα στο πλαίσιο της διερεύνησης της διδασκαλίας και της διδακτικής της λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου στο κυπριακό σχολείο, έτσι ώστε να διαφυλάξω το κύρος της έρευνας, που ανήκει στη μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας.

⁸¹ Χασσάνδρα & Γούδας χ/χ, σ.12

⁸² Συμεού, 2003, σ.1063

Κεφάλαιο 7

Ανάλυση Δεδομένων

7.1 Δεδομένα Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών

7.1.1 Ερώτηση 1

Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Στην ερώτηση αυτή η κάθε απάντηση είναι διαφορετική γιατί ο κάθε ένας λαμβάνει με το δικό του υποκειμενικό τρόπο, διαφορετικά την έννοια της λογοτεχνίας. Οι ποικίλες απαντήσεις θεωρούνται δεδομένες. Εκείνο που ωστόσο αναδύθηκε ως κοινό, επαναλαμβανόμενο μοτίβο από αυτή την ερώτηση είναι ότι η λογοτεχνία θεωρείται ως: «έκφραση ψυχής του δημιουργού» (συνέντευξη 1). Αυτή είναι μια συναισθηματική/βιωματική προσέγγιση του τι θέλει να πει ο ποιητής και τι νιώθει ουσιαστικά. Τα ίδια επαναλαμβάνονται και από τους μαθητές παρακάτω. Η ερμηνεία όπως έχουμε ήδη πει επαναλαμβάνεται και στη δεύτερη συνέντευξη με την προσθήκη ότι η λογοτεχνία: «προκαλεί συναισθήματα στο δέκτη του κειμένου» και στη τέταρτη συνέντευξη: «Λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου η οποία στέκει κυρίως στο συναίσθημα, στη σωστή χρήση του λόγου». Ενδιαφέρουσες τοποθετήσεις συναντούμε στη συνέντευξη 3 όπου η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η λογοτεχνία σημαίνει «συνεξέταση κειμένων», στοιχείο το οποίο προάγει και το ΝΑΠ αφού η συνανάγνωση, η σύγκριση και η αντιπαραβολή με άλλα λογοτεχνικά κείμενα αποτελεί ένα από τα καινούργια στοιχεία των ΝΑΠ, και στη συνέντευξη 6 «η λογοτεχνία παρουσιάζεται ως πάρα πολύ σπουδαία πνευματική δραστηριότητα». Η συνέντευξη 7 εστιάζει στο ότι η λογοτεχνία πηγάζει από βιογραφικά στοιχεία: «φτάνει να μπορείς να μπεις στη ψυχολογία, στον τρόπο που έγραφε εκείνος ο ποιητής, ο λογοτέχνης». Στη συνέντευξη 8 έχουμε κλασικό παράδειγμα μη στοχαστικής προσέγγισης: «Λογοτεχνία για μένα σημαίνει συγγραφή ενός έργου με συγκεκριμένη δομή με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον των αναγνωστών». Στη συνέντευξη 9 έχουμε ορισμό με βάση τα είδη ενώ πολύ χαλαρός ορισμός παρουσιάζεται στην 5^η συνέντευξη.

7.1.2 Ερώτηση 2

Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Στην ερώτηση αν η λογοτεχνία διδάσκεται οι περισσότεροι απάντησαν καταφατικά, υποστηρίζοντας ότι κάποιες πτυχές της τουλάχιστον διδάσκονται, αφού αυτό βλέπουμε ότι εφαρμόζεται και στα σχολεία. Υποστήριξαν ότι οι πτυχές που διδάσκονται είναι το

ύφος, κάποιες τεχνικές και κάποια χαρακτηριστικά. Το ύφος θα λέγαμε ότι μπορεί να διδαχθεί πολύ εύκολα και μέσα από τη υφολογική προσέγγιση, θεωρία με την οποία θα πρέπει να προσεγγίζουμε το λογοτεχνικό κείμενο, η οποία αναλύει τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γλώσσας και αναπτύσσει την ευαισθησία των μαθητών στη λογοτεχνία. Από την άλλη υπήρχε και μία εκπαιδευτικός που είχε αρνητική άποψη για το αν διδάσκεται ή όχι η λογοτεχνία, υποστηρίζοντας ότι κατά την άποψή της η λογοτεχνία δεν διδάσκεται. Μετά από δική μου παρέμβαση δέχτηκε ότι κάποιες πτυχές της και μπορούν να διδαχτούν αν και η αρχική της άποψη ήταν αρνητική. Ο λόγος που τη διδάσκει κατά κάποιο τρόπο στο σχολείο είναι γιατί αναγκάζεται από το σύστημα. Αξιοσημείωτη άποψη εκφράζει η εκπαιδευτικός στην 4^η συνέντευξη όπου αναγνωρίζει ότι ο σχολικός γραμματισμός είναι κάτι ιδιαίτερο: «Η σχολική λογοτεχνία διδάσκεται μέσα στο πλαίσιο που έχουν ορίσει τα αναλυτικά προγράμματα και εκείνοι που έφτιαξαν το σχολικό πρόγραμμα. Όμως η λογοτεχνία ως ευρύτερη έννοια πιστεύω ότι δεν διδάσκεται γιατί στέκει περισσότερο στο συναίσθημα και στην απόλαυση του λόγου αντί στην ανάλυση, στο περιεχόμενο, τη θεωρία και τον τρόπο γραφής, ο οποίος διδάσκεται μεν αλλά δεν είναι αυτό που έχω στο μυαλό μου ως λογοτεχνία.». Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι αναγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει ο σχολικός λογοτεχνικός γραμματισμός, άποψη που δεν τονίζεται από όλους τους εκπαιδευτικούς, αν και θα έπρεπε. Στην 6^η συνέντευξη ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη μεθοδολογία της λογοτεχνίας και όχι στο γιατί διδάσκεται ενώ στη συνέντευξη 8 παρουσιάζονται κάποιες απόψεις πολύ απόλυτες όπως: «Η λογοτεχνία για μένα από μόνη της δεν διδάσκεται. Διδάσκεται η γλώσσα, το λεξιλόγιο, η έκφραση αλλά όχι η λογοτεχνία. Είναι θέμα ταλέντου και εναπόκειται σ' αυτόν που χειρίζεται τη γλώσσα να προσδώσει λογοτεχνικό ύφος στα λεγόμενά του. Η λογοτεχνία υποτίθεται διδάσκεται γιατί κάποιοι άνεργοι επιστήμονες θέλουν να έχουν δουλειά...».

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι αφού οι περισσότεροι πιστεύουν ότι κάποιες πτυχές της λογοτεχνίας διδάσκονται και μέσα σε αυτές συμπεριλαμβάνουν και το ύφος θα ήταν σωστό στη διδασκαλία τους να χρησιμοποιούν την υφολογική προσέγγιση και όχι να την προσφέρουν ως έτοιμη γνώση.

«Όσο αφορά το «διδακτόν» της λογοτεχνίας εκφέρει άποψη και ο Κ. Παρίσης και ο Κ. Καγιαλής. Θεωρούν ότι η λογοτεχνία δεν διδάσκεται παρά μόνο βοηθά στην παραγωγή και στην πρόσληψη των γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές έτσι ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν το λογοτεχνικό κόσμο».⁸³

7.1.3 Ερώτηση 3

Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Οι περισσότεροι απάντησαν ότι πιστεύουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη λογοτεχνίας και ότι η διάκριση σε καλή και κακή λογοτεχνία θεωρείται υποκειμενική. Τι είναι καλή και κακή λογοτεχνία διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο. Παρα όλα αυτά υπάρχουν κάποιοι που πιστεύουν σε αυτή τη διάκριση καλού και κακού έχοντας πάντα στο μυαλό τους ένα

⁸³ Αθανασοπούλου, Α., 2005, σ. 144-145

συγκεκριμένο ορισμό για τις δύο αυτές έννοιες. Για παράδειγμα στις πρώτες δύο συνεντεύξεις η διάκριση καλής και κακής λογοτεχνίας εστιάζει στο θέμα της ποιότητας του λόγου και της δομής. Άρα η διάκριση του καλού πηγάζει από την ποιότητα που ορίζεται ως τεχνική αισθητική αρτιότητα. Για τον εκπαιδευτικό στη συνέντευξη 5 το κριτήριο για τη διάκριση αυτή εμπεριέχεται μέσα στο περιεχόμενο και στο μήνυμα τελικά που βγαίνει προς τα έξω. Στη συνέντευξη 8 έχουμε και πάλι απόλυτες απόψεις: «Από την άποψη της σημασίας της λέξης λογοτεχνία (τέχνη του λόγου) κανονικά δεν θα έπρεπε να γίνεται λόγος για καλή και κακή λογοτεχνία. Αλλά ναι υπάρχουν σήμερα πολλοί επίδοξοι «λογοτέχνες» που κακοποιούν τον λόγο και γράφουν επιεικώς απαράδεκτα. Ούτε λόγος φυσικά να γίνεται για τα κόμικς, την Αίγια Φούξια ή οποιοδήποτε άλλο έγχρωμο ζωντανό», ενώ στη τελευταία συνέντευξη φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τι είναι πρόσληψη: «Ναι, υπάρχει καλή – κακή λογοτεχνία όσον αφορά την πρόσληψη. Κακή λογοτεχνία είναι αυτή που προσπαθεί να αποδώσει τις σκέψεις ενός ανθρώπου με κακόγουστο, άστοχο ή πρόχειρο τρόπο. Φυσικά τα κόμικς, η Αίγια Φούξια και άλλα τέτοια έργα δεν είναι λογοτεχνικά είδη...»

7.1.4 Ερώτηση 4

Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Σε αυτήν την ερώτηση τα συμπεράσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Καταρχάς κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν τα εφαρμόζει στην τάξη έστω και αν οι περισσότεροι είπαν ότι γνωρίζουν κάποια πράγματα από το πανεπιστήμιο. Αυτά που γνωρίζουν, βέβαια, είναι στοιχεία επιφανειακά, δεν τα γνωρίζουν εις βάθος. Κατα ουσίαν γνωρίζουν μόνο αφηγηματολογία: «Οι αφηγηματικές τεχνικές και η διδασκαλία των τεχνικών αυτών με βοήθησε να τα εφαρμόσω μέσα στην τάξη με πιο συγκεκριμένη πλέον μορφή και ενώ παλιά δεν έδινα σημασία στις τεχνικές και στα εκφραστικά μέσα, τώρα προσπαθώ με έμφαση να τα περνώ και στους μαθητές μου, από τη στιγμή που τα σημεία αυτά εξετάζονται και στις παγκύπριες εξετάσεις», «Έντάξει κάποια πράγματα όσο αφορά τη θεωρία της λογοτεχνίας, ναι που αφορά την αφήγηση, τη δομή ενός κειμένου, το πως χρησιμοποιείται ο χρόνος μέσα στο κείμενο, τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνία τα γνωρίζω», «Εξάλλου δεν μας έχει ζητηθεί ποτέ να κάνουμε θεωρία π.χ. εγκιβωτισμό κάναμε στο Λύκειο», «Στην παρούσα φάση νομίζω ότι δεν θέλω να εστιάσω σε θεωρίες λογοτεχνίας, δηλαδή να μάθουν ποιος είναι ο αφηγητής, ποιος είναι ο ενδοκειμενικός, ποιος είναι ο εξωδιηγητικός κλπ». Κάποια εκπαιδευτικός φαίνεται ότι δεν είχε ιδέα για τη θεωρία της λογοτεχνίας ενώ κάποιος άλλος θεωρεί ότι είναι περιττό και καθόλου εποικοδομητικό να ασχολούμαστε με τη θεωρία της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη έστω και αν αυτό ακούγεται αντιεπαγγελματικό, όπως σχολίασε: «Μπορεί να μην μου είναι απόλυτα γνωστά αλλά νιώθω, ίσως να μην είναι πολύ επαγγελματικό αυτό που θα πω τώρα, ότι δεν τα χρειάζομαι». Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός πιστεύει ότι χρησιμοποιώντας κανείς τις θεωρίες της λογοτεχνίας μέσα στην τάξη, ίσως να μπερδέψει τους μαθητές γι' αυτό και δεν το πράττει ο ίδιος. Το σημαντικό είναι ότι το παραδέχεται έστω και αν φοβάται ότι θα

ακουστεί κάπως αντιεπαγγελματικό στα αυτιά των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Μέσα από τις πιο πάνω απαντήσεις τους έχει διαφανεί ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ακόμα και αν γνώριζαν θεωρία, με τα χρόνια την ξέχασαν. Μέσα από τις παρακολουθήσεις διαφάνηκε ότι εφαρμόζουν θεωρίες, όπως τη θεωρία του φορμαλισμού-δομισμού και την υφολογική προσέγγιση που την παρέχουν ως έτοιμη γνώση αλλά δυστυχώς δεν γνωρίζουν ότι αυτές είναι θεωρίες. Συνειδητά εφαρμόζουν την ιστορική προσέγγιση και τη θεωρία της αναγνωστικής προσέγγισης, θεωρίες οι οποίες φαίνονται πιο οικείες προς τους εκπαιδευτικούς.

7.1.5 Ερώτηση 5

Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας γι' αυτά; (μελέτη του υλικού)

Στην ερώτηση για τα ΝΑΠ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου δεν απάντησαν κάτι ουσιαστικό γιατί δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με αυτά γιατί εφαρμόστηκαν αρχικά στα Γυμνάσια. Εκείνοι οι οποίοι ήξεραν κάτι περισσότερο παραδέχτηκαν, αν και στην αρχή ήταν κάπως επιφυλακτικοί, ότι με τα ΝΑΠ καλλιεργείται η κριτική σκέψη και παραμερίζεται η αποστήθιση εντούτοις παρουσιάζουν κάποια κενά ως προς τη γραμματική και καλό θα ήταν να δουλευτούν περισσότερο πριν εφαρμοστούν στα σχολεία γιατί οι μαθητές έρχονται στο Λύκειο από το Γυμνάσιο έχοντας αρκετά κενά όσο αφορά τη γραμματική και το συντακτικό. Είναι εμφανές ότι είχαν στο νου τους τα ΝΑΠ της Γλώσσας⁸⁴ και όχι της λογοτεχνίας.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου είναι πιο ένθερμοι υποστηρικτές των ΝΑΠ γιατί βλέπουν ότι αυξάνεται η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και φαντασία. Με τα ΝΑΠ όμως πολλαπλασιάζεται το προσωπικό διάβασμα των εκπαιδευτικών αφού θέλουν ψάξιμο ως προς το να βρουν εναλλακτικά κείμενα για ανάλυση και σύγκριση. Παρα όλα αυτά όμως υποστηρίζουν το νέο σύστημα.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αυτή αφορούν περισσότερο το ΝΑΠ της Γλώσσας και όχι της λογοτεχνίας. Όταν μιλούν για γραμματική και συντακτικό αναφέρονται στη γλώσσα και όχι στη λογοτεχνία. Η ανάγκη λοιπόν για καλύτερη και ολοκληρωμένη επιμόρφωση από όλους τους εκπαιδευτικούς θεωρείται επιτακτική ανάγκη.

7.1.6 Ερώτηση 6

Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

⁸⁴ ΥΠΠ, 2010, σ.3-5

Όλοι έχουν ένα πρότυπο διδασκαλίας στο μυαλό τους, ορίζοντας αυτό ως ιδανικό μάθημα διδασκαλίας εστιάζοντας μόνο στη μεθοδολογία. Δε μιλάνε για θεωρητική προσέγγιση, στοχοθεσία κτλ: «Με τη χρήση της τεχνολογίας που εμείς δεν την έχουμε εδώ, με projector κτλ. Το έκανα αυτό αλλά όχι πολλές φορές. Δείχνω εισαγωγικά power point, φιλμάκια αλλά δεν μπορώ να το κάμνω κάθε φορά». Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι ο λόγος της μη υλοποίησης ενός τέτοιου μαθήματος είναι η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Στην 1^η συνέντευξη η εκπαιδευτικός θεωρεί ως ιδανικό μάθημα εκείνο που προσφέρει ελαστικότητα στην ίδια και μεταδίδει δημιουργικότητα στους μαθητές π.χ. «Το δίδασκα στο μάθημα ενδιαφέροντος λογοτεχνίας για δύο χρόνια σε άλλο λύκειο. Το λέω ιδανικό γιατί από τον κατάλογο που έδινε το υπουργείο επιλέξαμε θέματα που ενδιέφεραν τους μαθητές». Στη 2^η συνέντευξη δίνεται έμφαση στα συναισθήματα που θέλει να προκαλέσει καθώς και στους προβληματισμούς που δίνει. Έχουμε και πάλι έμφαση στα διδακτικά σενάρια, στοιχείο που επαναλαμβάνεται στη 3^η συνέντευξη. Στις συνεντεύξεις 4 και 5 τονίζουν το θέμα της γλώσσας αντί να εστιάσουν σε ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας, ενώ στη συνέντευξη 7 η εκπαιδευτικός εστιάζει στο θέμα του χρόνου που στέκεται ως εμπόδιο στην πραγματοποίηση ενός ιδανικού μαθήματος.

Κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν εστίασε στις θεωρίες λογοτεχνίας, ούτε θεώρησε ότι η συνεξέταση των κειμένων που εισήγαγε το ΝΑΠ θα μπορούσε να αποτελέσει γι'αυτούς ένα στοιχείο για τη διεξαγωγή ενός ιδανικού μαθήματος λογοτεχνίας.

7.1.7 Ερώτηση 7

Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Σε αυτή την ερώτηση είχαμε ποικίλες απαντήσεις γιατί η ερώτηση ήταν καθαρά υποκειμενική. Όλοι πάντως προτιμούν το μάθημα να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από αυτό που συνηθίζεται. Στις συνεντεύξεις 1, 2 και 4 οι εκπαιδευτικοί μιλούν για κριτική σκέψη: «Μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί και να αποκτηθούν αυτές οι δεξιότητες στο μαθητή και η κριτική σκέψη μέσα από το γυμνάσιο και από τις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου», «να αποκτήσουν μια οπτική κριτικής γύρω από το θέμα λογοτεχνία», «Έτσι μέσα από τη σύγκριση παράλληλων κειμένων ή δύο ή περισσότερων αποκτούν την κριτική σκέψη», ενώ στην 1^η προστίθεται το θέμα της αποσπασματικότητας: «Π.χ. να μην είναι ένα κείμενο μόνο του Παλαμά ή του Σεφέρη αλλά μια συλλογή». Δεν της αρέσει δηλαδή η αποσπασματικότητα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Στην 3^η συνέντευξη τονίζεται η μη εμβάθυνση στα κείμενα ενώ στη συνέντευξη 7 η εκπαιδευτικός μιλά για μεθοδολογία. Τέλος στη τελευταία συνέντευξη έχουμε να κάνουμε με μια προσέγγιση γνωσιακή: «Στην ηλικία των μαθητών είναι δύσκολο να μεταδοθούν σε αυτά δεξιότητες και ούτε θα έπρεπε εξάλλου να επιχειρείται κάτι τέτοιο. Πιο καλό θα ήταν να εκτιμήσουν την αξία του κάθε έργου ξεχωριστά και μέσα από τη δική τους έρευνα να καλυφθούν

διαφορετικές πτυχές του εκάστοτε θέματος (βιογραφικό συγγραφέα, χρονική περίοδος, διαχρονικά μηνύματα κ.ά)».

Κάποια από τα θέματα που έθιξαν οι εκαπιδευτικοί σε αυτή την ερώτηση λύνονται μέσα από τις αρχές και τις θεωρίες του ΝΑΠ. Έτσι λοιπόν θα λέγαμε ότι αν γνώριζαν επαρκώς το ΝΑΠ και ήξεραν να το χρησιμοποιήσουν σωστά το μάθημα της λογοτεχνίας θα ήταν πιο καλά οργανωμένο.

7.1.8 Ερώτηση 8

Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Όλοι συμφωνούν ότι είναι απαραίτητοι οι στόχοι σε ένα μάθημα λογοτεχνίας. Χωρίς στόχους δεν θα είχε και λόγο ύπαρξης το μάθημα της λογοτεχνίας. Με αυτούς κτίζουμε το μάθημα καλύτερα και αποδοτικότερα. Ενδιαφέρουσα άποψη εκφράζεται στην 1^η συνέντευξη όπου η εκπαιδευτικός μπερδεύει τους στόχους με το σενάριο-πορεία της διδασκαλίας: «Μπορεί συνήθως να δίνει περισσότερη έμφαση στην αφόρμηση παρά στην ολοκλήρωση και την αξιολόγηση του θέματος στο τέλος της περιόδου των δύο ωρών». Η 2^η συνέντευξη κινείται στο ίδιο μοτίβο: «να τέρψει το μαθητή, να τον προβληματίσει, να του στείλει ένα μήνυμα». Μια ενδιαφέρουσα ιεράρχηση παρουσιάζεται μέσα από την 4^η συνέντευξη: «Πρώτος στόχος είναι η κατανόηση του περιεχομένου που είναι βασικός για να μπορέσεις να εμβαθύνεις και δεύτερος στόχος είναι η αισθητική αποτίμηση του έργου και μετά να περάσεις στους επιμέρους στόχους όπως να κατανοήσουν την τεχνική του συγγραφέα, την ιστορική περίοδο που γράφτηκε κτλ. Άρα οι στόχοι χρειάζονται για να διδάξεις το κείμενο και αφού το διδάξεις πρέπει η διδασκαλία του να είναι στοχευμένη, να μην την ρίχνουμε έτσι και όπου πάει». Αυτή η εκπαιδευτικός δεν μπερδεύει τους στόχους με τη διδακτική πορεία. Η γλώσσα εστιάζεται στην 5^η συνέντευξη ενώ στη συνέντευξη 7 υποστηρίζεται ότι οι στόχοι σε ένα μάθημα λογοτεχνίας είναι καθαρά γνωσιακοί: «να ρωτούμε πότε έγινε η εισβολή». Ενδιαφέρουσα τοποθέτηση εκφράζεται μέσα από την τελευταία συνέντευξη «Γιατί είμαστε αναγκασμένοι να καθορίσουμε τη στοχοθεσία μέσα από τα ΝΑΠ. Θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά κάτι; Δεν είμαι σίγουρη αν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Μάλλον αχρείαστες γνώσεις λαμβάνουν που ξεχνούν αμέσως μετά τις εξετάσεις...» αλλά και από τη συνέντευξη 8: «Οι στόχοι εναπόκεινται στον κάθε εκπαιδευτικό. Εγώ προτιμώ το μάθημα να εξελίσσεται απρόοπτα...»

7.1.9 Ερώτηση 9

Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Στην ερώτηση με τις πολλαπλές απαντήσεις έχουμε και πάλι διαφορετικές απόψεις. Οι καθηγητές που διδάσκουν στη Γ' Λυκείου δεν επιτρέπουν πολλαπλές απαντήσεις και ο λόγος είναι οι τελικές εξετάσεις. Από την άλλη ισχυρίζονται ότι ενθαρρύνουν τις πολλαπλές απαντήσεις μέσα στην τάξη, προφορικά αλλά και πάλι δυσκολεύονται να τις δεχτούν στο γραπτό του τριμήνου και ο λόγος είναι και πάλι ο ίδιος: «Επιτρέπω τις πολλαπλές ερμηνείες προφορικά, μέσα στην τάξη αλλά αποτρέπω τους μαθητές μου από το να τις

αποτυπώσουν σε ένα διαγώνισμα ή σε ένα τελικό εξεταστικό δοκίμιο παγκυπρίων εξετάσεων», «Αυτό το πράγμα μπορεί μέσα στην τάξη να το δεχτούμε, τις πολλαπλές ερμηνείες αλλά δυστυχώς στο τέλος θα πρέπει να καταλήξουμε σε κάποιες ερμηνείες που είναι αποδεκτές από τους πολλούς για να μπορέσουν οι μαθητές να είναι έτοιμοι στις εξετάσεις». Στις περιπτώσεις που θα δεχτούν εναλλακτικές απαντήσεις θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένες και σωστά αιτιολογημένες. Από την άλλη οι καθηγητές που διδάσκουν στο γυμνάσιο και διδάσκουν σε μαθητές Γ' Λυκείου στο φροντιστήριο παρουσιάζονται πιο διαλλακτικοί και δέχονται πολλαπλές απαντήσεις, αν βέβαια είναι αιτιολογημένες σωστά. Στη 3^η συνέντευξη, π.χ., αναφέρεται ότι «Εγώ επιτρέπω ναι, φτάνει να το στηρίζουν με επιχειρήματα» και στην 4^η ο εκπαιδευτικός λέει: «Εξάλλου και ο συγγραφέας ή ο ποιητής που γράφει ένα κείμενο δίνει πολλαπλές ερμηνείες στο περιεχόμενο του κειμένου του, πόσο μάλλον εμείς. Αφού στον κάθε αναγνώστη σύμφωνα με τα βιώματά του και την ψυχοσύνθεσή του, το κάθε κείμενο μιλά διαφορετικά φτάνει να έχει μια λογική εξήγηση το γιατί μιλά έτσι. Δεν γίνεται λογοτεχνία χωρίς πολλαπλές ερμηνείες. Το κάθε πράγμα δεν έχει μόνο μια όψη». Στην προκειμένη περίπτωση ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε την άποψη ότι θα τους λεχθεί ότι οι απαντήσεις αυτές υπάρχει πιθανότητα (αν δεν αιτιολογηθούν σωστά) να μην γίνουν αποδεκτές από τους εξεταστές αλλά ο ίδιος στο διαγώνισμα του τριμήνου θα τις δεχτεί γιατί ενθαρρύνει τις πολλαπλές απαντήσεις ακόμα και σε γραπτό διαγώνισμα: «ειδικότερα στην Τρίτη λυκείου τα παραθέτω στους μαθητές και τους γνωστοποιώ όλες τις ερμηνείες που έχουν δημοσιευτεί για ένα συγκεκριμένο ποίημα ή ένα πεζογράφημα». Εδώ έγκειται και η διαφορά μεταξύ καθηγητών γυμνασίου και λυκείου. Οι πρώτοι αποδέχονται τις πολλαπλές απαντήσεις αν είναι ορθά αιτιολογημένες ενώ οι δεύτεροι δυσκολεύονται να τις αποδεχτούν.

7.1.10 Ερώτηση 10

Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Όλοι συμφωνούν στο ότι αν είχαν χρόνο θα έκαναν θέματα πιο ελεύθερου τύπου. Θα ασχολούνταν με θέματα της καθημερινότητας, θέματα που απασχολούν το σύγχρονο νέο. Με αυτό τον τρόπο θα έδιναν ώθηση σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα, εκφράζοντας δικές τους απόψεις γιατί όπως όλοι γνωρίζουμε ένα μάθημα που έχει σχέση με την καθημερινότητα είναι πάντοτε πιο ενδιαφέρον από ένα τυπικό μάθημα λογοτεχνίας ή από ένα στερεοτυπικό θεματικό κύκλο έκθεσης. Φαίνεται ότι οι μαθητές ταυτίζουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη σύνδεση με προσωπικά βιώματα κτλ. Με ένα μη θεωρητικό τρόπο.

7.2 Δεδομένα Συνεντεύξεων μαθητών/τριών

7.2.1 Ερώτηση 1

Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της λογοτεχνίας;

Για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια της λογοτεχνίας όπως ήταν λογικό πήραμε ποικίλες και διαφορετικές απαντήσεις. Εκείνες που θα ήταν καλό να σχολιάσουμε είναι στη συνέντευξη 3 όπου ο μαθητής μέσα στην απάντησή του χρησιμοποιεί το ρήμα «μορφωνόμαστε». Με το ρήμα αυτό περιγράφει μια προσέγγιση γνωσιακή και ενδεχομένως χρησιμοθηρική. Επιπρόσθετα η μαθήτρια στη 4^η συνέντευξη μέσα στην έννοια της λογοτεχνίας συμπεριλαμβάνει και τη λέξη «συναισθήματα»: «Λογοτεχνία είναι όταν ένας άνθρωπος εκφράζεται και εκφράζει τα συναισθήματά του μέσω ενός κειμένου, ενός ποιήματος και δείχνει τις ευαισθησίες και τους φόβους του.». Οι υπόλοιποι/ες εμμένουν στο στερεότυπο ότι η λογοτεχνία είναι μια τέχνη του λόγου.

7.2.2 Ερώτηση 2

Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Οι περισσότεροι/ες σ' αυτή την ερώτηση απάντησαν ότι η λογοτεχνία διδάσκεται. Εκείνο που διαφοροποιεί τις απαντήσεις είναι ο τρόπος, το πώς το αντιλαμβάνεται ο καθένας. Η μαθήτρια στην 1^η συνέντευξη πιστεύει ότι η λογοτεχνία διδάσκεται γιατί αυτό της έδειξαν οι καθηγητές. Η δεύτερη μαθήτρια πιστεύει ότι μπορεί να διδαχθεί μέχρι ένα σημείο: «Αλλά από κει και πέρα ο μαθητής πρέπει μόνος του να προβληματιστεί σχετικά με τα νοήματα που θέλει να προβάλει ο ποιητής εννοώντας να μην χειραγωγήσει τη σκέψη του γιατί μετά δεν θα έχει κάποια αξία η λογοτεχνία. Εξάλλου το κάθε ποίημα ή κείμενο έχει διαφορετικές ερμηνείες και ανάλογα με τα βιώματά του ή με τα τεκτονόμενα της εποχής του, ο κάθε μαθητής, θα εκλάβει διαφορετικά το κάθε ποίημα. Αν όμως χειραγωγήσει τη σκέψη του καταστρέφεις ουσιαστικά τη λογοτεχνία». Ο μαθητής στην 3^η συνέντευξη πιστεύει πως ναι διδάσκεται αλλά πιστεύει ότι αν από μόνος σου διαβάσεις κάποια βιβλία «τότε θα μάθεις τι πραγματικά είναι η λογοτεχνία». Στην 6^η συνέντευξη η μαθήτρια πιστεύει ότι «ο κάθε μαθητής μπορεί να αιτιολογήσει διαφορετικά το κείμενο με αποτέλεσμα ο σκοπός και το συμπέρασμα να είναι πολύ διαφορετικό από ένα άλλο μαθητή. Ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται και διδάσκεται διαφορετικά το κάθε λογοτεχνικό με βάση τις δυσκολίες που έχει περάσει στη ζωή του». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της μαθήτριας στη 5^η συνέντευξη που πιστεύει ότι η λογοτεχνία δεν διδάσκεται: «Κατά εμένα η λογοτεχνία δεν διδάσκεται, είναι μια μέθοδος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή όπου μέσω του διαλόγου οι μαθητές λαμβάνουν τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο συγγραφέας και πάντα με τη βοήθεια του καθηγητή». Ουσιαστικά εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές είναι πιο ανοιχτοί στην ιδέα των διαφορετικών προσλήψεων και ουσιαστικά τοποθετούνται αρνητικά απέναντι στη διδασκαλία όπως αυτή γίνεται στο σχολικό πλαίσιο.

7.2.3 Ερώτηση 3

Κατά την άποψή σας υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σας ένα λογοτεχνικό είδος;]

Οι απαντήσεις για τη διάκριση μεταξύ καλής και κακής λογοτεχνίας ποικίλλουν. Η μαθήτριά στην 1^η συνέντευξη δεν πιστεύει στη διάκριση αυτή: «Δεν πιστεύω ότι μπορεί η λογοτεχνία να υπάρξει κακή αλλά σίγουρα εκείνος που γράφει κάτι θέλει να μεταδώσει προς το κοινό το οποίο πιστεύει ο ίδιος. Απλά μπορεί μερικές φορές να σατυρίζει κάτι. Τα κόμικς ναι πιστεύω πως μπορούν να θεωρηθούν ως λογοτεχνικό είδος». Η ίδια άποψη, για τη μη ύπαρξη τέτοιας διάκρισης τονίζεται στη 2^η και στην 4^η συνέντευξη. Στη 5^η δε συνέντευξη η μαθήτριά πιστεύει στη διάκριση τονίζοντας ότι η λογοτεχνία έχει και ρόλο ρυθμιστικό: «Υπάρχει κακή λογοτεχνία. Ειδικότερα στις μέρες μας, η λογοτεχνία πολλές φορές εκδηλώνεται με προσβλητικό, άστοχο και ευτελή τρόπο όπου καταλήγει να μην αποτελεί ένα λογοτεχνικό είδος καθώς δεν τελεί υπό τις καταλληλότερες προϋποθέσεις». Στην 6^η συνέντευξη η μαθήτριά λέει: «Όπως σε όλα τα πράγματα υπάρχει η καλή και η κακή πτυχή, έτσι και στη λογοτεχνία. Η κακή λογοτεχνία για μένα είναι όταν δεν υπάρχουν συμπεράσματα που θα βελτιώσουν το τρόπο σκέψης μας και τη συμπεριφορά μας. Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια δεν αποτελούν για μένα ένα λογοτεχνικό είδος αντιθέτως βέβαια θεωρώ ότι είναι κομικά κείμενα που σκοπό έχουν να μας διασκεδάσουν». Άρα τονίζει την ύπαρξη των ηθικοπλαστικών στόχων. Στην τελευταία συνέντευξη η μαθήτριά τονίζει την «ύπαρξη διεστραμμένων μηνυμάτων σε αυτό που ονομάζουμε κακή λογοτεχνία». Γενικά θα λέγαμε ότι εδώ τα παιδιά εμφανίζονται πιο συντηρητικά από τους καθηγητές οι οποίοι σχεδόν όλοι υποστήριζαν τη διάκριση καλής και κακής λογοτεχνίας.

7.2.4 Ερώτηση 4

Έχετε παρακολουθήσει ποτέ σας ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεστε ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Στην ερώτηση αυτή οι απόψεις για το ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας δίστανται. Στην 1^η και στην 6^η συνέντευξη οι μαθήτριες εστιάζουν στο θέμα της μεθοδολογίας. Στην 1^η συνέντευξη εκείνο που αρέσει στη μαθήτριά είναι η «θεατρικότητα» ενώ στην 6^η συνέντευξη θεωρεί: «Το μόνο ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας πού έχω παρακολουθήσει σε όλα τα σχολικά έτη ήταν όταν στο μάθημα συμπεριλαμβανόταν και βίντεο που μας βοηθούσε στην κατανόηση του λογοτεχνικού έργου. Γενικά αν το λογοτεχνικό μάθημα συμπεριλάμβανε και οπτικά και ακουστικά βοηθήματα όπως βίντεο, power point κτλ, δεν θα θεωρούσα τη λογοτεχνία τόσο βαρετό μάθημα». Η μαθήτριά στην 5^η συνέντευξη παρουσιάζει ένα ιδανικό μάθημα που έτυχε να παρακολουθήσει: «η καθηγήτριά μέσω ερωτήσεων μας οδηγούσε η ίδια στις απαντήσεις χωρίς να μας τα παραθέσει η ίδια. Έτσι με αυτό τον τρόπο κατανοούσαμε καλύτερα το κείμενο και λαμβάναμε τα μηνυμάτα του

καλύτερα». Ενώ στην τελευταία συνέντευξη η μαθήτρια αντανακλά τα όσα λένε οι καθηγητές: «οι καθηγητές δεν παραθέτουν ξερά τις απαντήσεις αλλά θέτουν ερωτήσεις οι οποίες προβληματίζουν τους μαθητές και τους οδηγούν στην εύρεση των απαντήσεων. Επίσης οι καθηγητές καλό θα ήταν να δέχονται οποιαδήποτε άποψη προβάλλουν οι μαθητές, φτάνει να είναι σωστά τεκμηριωμένη». Από την άλλη στις συνεντεύξεις 2 και 3 οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν έτυχε να παρακολουθήσουν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στη 2^η συνέντευξη η μαθήτρια λέει: «Δυστυχώς στο σχολείο ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας δεν υπήρχε γιατί είτε λόγω πίεσης του χρόνου διδασκαλίας, οι καθηγητές συνήθως υπέβαλλαν σε μας τα λογοτεχνικά νοήματα του εκάστοτε κειμένου, οπότε εμείς δεν ήμασταν ελεύθεροι να σκεφτούμε το τι μπορούσε να πει ο ποιητής ή πως μας φαίνεται εμάς, από την προσωπική μας άποψη, οπότε το μάθημα καταντούσε απλά ένας μονόλογος του καθηγητή. Το ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας θα ήταν να καθοδηγήσει ελάχιστο ο καθηγητής, ως προς τον τρόπο γραφής του κειμένου ή κάποια σχετικά ιστορικά γεγονότα και από κει και πέρα ο μαθητής να κάνει τη δική του ανάλυση, να σκεφτεί και θεωρώ ότι κάθε ανάλυση του κάθε μαθητή θα ήταν σωστή», ενώ ο μαθητής στη 3^η συνέντευξη «Μέσα στα σχολικά πλαίσια διδασκόμασταν τη λογοτεχνία μέσα από κάποια στερεότυπα, διαβάζαμε το βιβλίο στο σπίτι μας, μετά πηγαίναμε στην τάξη, μας έδινε η καθηγήτρια τις απαντήσεις τις οποίες αυτές έπρεπε να γράψουμε στο διαγώνισμα. Πιστεύω πως το μάθημα της λογοτεχνίας, έτσι όπως γινόταν στο σχολείο, δεν ήταν ουσιώδες γιατί δεν μας έκανε να μορφωθούμε και να μάθουμε περισσότερα».

Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές λένε άλλα πράγματα σε σχέση με τους καθηγητές και αυτό ίσως να οφείλεται στην ύπαρξη του μονολόγου από πλευράς των εκπαιδευτικών και από το γεγονός ότι δεν ενθαρρύνονται οι διαφορετικές απόψεις ούτε οι πολλαπλές απαντήσεις, και αυτό όπως ισχυρίστηκαν οι καθηγητές λόγω εξετάσεων.

7.2.5 Συνέντευξη 5

Διαβάζετε στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Στην ερώτηση αυτή οι περισσότεροι απάντησαν ότι διαβάζουν λίγο έως καθόλου λογοτεχνικά βιβλία. Αυτό σύμφωνα με τα λεγόμενά τους συμβαίνει λόγω έλλειψης χρόνου π.χ στη συνέντευξη 2 αναφέρεται ότι: «Σπάνια διαβάζω λόγω χρόνου αλλά θα ήθελα να είχα περισσότερο χρόνο για να διαβάζω». Δηλαδή πιστεύουν ότι αν είχαν περισσότερο χρόνο θα διάβαζαν όπως ακριβώς κάνουν κάποιοι/ες τα καλοκαίρια π.χ. στην 1^η συνέντευξη: «Όχι. Βασικά διαβάζω εκείνα του σχολείου, εκείνα που μας δίνουν. Εκτός από αυτά δεν διαβάζω κάτι τώρα. Το καλοκαίρι όμως διαβάζω γιατί έχω περισσότερο ελεύθερο χρόνο». Φυσικά υπήρχαν και δύο περιπτώσεις που είπαν ότι ακόμα και τώρα διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα, στις συνεντεύξεις 4 και 5.

7.2.6 Συνέντευξη 6

Έτυχε να αντιληφθείτε διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο απο ότι οι συμμαθητές σας; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Πολύ ενδιαφέρουσες απαντήσεις πήρα και από αυτή την ερώτηση. Εδώ αξίζει να σχολιαστεί η απάντηση της μαθήτριας στη 2^η συνέντευξη: «Γενικά όταν ήμουν μέσα στην τάξη δεν έτυχε να το κάνω αυτό γιατί η καθηγήτρια δεν μας άφηνε χρόνο να σκεφτούμε, οπότε δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι διαφορετικό. Όταν όμως ήμουν στο σπίτι θα μπορούσα να σκεφτώ κάποια διαφορετική ερμηνεία αλλά ούτε και αυτήν την μοιράστηκα με την καθηγήτριά μου, ούτως ή αλλιώς δεν θα υπήρχε κανένα νόημα γιατί στα διαγωνίσματα έπρεπε να γράψουμε τις δικές της απαντήσεις». Αν και είχε δηλαδή διαφορετική άποψη δεν τη μοιράστηκε με τη καθηγήτρια γιατί ήταν σίγουρη ότι δεν θα γινόταν αποδεκτή. Σε ίδιο μοτίβο κινείται και η άποψη του μαθητή στην 3^η συνέντευξη: «Πιστεύω πως, ναι έτυχε να αντιληφθώ κάποια λογοτεχνικά βιβλία διαφορετικά από τους συμμαθητές μου. Συγκεκριμένα πήγα και μίλησα στην καθηγήτριά μου και της είπα αν αυτό που σκέφτηκα ή αντιλήφθηκα για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο ήταν σωστό ή όχι. Θυμάμαι μου είχε πει είναι σωστό αυτό, η σκέψη μου δηλαδή, αλλά θα ήταν προτιμότερο να απέφευγα να το γράψω στο διαγώνισμα που θα κάναμε στην τάξη γιατί οι απαντήσεις σε κάποια πράγματα είναι σταθερές», της μαθήτριας στη 4^η συνέντευξη: «Περισσότερο τη δική της γιατί υπάρχουν κάποιες σταθερές απαντήσεις λόγω εξετάσεων», και της μαθήτριας στη 5^η συνέντευξη: «Έτυχε να καταλάβω ένα κείμενο διαφορετικά. Η καθηγήτρια όμως δεν το αποδέχτηκε για το λόγο ότι στις εξετάσεις θα θεωρείται λάθος η απάντηση καθώς θα πρέπει να δίνονται κάποιες συγκεκριμένες απαντήσεις». Εδώ έχουμε να κάνουμε με το γνωστό συναινετικό συλλ. διδασκαλίας/διεπαφής με τα παιδιά και όχι με μια τίμια στάση των καθηγητών, που αποδομεί το κατασταλτικό εξεταστικό σύστημα. Τέλος ενδιαφέρουσα άποψη παρουσιάζεται και από τη μαθήτρια στην 6^η συνέντευξη: «Ναι έτυχε να αντιληφθώ ένα λογοτεχνικό κείμενο διαφορετικά απο τους συμμαθητές μου. Η καθηγήτριά μου το αποδέχτηκε επειδή δεν είχα καταλάβει λάθος το συμπέρασμα του κειμένου απλά το είχα κατανοήσει με διαφορετικό τρόπο που και εκείνος ήταν σωστός».

7.2.7 Ερώτηση 7

Θα σας άρεσε να γράφατε ένα θεατρικό έργο αντί να κάνατε λογοτεχνία στο σχολείο;

Σε αυτή την ερώτηση οι περισσότεροι απάντησαν ότι θεωρούν το θέατρο ως κάτι πιο δημιουργικό οπότε θεωρούν ότι η ενασχόλησή τους με το θέατρο θα τους ενδιέφερε περισσότερο. Αξιόλογες και ενδιαφέρουσες υπήρξαν δύο απαντήσεις π.χ. στη 1^η συνέντευξη όπου η μαθήτρια υποστηρίζει το συνδυασμό λογοτεχνίας και συγγραφής θεατρικού έργου: «Πιστεύω ότι αυτά τα δύο συνδυάζονται. Θα μου άρεσε αν γινόταν αυτό αλλά πιστεύω ότι και μέσα από τα ποιήματα μπορείς να αποκομίσεις κάποιες ιδέες που σε εκφράζουν και σένα. Σε συνδυασμό θα το ήθελα, ναι. Δηλαδή και συγγραφή θεατρικού

έργου και λογοτεχνία στην τάξη». Εξίσου σημαντική είναι και η άποψη της μαθήτριας στη 2^η συνέντευξη: «Θεωρώ ότι εμείς οι μαθητές δεν έχουμε όλοι αυτές τις δυνατότητες και δεν έχουμε όλοι εξειδικευτεί πάνω σε αυτό, δεν έχουμε καταπιαστεί με θεατρικά έργα που θα ήταν δύσκολο». Μέσα από την απάντηση αυτή καταλαμβαίνει κανείς ότι η μαθήτρια αυτή γνωρίζει τι θα πει δεξιότητες, στοιχείο που είναι πολύ σημαντικό.

7.2.8 Ερώτηση 8

Τι αποκομίζετε από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Οι περισσότεροι απάντησαν ότι μέσα από ένα μάθημα λογοτεχνίας εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους, ο τρόπος σκέψης τους, μεταφέρονται κάποια συναισθήματα του συγγραφέα άρα και κάποια μηνύματα. Πέρα από αυτά η μαθήτρια στη 2^η συνέντευξη παρουσιάζει μια καθαρά σχολική άποψη για το θέμα: «Μαθαίνω για τους ποιητές, για τις διάφορες περιόδους, πως σκέφτονταν, τους προβληματισμούς των τότε ανθρώπων στις διάφορες χρονιές, τα προβλήματά τους. Βλέπω ότι ακόμα και σήμερα υπάρχουν προβλήματα που οι άνθρωποι συναντούσαν πριν 100 χρόνια για παράδειγμα. Έτσι τα ποιήματα της λογοτεχνίας και τα κείμενα θεωρούνται διαχρονικά γιατί απηχούν νοήματα που υπάρχουν ακόμα και σήμερα», ενώ η μαθήτρια στη 4^η συνέντευξη λέει κάτι επιπρόσθετο: «Καταλαμβαίνω περισσότερο το τι θέλει να πει ο άλλος και καταλαμβαίνω το τι νιώθει μέσα από εκείνο που γράφει». Εδώ έχουμε και πάλι μια συναισθηματική/βιωματική προσέγγιση του τι θέλει να πει ο ποιητής και τι νιώθει ουσιαστικά. Τα ίδια λέγανε και οι καθηγητές στην πρώτη ερώτηση.

7.2.9 Ερώτηση 9

Θα σας άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχατε κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.

Όλοι συμφωνούν ότι στο μάθημα της λογοτεχνίας θα τους άρεσε αν είχαν κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση. Με αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι το μάθημα θα γινόταν πιο δημιουργικό και ευχάριστο. Παρα όλα αυτά η μαθήτρια στη 6^η συνέντευξη παραδέχεται: «Θα ήταν πιο ευχάριστο και δεν θα το θεωρούσα τόσο μονότονο αλλά και από την άλλη πλευρά δεν θα το ονόμαζα μάθημα λογοτεχνίας». Πολύ σημαντική θα λέγαμε η άποψη αυτή, της συγκεκριμένης μαθήτριας γιατί ίσως στην προσπάθειά μας να κάναμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον να ξεφεύγαμε κατά πολύ από το "πρότυπο" μάθημα της λογοτεχνίας. Πέρα από αυτό αξίζει να παραθέσουμε και την άποψη της μαθήτριας στη τελευταία συνέντευξη: «Θα μου άρεσε πολύ αν είχαμε στο μάθημα της λογοτεχνίας κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση γιατί έτσι πιστεύω θα ενημερωνόμασταν καλύτερα για τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Επίσης καλό είναι να ακούς και άλλες διαφορετικές απόψεις πέρα από τις δικές σου», όπου μας παραπέμπει στο κριτικό γραμματισμό στοιχείο που ενυπάρχει στο ΝΑΠ.

7.2.10 Ερώτηση 10

Αντιλαμβάνεστε τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο εστιάζοντας σε αυτά που έχουν μάθει και αυτά που αποτελούσαν στόχους των παλαιότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων π.χ. ηθικοπλαστική, γνωσιακή προσέγγιση. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται η μαθήτρια στη 1^η συνέντευξη: «Ναι πολλά κείμενα θέλουν να δώσουν το μήνυμα στους λαούς να μην εφησυχάζονται με αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Να λαμβάνουν μέρος ενεργά σε διάφορα θέματα. Όταν διαβάζουν συνεχώς αυτά τα κείμενα, δεν θα ξεχνιούνται και δεν θα εφησυχάζονται. Είναι αναγκαίο λοιπόν να υπάρχουν κάποιοι στόχοι στα κείμενα», ο μαθητής στη 3^η: «Είναι και τα ηθικά διδάγματα που καλό θα ήταν να τα αντιλαμβάνεσαι και να υπάρχουν μέσα σ'ένα λογοτεχνικό βιβλίο» και η μαθήτρια στη 5^η: «Για παράδειγμα, όπως είπα και πριν, αν ένα κείμενο είναι ιστορικό, με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνεται καλύτερα την ιστορία του τόπου του μέσω ενός ποιήματος παρά να διαβάσει ένα άρθρο». Ενδιαφέρουσα άποψη διατύπωσε και η μαθήτρια στην 4^η συνέντευξη: «Νομίζω ότι κάποιος γράφει ένα λογοτεχνικό κείμενο γιατί θέλει να πει μια ιστορία, ένα ηθικό δίδαγμα, κάτι από μια άλλη εποχή. Πιστεύω ότι οι στόχοι πρέπει να υπάρχουν για να βλέπει και ο κόσμος άλλες απόψεις, μια οπτική γωνία άλλη εκτός από τη δική του» και στην τελευταία όπου τονίζεται «η αναγκαιότητα της ύπαρξης στόχων γιατί με τον τρόπο αυτό δίνεται νόημα στο κείμενο».

7.3 Σύγκριση δεδομένων συνεντεύξεων

Εκπαιδευτικοί και μαθητές απάντησαν όπως έχουμε δει σε 10 ερωτήσεις. Σε κάποιες ερωτήσεις βλέπουμε κοινό μοτίβο απαντήσεων ενώ σε κάποιες άλλες υπάρχει βαθύ χάσμα.

Στην ερώτηση για το πως αντιλαμβάνονται την έννοια της λογοτεχνίας όπως ήταν λογικό πήραμε ποικίλες και διαφορετικές απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μια πιο αυστηρή τοποθέτηση ως προς την έννοια της λογοτεχνίας ενώ οι μαθητές απάντησαν κάπως πιο ελεύθερα. Οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα αν η λογοτεχνία διδάσκεται παρουσιάζονται ιδιαίτερα θετικοί, αφού οι περισσότεροι απάντησαν καταφατικά. Οι απόψεις τους είναι απόλυτες πάνω σε αυτό το θέμα, αφού αυτή ουσιαστικά είναι και η δουλειά τους στα σχολεία, να διδάσκουν τη λογοτεχνία. Από την άλλη οι μαθητές είναι πιο ανοιχτοί στην ιδέα των διαφορετικών προσλήψεων και ουσιαστικά τοποθετούνται αρνητικά απέναντι στη διδασκαλία όπως αυτή πραγματοποιείται μέσα στα σχολικά πλαίσια. Για την ύπαρξη καλής και κακής λογοτεχνίας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη λογοτεχνίας και ότι η διάκριση σε καλή και κακή θεωρείται υποκειμενική. Από την άλλη τα παιδιά εμφανίζονται πιο συντηρητικά από τους καθηγητές, μια και οι απαντήσεις τους ποικίλλουν. Όσο για το ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας, οι μαθητές λένε άλλα πράγματα σε

σχέση με τους καθηγητές και αυτό ίσως να οφείλεται στην ύπαρξη του μονολόγου από πλευράς των εκπαιδευτικών και από το γεγονός ότι δεν ενθαρρύνονται οι διαφορετικές απόψεις, ούτε οι πολλαπλές απαντήσεις και αυτό, όπως ισχυρίστηκαν οι καθηγητές, λόγω εξετάσεων. Οι μαθητές εστιάζουν δηλαδή στο θέμα της ελεύθερης πρόσληψης ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο διδασκαλίας στο μυαλό τους, εστιάζοντας μόνο στη μεθοδολογία. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ένα μάθημα διδασκαλίας με βάση την κριτική σκέψη ενώ οι μαθητές εστιάζουν περισσότερο στην ελευθερία σκέψεων και απόψεων. Για το θέμα των πολλαπλών απαντήσεων οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι ο λόγος που δεν επιτρέπουν τις πολλαπλές απαντήσεις είναι λόγω των εξετάσεων αλλιώς θα παρουσιάζονταν πιο ελαστικοί. Από την άλλη οι μαθητές έχοντας αυτή την αντιμετώπιση θεωρούν το μάθημα της λογοτεχνίας επουσιώδες γιατί δεν μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά. Όλοι συμφωνούν ότι οι στόχοι είναι απαραίτητοι σε ένα μάθημα λογοτεχνίας γιατί όπως ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί χωρίς στόχους δεν θα είχε και λόγο ύπαρξης το μάθημα της λογοτεχνίας. Με αυτούς χτίζουμε το μάθημα καλύτερα και αποδοτικότερα. Από την άλλη οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο εστιάζοντας σε αυτά που αποτελούσαν στόχους των παλαιότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων, π.χ. ηθικοπλαστική, γνωσιακή προσέγγιση. Για τα θέματα ελεύθερου τύπου όλοι συμφωνούν. Οι εκπαιδευτικοί γιατί με τέτοια θέματα θα έδιναν ώθηση σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα εκφράζοντας δικές τους απόψεις. Οι μαθητές από την άλλη πιστεύουν ότι με τέτοιου είδους θέματα το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως αν οι καθηγητές εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με το ΝΑΠ το μάθημα της λογοτεχνίας θα πάψει να είναι επουσιώδες για τους μαθητές. Το γεγονός ότι το ΝΑΠ παύει να υποστηρίζει την αποστήθιση και έχει ως κύριο μέλημα τη σύγκριση και τη συνεξέταση κειμένων δίνει ώθηση σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα κάνοντας το μάθημα αποδοτικότερο.

7.4 Ανάλυση – σχόλια όσον αφορά στις δύο παρακολουθήσεις

Οι δύο παρακολουθήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία του ίδιου κειμένου, του «Πορτοκαλόκηπου» του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη. Θα λέγαμε ότι και οι δύο συνάδελφοι χρησιμοποίησαν παρόμοιες μεθόδους διδασκαλίας. Στην αρχή και οι δύο προβάλλουν φιλμάκι, το οποίο όμως είναι διαφορετικό ως προς το περιεχόμενό του. Η πρώτη συνάδελφος προβάλλει σε φιλμάκι τη ζωή του συγγραφέα ενώ η δεύτερη προβάλλει στιγμές από τον αγώνα του 1955-'59. Η πρώτη συνάδελφος δίνει στην πραγματικότητα πολιτισμικό συγκείμενο ενώ η δεύτερη μέσα από διερευνητικό διάλογο με τους μαθητές βγάζει τα συμπεράσματα που θέλει, χωρίς να επιβάλλει συγκεκριμένες ερμηνείες, πράγμα που την κάνει πιο φιλική με τους μαθητές. Μετά από το φιλμάκι η πρώτη εκπαιδευτικός κάνει μια τυπική αφόρμηση για το τι θα ακολουθήσει ενώ στη δεύτερη παρακολούθηση η καθηγήτρια δίνει κάποιες ουσιαστικές πληροφορίες γύρω από τη ζωή του Πετράκη

Γιάλλουρου που υποβοηθούν την ανάγνωση που θα ακολουθήσει και δημιουργούν αναγνωστικές προσδοκίες: «Άρα περιμένουμε να περιγράψει τη ζωή του, τη σχέση του με ένα πορτοκαλόκηπο. Μάλιστα. Λοιπόν να το διαβάσουμε το διήγημα για να δούμε αν είναι τούτο που λέτε». Μετά την ανάγνωση και οι δύο εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διευκρινιστικές ερωτήσεις ως προς την κατανόηση του κειμένου, μέσω των οποίων η κάθε μια με το δικό της τρόπο βγάζει τα συμπεράσματα που θέλει, μέσα από τη δική της διδακτική προσέγγιση-ανάλυση του κειμένου.

Στην πρώτη περίπτωση η καθηγήτρια θεωρεί ότι η πολιτισμική/ιστορική γνώση προϋποτίθεται άρα θεωρείται και δεδομένη:

Μαθήτρια: Λογικά, στην περίοδο της Αγγλοκρατίας. Επειδή μιλά για ξεσηκωμό του κόσμου, για άλλες ιδέες.

Καθ.: Μάλιστα, άλλος. Τι νομίζετε; Φαίνεται σε ποια ιστορικά γεγονότα αναφέρεται;

Μαθήτρια: Αφού γύρισε στην Κύπρο το '46, το '55 - 59 έγινε ο αγώνας άρα μπορούμε να πούμε ότι αυτό xxx⁸⁵

Καθ.: Μάλιστα. Κάποιες περιγραφές που κάμνει, κάποιες σκηνές που περιγράφει μας παραπέμπει στον αγώνα του '55-59. Λοιπόν, πρέπει να πούμε ότι αυτό το κείμενο είναι ένα από τα τέσσερα διηγήματα της συλλογής που είπατε προηγουμένως που είδατε στο βιογραφικό της συλλογής Σκληροί καιροί που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1963 και πράγματι σωστά όπως έχετε διαπιστώσει όλη τούτη η συλλογή αναφέρεται στα γεγονότα του '55-59. Τώρα. Το συγκεκριμένο διήγημα ναι μεν δείχνει τη σχέση του Πετρή με τον Πορτοκαλόκηπο αλλά από την άλλη έχει και ένα γιο αυτός ο Πετρή, έτσι; Τον Αρτέμη, ο οποίος φαίνεται ότι, εμπλέκεται, λαμβάνει στα πλαίσια του ξεσηκωμού, όπως ποιοι άλλοι φαίνεται ότι ή μάλλον φαίνεται μέσα από τη δράση του Αρτέμη ότι εκείνη την εποχή πώς αντέδρασε ο κόσμος όταν άρχισε ο αγώνας; Πώς αντέδρασε ο κόσμος;

Μαθήτρια: Όλος ο κόσμος ξεσηκώθηκε, αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες και στα καφενεία και στις αγορές παντού ότι ένα κύμα συναγερμού γέμισε τις ψυχές των ανθρώπων τζαι οι νέοι ειδικά είχαν ενεργή δράση σε τούτες τις διαδηλώσεις.

Καθ.: Μάλιστα. Ποια ήταν η προσφορά; Τι έκαναν οι νέοι όπως φαίνεται εδώ; Ελάμβαναν μέρος σε;

Μαθήτρια: Σε διαδηλώσεις και μάλιστα ο Αρτέμης ήταν πρωτοστάτης σε κάποια διαδήλωση και το αποτέλεσμα ήταν να πεθάνει. Ιστορικά αν το δούμε

⁸⁵ Η σύμβαση xxx στη μεταγραφή σημαίνει ότι η λέξη ή η φράση δεν ακούγεται.

υπάρχει κάποιος ήρωας του '55-59 μαθητής στον οποίο πάει το μυαλό μας όταν δούμε αυτή τη δράση του Αρτέμη; Είναι κάποιος μαθητής - ήρωας που σκοτώθηκε πράγματι σε μια διαδήλωση.

Μαθήτρια: Ο Πετράκης.

Άρα στην προκειμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ιστορική προσέγγιση αλλά δυστυχώς τα γεγονότα γύρω από το ιστορικό πλαίσιο τα θεωρεί δεδομένα άρα τους προσφέρει κατά κάποιο τρόπο έτοιμη την ιστορική γνώση. Αυτό ενισχύεται και μέσα από το φιλμάκι που προβάλλει.

Συνεχίζοντας, μέσα από το σχολιασμό που κάνει η πρώτη καθηγήτρια,

Καθ.: Είναι ο Πετράκης Γιάλλουρος. Πότε σκοτώθηκε ο Πετράκης Γιάλλουρος; Ε; Πράγματι ο Πετράκης Γιάλλουρος σκοτώθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1956 σε μια μαθητική διαδήλωση στην Αμμόχωστο, ήταν μαθητής, ήταν σημαιοφόρος και κρατώντας τη σημαία, πρωτοστατούσε στη διαδήλωση και σκοτώθηκε. Άρα λοιπόν μπορεί να μην περιγράφει ακριβώς τη θυσία του Πετράκη Γιάλλουρου, όμως σχετίζεται με το συγκεκριμένο γεγονός. Δηλαδή έχει στο μυαλό του αυτό το γεγονός όταν γράφει αυτό το διήγημα ο συγγραφέας,

φαίνεται κατα ουσίαν ότι ανέλυσαν το κείμενο και τις προθέσεις του συγγραφέα χωρίς να το «διαβάσουν». Στη συνέχεια η καθηγήτρια προβάλλει συνεχώς μια προκαθορισμένη ερμηνεία, η οποία αντλείται μέσα από μια προϋποτιθέμενη κοινή συλλογική μνήμη:

Καθ.: Το Κάβο Γκρέκο είναι αν δούμε το χάρτη της Κύπρου ποιός είναι ο κόλπος της Αμμοχώστου; Είναι αυτός που ξεκινά από δω στο Τρίκωμο και φτάνει μέχρι το Κάβο Γκρέκο. Εδώ τούτο το ακρωτήριο. Είναι ένας κόλπος πραγματικά όπου ευδοκίμουςαν πάρα πολύ οι πορτοκαλιές. Ξέρετε ότι στην Αμμόχωστο είχαν πάρα πολλές πορτοκαλιές και μάλιστα έκαμαν και γιορτή του πορτοκαλιού με άρματα στολισμένα, όπως έχουμε τα ανθεστήρια που όλα τα άρματα είναι στολισμένα με λουλούδια. Εδώ έκαμαν άρματα που είχαν να κάμουν με τα πορτοκάλια. Το υλικό που χρησιμοποιούσαν για τη διακόσμηση ήταν τα πορτοκάλια και πέρσι ή μάλλον πρόπερσι προσπάθησαν ν'αναβιώσουν τούτο το θεσμό που είχαν στην Αμμόχωστο, εδώ στη Λεμεσό μετά την προσφυγιά αλλά νομίζω μια φορά τον έκαμαν και δεν ξανάγινε. Άρα λοιπόν ο συγγραφέας μιλά για τούτο το συγκεκριμένο τόπο. Εδώ στο Κάβο Γκρέκο, στον κόλπο της Αμμοχώστου από το Τρίκωμο μέχρι το Κάβο Γκρέκο. Λοιπόν από 'κει και πέρα, αρχίζει ο συγγραφέας ν' αναφέρεται πού;

Το ίδιο μοτίβο βλέπουμε να συνεχίζεται αφού επιβάλλει την ερμηνεία και ζητά απλώς να την τεκμηριώσουν οι μαθητές

Καθ: Θέλω να μου πείτε ποια αποσπάσματα σ'αυτή την πρώτη σελίδα δείχνουν αυτή τη σχέση που έκαμε, που δημιούργησε ο Πετρή με τον πορτοκαλόκηπό του.

Μαθητής: Εκεί που λέει ότι πάλε η πορεία ήταν η ίδια εκείνα το νερό (σ.155)

Καθ.: Μάλιστα, εκείνο το κομμάτι. Πες μας έτσι με λίγα λόγια τάδε τι καταλαμβαίνεις από αυτό το απόσπασμα.

Μαθητής: Ότι νιώθει τον ίδιο πόνο, μόχθο κάνουν τα δέντρα του.

Συνεχίζει παραφράζοντας τη φωνή του μαθητή και δίνοντας έτοιμη την ερμηνεία. Είναι αξιοσημείωτο ότι «παραφράζει» λόγια που δεν είπε ο μαθητής:

Καθ.: Μάλιστα, όπως ο δικός του μόχθος μέσα στα χωράφια και ο άλλος μόχθος ο δικός του, είναι ο ίδιος με το μόχθο που κάνουν τα δέντρα του είναι πόνος για τον ίδιο και η χαρά του δέντρου όταν ευχαριστιέται νερό είναι και δική του χαρά. Άρα κάπου βλέπουμε εδώ τι: είναι σε τέτοιο σημείο δεμένος με τον πορτοκαλόκηπο, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι ταυτίζει τη ζωή του με τον πορτοκαλόκηπο. Υπάρχει άλλο απόσπασμα μέσα σε τούτη τη σελίδα πάλι που δείχνει επίσης τη σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Στη δεύτερη παράγραφο.

Καθ.: Μάλιστα

Μαθήτρια: Εκεί που λέει σφιχτόδεσε για μια ολάκερη ζωήενός περβολιού.

Καθ.: Μάλιστα, σφιχτόδεσαν για μια ολόκληρη ζωή το μόχθο τους με το χώμα και με το δέντρο, σε βαθμό που δεν ξεχώριζαν τα τρία αυτά βασικά συστατικά, δηλαδή γίνονται ένα. Ένα ακόμη απόσπασμα λοιπόν που δείχνει αυτό το δέσιμο του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο.

Τη δομή την αναλύει μόνη της, ενώ θα μπορούσε μέσα από τη θεωρία του δομισμού εντάσσοντας το λογοτεχνικό κείμενο σε ένα σύστημα πλαισίων, σχέσεων και λειτουργιών να ερμηνεύσει μαζί με τους μαθητές το κείμενο. Απεναντίας τα παιδιά καλούνται απλώς να αποδεχτούν και να επιβεβαιώσουν την ανάλυσή της χωρίς η ίδια να λάβει υπόψη της τους μαθητές και το ρόλο τους, ως προς την ερμηνεία του κειμένου. Άρα στην προκειμένη περίπτωση δεν εφαρμόζεται ούτε η αναγνωστική προσέγγιση:

Καθ: Από την τελευταία τώρα παράγραφο και μετά αρχίζει να μπαίνει στο προσκήνιο, στη ζωή του και η δεύτερη σημαντική σχέση του είναι η σχέση του με το γιο του. Λοιπόν, αρχίζει και εδώ και δίνει στοιχεία ο συγγραφέας γι' αυτή τη σχέση. Ποια είναι αυτά τα στοιχεία που μας δίνει; Λέγε, [ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ].

Στην ουσία δεν υπάρχει διερεύνηση του πολιτιστικού συγκειμένου, το παρέχει η καθηγήτρια έτοιμο, πράγμα που συμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Δεν τους αφήνει το περιθώριο να διαφωνήσουν. Μιλιά συνέχεια ενώ παράλληλα παραπονιέται για το γεγονός ότι οι μαθητές δεν σηκώνουν το χέρι τους, αν και θα ήταν αδύνατο να το κάνουν αφού πάντα τους προλαβαίνει η ίδια.

Ενδεικτικά, στην παρακολούθηση έχουμε 239 συνομιλιακές συνεισφορές (turns), 120 της καθηγήτριας και 119 του συνόλου των μαθητών. Αν και αυτά τα ποσά δείχνουν συμμετρικά, η έκταση των συνεισφορών διαφέρει σημαντικά: ενώ η καθηγήτρια χρησιμοποιεί 6.800 λέξεις, οι μαθητές συνολικά χρησιμοποιούν 1720 λέξεις μόνο. Παρόμοια ποσοτικά στοιχεία έχουμε και στη δεύτερη παρακολούθηση: έχουμε περισσότερες συνομιλιακές συνεισφορές 307, από τις οποίες οι 150 ανήκουν στους μαθητές ενώ οι υπόλοιπες 157 στην καθηγήτρια. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης χρησιμοποιούν 1886 λέξεις ενώ η καθηγήτρια μετρά 7000 λέξεις. Έχουμε δηλαδή κάποιες μικρές ποσοτικές διαφορές, που δείχνουν ότι στη δεύτερη περίπτωση η συμμετοχή των μαθητών είναι μεγαλύτερη. Ωστόσο, οι ποιοτικές διαφορές είναι πολύ μεγάλες: η πρώτη καθηγήτρια δεν ελέγχει/εξασφαλίζει ότι οι μαθητές την παρακολουθούν, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν αναλύει περισσότερο, όπως, π.χ., όταν μιλάει για τη σύγκριση με τον *Αποχαιρετισμό*, όπου απλώς τον αναφέρει χωρίς να αναλύσει και να εξηγήσει περισσότερο. Στο τέλος μιλά για προβληματισμό: «προβληματιστείτε λίγο πάνω σε τούτο», ενώ στην ουσία δεν γίνεται τίποτα γιατί είτε δεν υπάρχει χρόνος είτε γιατί δεν τους άφησε χρόνο η ίδια. Τελειώνοντας, τους βάζει άσκηση για το σπίτι, λέγοντάς τους ότι στο επόμενο μάθημα θα τους δώσει τα φυλλάδια ανάλυσης του κειμένου.

Μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι ότι η δεύτερη παρουσιάζει από την αρχή το κείμενο ως λογοτεχνία, όχι ως ιστορική/βιοματική πραγματικότητα, όπως κάνει η πρώτη:

Καθ.: Μπράβο, δηλαδή δούλευε από τα πρώτα του νεανικά χρόνια, τα εφηβικά του χρόνια ως την ημέρα που τις επάντρεψε και τις επροίκισε. Άρα αν εβάλλαμε σε μια νοητή ιστορική γραμμή, χρονική γραμμή τον Πετρή, τότε παντρεύτηκε λέει; Πόσο χρονών ήταν; Αν ξεκινήσουμε από το γεγονός ότι ο γιος του, Αρτέμης φωτογραφίζει τον Πετράκη Γιάλλουρο, ο οποίος ξέρουμε ότι θυσιάστηκε το Φεβράρη του 1956 και ήταν 18 χρονών, τι σημαίνει; Ότι αν εδώ ήταν η γραμμή του 1956, τότε γεννήθηκε ο Αρτέμης; 1938 πρέπει να γεννήθηκε ο Αρτέμης όμως λέει δεν ήταν τότε μόλις που παντρεύτηκε. Ήταν 35 χρονών περίπου αυτός και η

γυναίκα του, που σημαίνει ότι παντρεύτηκαν; Βάλτε 5 χρόνια προηγουμένως. Λέει ήταν, τι λέει μέσα στο κείμενό σας; Ήταν σχεδόν 30 που σημαίνει, πότε παντρεύτηκε; Το 1933 και ήταν τριαντάρης άρα γεννήθηκε; Ωραία. Άρα ανάμεσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα κοιτάξτε πως τον παρουσιάζει ο συγγραφέας. Ξεκινά από την αρχή και προχωρά και μας εξηγά ποια είναι η ζωή του. Συμφωνούμε; Ποια τεχνική; Ποια αφηγηματική τεχνική είναι αυτή;

Μαθητής: Ο Αρτέμης αλλά και εκεί που ο συγγραφέας δίνει παραπάνω στην όψη μας πως αντιμετωπίζει ο πατέρας τον Αρτέμη σε τούτα ούλα που έκανε, ενώ δεν παύει να δίνει έμφαση στις τεχνικές:

Καθ.: Με μια μόνο φράση, εσυντόμευσε όλα αυτά που θα μπορούσε να πει διαφορετικά.

Ουσιαστικά η συζήτηση επικεντρώνεται στο κείμενο ως λογοτεχνία, ως αναπαράσταση, όχι ως απλή αντανάκλαση της ιστορικής πραγματικότητας, πράγμα που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης:

Καθ.: (γράφει στον πίνακα αναφωνώντας) Ο πορτοκαλόκηπος είναι ο χώρος, έτσι ο κύριος χώρος., μας δίνει και ένα άλλο περίγραμμα, ένα ευρύτερο χώρο αν θέλετε. Μας δίνει όνομα του χωριού;

Μαθητές: Όχι.

Καθ.: Γιατί δεν μας δίνει;

Καθ.: Ο Πετρήs (επαναλαμβάνει). Άρα λοιπόν κύριο πρόσωπο ο Πετρήs, αν και θα μπορούσε να ήταν ο Αρτέμης, αν ήταν άλλος στόχος.

Επομένως και εδώ η καθηγήτρια χρησιμοποιεί την ιστορική προσέγγιση δίνοντάς τους και αυτή με τη σειρά της, έτοιμη την ιστορική γνώση γιατί τη θεωρεί δεδομένη.

Εδώ θα λέγαμε ότι δυστυχώς, πολλές φορές οι μαθητές για πολλά ιστορικά γεγονότα δεν είναι γνώστες, οπότε οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να μην θεωρούν κάποια πράγματα δεδομένα και να χρησιμοποιούν τη θεωρία της ιστορικής προσέγγισης με σκοπό να αναδυθεί από το λογοτεχνικό κείμενο και με συνεργασία με τους μαθητές η ιστορική γνώση.

Επίσης σε αυτό το μάθημα προφανώς η καθηγήτρια μιλά λιγότερο και τα παιδιά παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι υπάρχει περισσότερος διάλογος με τους μαθητές και όχι μονόλογος από μέρους της καθηγήτριας. Δίνει μεγάλη προσοχή στις φωνές των μαθητών. Αντίθετα με την άλλη, δεν επιβάλλει την ερμηνεία:

Καθ.: Άρα πάλι εδώ..... δεν μπορούσε να τη βγάλει Μαρία, Κατίνα, Ελένη.

Μαθητής: Ήθελε μέσα από αυτή, να περιγράφεται κάθε Κύπρια μάνα με παρόμοια κατάσταση (xxx),

Μαθήτρια: Η μάνα του Αρτέμη αντιδρά πολλά φυσιολογικά σε αντίθεση όμως με τη μάνα του Αυξεντίου που ο ίδιος ζήτησε να συμμορφωθεί, να σταθεί αξιοπρεπώς.

Επιπρόσθετα ενθαρρύνει τις διακειμενικές συγκρίσεις, μεθοδολογία την οποία προωθεί και το ΝΑΠ, π.χ. στο παρακάτω απόσπασμα έχουμε μια πιο διεξοδική διακειμενική σύγκριση:

Μαθήτρια: Η μάνα του Αρτέμη αντιδρά πολλά φυσιολογικά σε αντίθεση όμως με τη μάνα του Αυξεντίου που ο ίδιος ζήτησε να συμμορφωθεί, να σταθεί αξιοπρεπώς,

Καθ.: (επαναλαμβάνει). Έχετε υπόψη σας κάποιο άλλο κείμενο της λογοτεχνίας ή από τον κινηματογράφο ή από άλλες εμπειρίες δικές σας που δείχνουν τον πόνο της μάνας για το χαμό του παιδιού της ή για τον πόνο ή για ότι υποφέρει το παιδί της;

Μαθήτρια: Ο Αποχαιρετισμός

Καθ.: Έχουμε τη μάνα του Αυξεντίου εκεί. Θα επανέλθουμε. Άλλο κείμενο; Πέρσι, στα περσινά σας;

Μαθήτρια: Τα πάθη του Χριστού.

Καθ.: Η Παναγία με τα Πάθη του Χριστού. Ναι μεν είναι Θεός αλλά είναι και γιος της. Πολύ σωστά.

Μαθήτρια: Στο Μοιρολόγι της Φώκίας.

Καθ.: (Επαναλαμβάνει). Πολύ σωστά, στο Μοιρολόγι της φώκίας.

Καθ.: Άλλο; Πέρσι, εκάνατε την Ιερά Οδό του Σικελιανού.

Μαθητής: Α, η αρκούδα

Καθ.: Η αρκούδα με το μικρό της το αρκουδάκι. Δεν είναι μόνο ανθρώπινος ο πόνος. Είναι και στη φύση μέσα ο πόνος. Επανερχόμαστε λοιπόν στην Να δούμε πρώτα τη μάνα του Αρτέμη. Θέλω να μου βρείτε μέσα από το κείμενο στοιχεία – τεκμήρια που δείχνουν πως αντιμετώπιζε/ποια ήταν η συμπεριφορά της μάνας πριν τον αγώνα (γραφει στον πίνακα) ποια ήταν η συμπεριφορά της, η στάση της κατά τη διάρκεια του αγώνα και ποια η στάση της μάνας μετά το θάνατο του Αρτέμη. Να το επαναλάβω; (και επαναλαμβάνει προσθέτοντας) αλλά θέλω να μου δώσετε τεκμήρια μέσα από το κείμενό σας και να τα υπογραμμίσετε με διαφορετικό τρόπο για να τα κρατήσετε.

Επίσης κατά τη διάρκεια της διδακτικής ανάλυσης βλέπουμε την καθηγήτρια να μεταφέρει το λογοτεχνικό κείμενο στη σημερινή πραγματικότητα («Μπορεί να μην είναι πολιτικό αλλά μπορεί να είναι οικονομικό περισσότερο»). Στο τέλος η καθηγήτρια, μόλις τελειώνει την ανάλυση του κειμένου, τους τη δίνει σε σημειώσεις, βάζοντάς τους και άσκηση για το σπίτι.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι και οι δύο καθηγήτριες δεν ξέρουν θεωρία, τουλάχιστο έτσι φαίνεται μέσα από τις διδακτικές τους αναλύσεις, δεν επιτρέπουν την ελεύθερη πρόσληψη. Ουσιαστικά καμία δεν φτάνει στην πολιτισμική ανάλυση. Η δεύτερη ωστόσο χρησιμοποιεί κατά κάποιο τρόπο το φορμαλισμό-δομισμό και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη θεωρία της πρόσληψης:

Καθ.: Λοιπόν καταλάβατε σε ποιο θέμα, σε ποιο τομέα του αγώνα '55-59 μπορεί ν'αναφέρεται το κείμενό μας; Ποιους είδετε στις πρώτες σκηνές να κινούνται;

Μαθήτριες: Τους στρατιώτες;

Καθ.: Ποιους στρατιώτες;

Μαθήτρια: Τους Ελληνοκύπριους

Καθ.: Τους Ελληνοκύπριους;

Μαθητής: Διάφορους πολεμιστές που πολέμησαν ενάντια στους Άγγλους στρατιώτες, έριχναν πέτρες από τις στέγες.

Καθ.: Ποιοί έριχναν πέτρες από τις στέγες;

Μαθητής: Μαθητές.

Καθ.: Ν' ακούσουμε διάφορες απόψεις.

Μαθητής: Μπορεί να είμαστε διχασμένοι και αλλοτριωμένοι σε κάποια πράγματα όπως είπε και ο τάδε αλλά πιστεύω σε κατάσταση κατοχής/πολέμου ήταν να ενωθούν γιατί ο στόχος είναι ένας, η ελευθερία, η πατρίδα μας. Ήταν να συσπειρωθούν οι νέοι και ήταν ν'αγωνιστούν.

Καθ.: Ακούμε άλλη άποψη. [ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ].

Καθ.: Να φτιάξει τι; Να δημιουργήσει τι;

Μαθητής: Την οικογένειά του.

Μαθήτρια: Τη ζωή του.

Καθ.: Τον κήπο του, τον πορτοκαλόκηπό του. Να δει το παιδί του να μεγαλώνει, να αντρώνεται, να σπουδάζει, να γίνει κάποιος στην κοινωνία. Άρα σωστά είπε

η [μαθήτρια X] ότι ο στόχος του συγγραφέα αυτός ήταν. Να τονίσει τη σχέση του Κύπριου με τη γη του, πόσο δεμένος είναι, άσχετα, είπε η [μαθήτρια X] αν χάνει ένα αγαπημένο του πρόσωπο.

Καθ.: Ξεκινά από τον καιρό που είναι νέος, που εργάζεται, αποκαθιστά τις αδελφές του, παντρεύεται, γεννά το παιδί του, μεγαλώνει το παιδί του, γίνεται 18 χρονών και φτάνει την ημέρα της θυσίας του.

Μαθητής: Αναδρομική.

Καθ.: Επήαμε πίσω;

Μαθητής: Ευθύγραμμη.

Καθ.: Ευθύγραμμη – ιστορική αφήγηση. Είναι ευθύγραμμη (γράφει πάνω στον πίνακα μουρμουρίζοντας ότι τα έχουν ξεχάσει). Ακόμα μια παρατήρηση. Πόσο μέρος, πόση έκταση του διηγήματος αφιερώνει στην προηγούμενη του ζωή; Πόση έκταση του διηγήματος αφιερώνει για όλα του τα χρόνια από το 1903 που γεννήθηκε ως το 1900 ξέρω γω τι; *Ξανακοιτάξτε το κείμενό σας*. Δίνει μεγάλη έκταση στο διήγημα για την περιγραφή όλη αυτή της ζωής του, στην αναφορά της ζωής του;

Επίσης και οι δύο όπως είπαμε χρησιμοποιούν την ιστορική προσέγγιση δίνοντας όμως έτοιμη την ιστορική γνώση στους μαθητές. Η δεύτερη μέσα από τα φυλλάδια που δίνει στο τέλος του μαθήματος, παρατηρήσαμε ότι οι σημειώσεις της αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου διηγήματος π.χ. λιτοτητα, λυρικήτητα, ποιητικότητα, στοιχεία που θα λέγαμε ότι ανήκουν στην υφολογική προσέγγιση, η οποία αναλύει τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γλώσσας και αναπτύσσει την ευαισθησία των μαθητών. Αν η εκπαιδευτικός δεν έδινε αυτές τις πληροφορίες ως έτοιμη γνώση και χρησιμοποιούσε την υφολογική προσέγγιση σε συνεργασία με τους μαθητές θα κατάφερνε να τους ευαισθητοποιήσει. Έτσι οι μαθητές θα ανέπτυσαν ευαισθησία ως προς την λογοτεχνία γενικότερα.

Επιπρόσθετα η πρώτη εκείνο που κάνει είναι να ανταποκρίνεται στο σχήμα ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση (Initiation-Response-Evaluation). Αυτό τουλάχιστο φαίνεται συστηματικά μέσα από τις διαλογικές/συνομιλιακές της πρακτικές, ενώ η δεύτερη αφήνει λίγο πιο ελεύθερους τους μαθητές, δίνοντάς τους περισσότερο χρόνο για να μιλήσουν. Επιπλέον, στην ανάλυσή της εστιάζει σε τεχνικές και εκφραστικά μέσα, στοιχεία αφηγηματολογίας. Αντίθετα, η πρώτη εστιάζει σε μια ιδεολογική ανάλυση, στοιχείο που υπάρχει στο παλιό αναλυτικό πρόγραμμα.

Πρώτη παρακολούθηση:

Καθ.: Δηλαδή βλέποντας τον τίτλο γιατί διαβάσαμε το για τούτο το σκοπό, βρήκατε στο κείμενο αυτό που περιμένατε, όπως σας προετοίμαζε ο τίτλος; Ε, αυτό

επεριμένατε να δείτε μες το κείμενο; Ε; τι επεριμένατε να δείτε; Να δίνει έμφραση πού;

Μαθήτρια: Ναι, επεριμέναμε να δούμε τούτο, τούτη τη συναισθηματική σύνδεση του ήρωα μαζί με τον πορτοκαλόκηπό του και το πως τον περιποιάται και την αγάπη που του δείχνει, ντάξει δεν επερίμενες την εξέλιξη με το γιο του, αλλά βλέπουμε ότι τον πορτοκαλόκηπό του, τον είσισε τόσο ψηλά όσο είσισε και το γιο του γιατί είναι κάτι σαν δεύτερο παιδί του που το βοηθά να ξεφύγει από την λύπη του, που τη θλίψη του για το χαμό του παιδιού του.

Καθ.: Είναι ο Πετράκης Γιάλλουρος. Πότε σκοτώθηκε ο Πετράκης Γιάλλουρος; Ε; Πράγματι ο Πετράκης Γιάλλουρος σκοτώθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1956 σε μια μαθητική διαδήλωση στην Αμμόχωστο, ήταν μαθητής, ήταν σημαιοφόρος και κρατώντας τη σημαία, πρωτοστατούσε στη διαδήλωση και σκοτώθηκε. Άρα λοιπόν μπορεί να μην περιγράφει ακριβώς τη θυσία του Πετράκη Γιάλλουρου, όμως σχετίζεται με το συγκεκριμένο γεγονός. Δηλαδή έχει στο μυαλό του αυτό το γεγονός όταν γράφει αυτό το διήγημα ο συγγραφέας. Λοιπόν πριν να το δούμε το κείμενο από την αρχή γράψετε στο τετράδιό σας τον τίτλο ώσπου να περάσουν και οι μαθητές. (προηγήθηκε χτύπημα κουδουνιού για την επόμενη ώρα).

Σχήμα Ερώτηση-Απάντηση-Αξιολόγηση (Initiation-Response-Evaluation):

Καθ.: Τι σημαίνει τούτο;

Μαθήτρια: Ότι εταύτιζε την τάση του Αρτέμη να διεκδικήσει

Καθ.: Ν'αγωνιστεί ναι

Μαθ.: Ν' αγωνιστεί σαν να αγωνίζεται και ο ίδιος ο Πετρήs κατά κάποιο τρόπο γιατί εν ιδέες που εμετάδωσε στο παιδί του ουσιαστικά, πιστεύω.

(Έμφραση στην κυρίαρχη ιδεολογία)

Καθ.: Και όχι μόνο ο ξεσηκωμός του. Όταν λέει τούτοι ο ξεσηκωμός εννοεί όχι μόνο του Αρτέμη αλλά γενικά ο ξεσηκωμός των συμπατριωτών του εναντίον των Άγγλων σαν να ξεπηδούσε λέει από τις ρίζες της ίδιας της ύπαρξής του, από κει βαθιά μέσα του, που αντλούσε τους χυμούς της η συνείδηση του εθνισμού του. Δηλαδή αυτόs ο αγώνας ταυτιζόταν ή μάλλον η ιδεολογία που κινούσε όλους αυτούs τους ανθρώπους να ξεσηκωθούν ήταν η ίδια με τη δική του ιδεολογία με το δικό του εθνισμό, με τη δική του εθνική συνείδηση. Τι σημαίνει εθνισμός; Ε; Γιατί λέει εθνισμός;

Συμπερασματικά θα λέγαμε η δεύτερη καθηγήτρια φαίνεται να είναι πιο λειτουργική. Παρουσιάζει από την αρχή το κείμενο ως λογοτεχνία, όχι ως ιστορική/βιοματική πραγματικότητα, όπως κάνει η πρώτη. Επίσης στη δεύτερη περίπτωση η συμμετοχή των

μαθητών είναι κάπως μεγαλύτερη ενώ αντίθετα η πρώτη δεν ελέγχει/εξασφαλίζει ότι οι μαθητές την παρακολουθούν.

Πέρα από αυτά, εκείνο που παρατηρήσαμε είναι ότι η μαγνητοφώνηση του μαθήματος στην πρώτη περίπτωση λειτούργησε κάπως αρνητικά γιατί η εκπαιδευτικός βιαζόταν να ολοκληρώσει το μάθημα. Αυτό τουλάχιστο διαφάνηκε από τη συζήτηση που είχα μαζί της μετά το πέρας του μαθήματος. Το γεγονός ότι βιαζόταν ίσως να επηρέασε κάπως τη διδακτική της προσέγγισης για 'αυτό και ίσως δεν άφηνε ελευθερία στους μαθητές της ούτε χρησιμοποίησε συγκεκριμένες θεωρίες λογοτεχνίας στην προσέγγισή της.

Τώρα, όσο αφορά τη δεύτερη καθηγήτρια, η οποία ήταν και πιο παραγωγική, μέσα από τις σημειώσεις που μου είχαν δοθεί στο τέλος του μαθήματος, ως δεύτερο τρόπο αφόρμησης είχε την ανάγνωση δύο παράλληλων κειμένων: την Ηρωική Συμφωνία της Ειρένας Ιωαννίδου Αδαμίδου και τη Χαλκινη Εποχή του Ρόδη Ρούφου. Τελικά όμως επέλεξε τη σύντομη προβολή στιγμιотύπων με μαθητικές διαδηλώσεις από τον αγώνα του 1955-'59 εναντίον των Άγγλων. Ο τρόπος αφόρμησης που τελικά δεν διάλεξε ανήκε στη φιλοσοφία των ΝΑΠ, που κατατάσσει τη σύγκριση και την αντιπαραβολή με άλλα λογοτεχνικά έργα ως κοινοτόμο στοιχείο των ΝΑΠ.

Επομένως ο Πορτοκαλόκηπος σύμφωνα με τα ΝΑΠ θα μπορούσε να διδαχθεί με την παράλληλη σύγκριση του Αποχαιρετισμού, του Γιάννη Ρίτσου και της Σοροκάδας του Νίκου Κάσδαγλη. Στην προκειμένη περίπτωση θα συγκρίναμε τις θυσίες των δύο παιδιών, Πετράκη Γιάλλουρου και Γρηγόρη Αυξεντίου αντίστοιχα, και τη στάση των δύο manάδων. Αυτές οι δύο συγκρίσεις όπως έχουμε προσέξει παρουσιάζονται και στις δύο πιο πάνω παρακολουθήσεις. Πέρα από αυτό θα σχολιάζαμε και τη σημασία της φύσης στον Πορτοκαλόκηπο και στη Σοροκάδα εστιάζοντας στο ρόλο που παίζει η φύση στα αποσπάσματα. Θα βλέπαμε επίσης το είδος των λογοτεχνικών κειμένων, το χρόνο και το χώρο παράλληλα θέλοντας να συγκρίνουμε τα τρία αυτά κείμενα μεταξύ τους. Στη διδακτική ανάλυση θα χρησιμοποιούσαμε την ιστορική προσέγγιση θέλοντας να προσεγγίσουμε την εποχή που διαπραγματεύονται τα εκάστοτε γεγονότα, την τεχνική του φορμαλισμού εστιάζοντας σε οικεία και ξένα στοιχεία προς τους μαθητές. Θα αποφεύγαμε τη νέα κριτική γιατί δεν θα βλέπαμε τα λογοτεχνικά κείμενα ως μεμονωμένες οντότητες γι'αυτό και μέσα από το δομισμό θα τα εντάσσαμε σε ένα σύστημα πλαισίων σχέσεων και λειτουργιών. Τα χαρακτηριστικά των κειμένων θα αναδύονταν μέσα από την υφολογική προσέγγιση με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών και σίγουρα θα εμμέναμε στην αναγνωστική προσέγγιση και στο ρόλο του αναγνώστη όσον αφορά την ερμηνεία των κειμένων. Με αυτό το τρόπο θα ακολουθούσαμε τη φιλοσοφία των ΝΑΠ που έχουν ως στόχο το κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό, την ελευθερία επιλογής κειμένων και την ολοκληρωμένη και σφαιρική γνώση γύρω από τη λογοτεχνία αποφεύγοντας την αποστήθιση. Με τη σύγκριση των κειμένων θα ωθούσαμε τους μαθητές στην κριτική σκέψη και όχι στη στείρα απομνημόνευση μηνυμάτων και ερμηνειών.

Κεφάλαιο 8

Γενικό Συμπέρασμα

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου διατριβής αποφάσισα να ασχοληθώ με τη διδακτική και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο κυπριακό Λύκειο και πιο συγκεκριμένα με τη λογοτεχνία της Γ' Λυκείου. Ο λόγος ήταν γιατί η λογοτεχνία της Γ' Λυκείου παρουσιάζει ιδιαίτερη ιδιορρυθμία και αυτό εξαιτίας των εισαγωγικών εξετάσεων. Πολλές φορές οι εξετάσεις διαφοροποιούν τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και το βαθμό αποδοχής διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Αρχικά παρέθεσα τις θεωρίες γύρω από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως τη θεωρία του φορμαλισμού, της νέας κριτικής, του δομισμού, της υφολογίας, της αναγνωστικής προσέγγισης, της προσέγγισης με βάση τη γλώσσα, την ιστορική – κοινωνική προσέγγιση και το κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό καθώς και τη σχέση που έχει το λογοτεχνικό κείμενο με την ιδεολογία. Παρουσίασα σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας καθώς και τα προβλήματα στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο τέλος ανέλυσα και σύγκρινα το ΝΑΠ με το παλαιότερο.

Σκοπός της έρευνας ήταν η παρουσίαση πτυχών της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, ο εντοπισμός και η παρουσίαση συγκεκριμένων απόψεων για την έννοια της λογοτεχνίας, για τη στοχοθεσία του μαθήματος, για το αν η λογοτεχνία θεωρείται διδακτή καθώς και η παρουσίαση των προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέγηκαν προέκυψαν από ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις 9 εκπαιδευτικών από την επαρχία Λεμεσού και Πάφου και από συνεντεύξεις 7 μαθητών/τριών από την επαρχία Λεμεσού, όπως και μέσα από δύο μελέτες περίπτωσης με εθνογραφικά εργαλεία.

Όταν όμως τα πράγματα οδηγούνται από τη θεωρία στην πράξη τότε όλα αλλάζουν. Διαπιστώθηκε ότι μεταξύ θεωρίας και διδακτικής υπάρχει ένα μεγάλο κενό. Αυτά που έχουμε αναφέρει περί θεωρίας δυστυχώς στην πράξη δεν εφαρμόζονται. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα και από τις παρακολουθήσεις των δύο εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούσαν τη διδασκαλία του ίδιου κειμένου, του «Πορτοκαλόκηπου» του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη. Θα λέγαμε ότι και οι δύο συνάδελφοι χρησιμοποίησαν παρόμοιες μεθόδους διδασκαλίας. Η

πρώτη συνάδελφος δίνει στην πραγματικότητα πολιτισμικό συγκείμενο, μέσα από την προβολή του φιλμ ενώ η δεύτερη μέσα από διερευνητικό διάλογο με τους μαθητές βγάζει τα συμπεράσματα που θέλει, χωρίς να επιβάλλει συγκεκριμένες ερμηνείες, πράγμα που την κάνει πιο φιλική με τους μαθητές. Ουσιαστικά θα λέγαμε πως η δεύτερη βοηθά τους μαθητές στο να βρουν από μόνοι τους την ερμηνεία κάνοντας τους βοηθητικές ερωτήσεις σε αντίθεση με την πρώτη που τους τα δίνει όλα έτοιμα, επιβάλλοντας τους τη δική της ερμηνεία. Εδώ φαίνεται ότι κάποια πράγματα γίνονται επιφανειακά και τυπικά. Η πρώτη καθηγήτρια θεωρεί ότι η πολιτισμική/ιστορική γνώση προϋποτίθεται άρα θεωρείται και δεδομένη. Αυτό φαίνεται από τις ιστορικές ερωτήσεις που κάνει, τις οποίες θεωρεί ότι οι μαθητές τις ξέρουν γιατί νομίζει ότι είναι γνώστες της κυπριακής ιστορίας. Μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών είναι ότι η δεύτερη παρουσιάζει από την αρχή το κείμενο ως λογοτεχνία, όχι ως ιστορική/βιωματική πραγματικότητα, όπως κάνει η πρώτη. Ουσιαστικά η συζήτηση επικεντρώνεται στο κείμενο ως λογοτεχνία, ως αναπαράσταση, όχι ως απλή αντανάκλαση της ιστορικής πραγματικότητας, πράγμα που συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης. Στο δεύτερο μάθημα η καθηγήτρια μιλά λιγότερο και τα παιδιά παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, σε αντίθεση με την πρώτη που μιλάει πολύ. Επιπρόσθετα η δεύτερη ενθαρρύνει τις διακειμενικές συγκρίσεις, μεθοδολογία την οποία προωθεί και το ΝΑΠ. Επίσης κατά τη διάρκεια της διδακτικής ανάλυσης βλέπουμε την καθηγήτρια να μεταφέρει το λογοτεχνικό κείμενο στη σημερινή πραγματικότητα. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι και οι δύο καθηγήτριες δεν ξέρουν θεωρία ή ακόμα και αν ξέρουν δεν το δείχνουν συνειδητά, τουλάχιστο έτσι φαίνεται μέσα από τις διδακτικές τους αναλύσεις. Ουσιαστικά καμία δεν φτάνει στην πολιτισμική ανάλυση. Η δεύτερη ωστόσο χρησιμοποιεί κατά κάποιο τρόπο το φορμαλισμό-δομισμό και σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη θεωρία της πρόσληψης. Επίσης μέσα από τις σημειώσεις που δίνει στους μαθητές καταλαμβάνουμε ότι χρησιμοποιεί και την υφολογική προσέγγιση μέσα από τα χαρακτηριστικά του διηγήματος, αλλά το γεγονός ότι τη μεταφέρει σαν να είναι έτοιμη γνώση μειονεκτεί στο γεγονός ότι δεν καταφέρνει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ως προς το λογοτεχνικό κείμενο και στη λογοτεχνία γενικότερα. Επιπρόσθετα η πρώτη εκείνο που κάνει είναι να υιοθετεί το σχήμα ερώτηση-απάντηση-αξιολόγηση (Initiation-Response-Evaluation). Αυτό τουλάχιστο φαίνεται συστηματικά μέσα από τις διαλογικές/συνομιλιακές της πρακτικές, ενώ η δεύτερη αφήνει λίγο πιο ελεύθερους τους μαθητές, δίνοντάς τους περισσότερο χρόνο για να μιλήσουν. Επιπλέον, στην ανάλυσή της εστιάζει σε τεχνικές και εκφραστικά μέσα. Αντίθετα, η πρώτη εστιάζει σε μια ιδεολογική ανάλυση, στοιχείο που υπάρχει στο παλιό αναλυτικό πρόγραμμα.

Επιλογικά θα λέγαμε ότι η δεύτερη συνάδελφος πετυχαίνει κατά κάποιο τρόπο το διδακτικό της στόχο αφού προωθεί ως επί το πλείστον τη θεωρία της πρόσληψης έχοντας ελεύθερους τους μαθητές με αποτέλεσμα να φτάσουν από μόνοι τους στην ερμηνεία. Από την άλλη η πρώτη συνάδελφος επικεντρώνεται σε μια ιδεολογική ανάλυση, πράγμα που προωθούσε το παλαιότερο αναλυτικό και προσπαθεί με κάθε δυνατό μέσο να επιβάλει τη δική της ερμηνεία στους μαθητές. Κάπου εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι η ύπαρξη μαγνητοφώνου για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας φαίνεται πως επηρέασε κατά

κάποιο τρόπο τη διδασκαλία της πρώτης συναδέλφου, έτσι τουλάχιστο διαφάνηκε από μια προσωπική συζήτηση που είχα μεταξύ της μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος. Μου εκμυστηρεύτηκε ότι βιαζόταν να προλάβει να τελειώσει το κείμενο, έτσι ώστε να προλάβω να το παρακολουθήσω όλο στη διάρκεια των 90 λεπτών που είχα στη διάθεση μου. Αυτό θεωρείται πρόβλημα γιατί ίσως με αυτό τον τρόπο επηρεάστηκαν αρνητικά, κατά κάποιο τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας μου.

Μέσα από την έρευνα διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν το ΝΑΠ αλλά έχουν μείνει κατά βάση στο παλιό αναλυτικό. Η δεύτερη εκπαιδευτικός αν και στο σχέδιο μαθήματος που είχε κάνει παρουσίασε ως δεύτερο τρόπο αφόρμησης την ανάγνωση παράλληλων κειμένων εντούτοις προτίμησε να προβάλει φιλμάκι από τις μαθητικές διαδηλώσεις από τον αγώνα του 1955-'59 εναντίον των Άγγλων. Ακολούθησε τον τρόπο που έκανε τόσο χρόνια μη θέλοντας να δοκιμάσει κάτι καινούργιο, το οποίο προωθούσε και το ΝΑΠ. Αυτό διαπιστώθηκε και μέσα από τις απάντησεις που είχαν δώσει στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί. Εκείνο που αξίζει να σχολιάσουμε από τις συνεντεύξεις και από τις παρακολουθήσεις είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ασυνείδητα εφαρμόζουν τις θεωρίες της λογοτεχνίας μη γνωρίζοντας ότι αυτές ανήκουν στην κατηγορία των θεωριών. Δεν γνωρίζουν την έννοια του φορμαλισμού, διαφορετικά θα την είχαν αναφέρει στο ερώτημα που τους τέθηκε όσο αφορά τη θεωρία της λογοτεχνίας αλλά εντούτοις φαίνεται ότι εφαρμόζεται η θεωρία αυτή στη δεύτερη παρακολούθηση. Επίσης δεν γνωρίζουν την έννοια της υφολογικής προσέγγισης, του δομισμού για τους ίδιους λόγους που προανέφερα. Φαίνεται ότι γνωρίζουν την αναγνωστική και την ιστορική προσέγγιση αλλά και πάλι δεν τις συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους. Άρα λοιπόν εκείνο που συμπεράναμε είναι ότι γνωρίζουν πράγματα γύρω από τις θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά δεν αντιλαμβάνονται ότι αυτά που ξέρουν ανήκουν στο πλαίσιο αυτό, οπότε πολλές φορές ασυνείδητα τις εφαρμόζουν.

Η αλλαγή που απαιτούμε λοιπόν θεωρείται τεράστια γι 'αυτό καλό θα ήταν η αλλαγή να γίνει με μικρά και σωστά βήματα. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να έρθουν πιο κοντά στο ΝΑΠ καλό θα ήταν να τύχουν ειδικής επιμόρφωσης και να αποκτήσουν κριτική σκέψη και κριτική επισκόπηση γύρω από τα ΝΑΠ. Πρώτα όμως πρέπει να μάθουν τι περιέχουν τα ΝΑΠ και μετά να προσπαθήσουν να τα μεταφέρουν στο σχολικό χώρο. Διαφάνηκε ξεκάθαρα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να τύχουν σωστής ενημέρωσης. Επίσης να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να ετοιμάζουν κοινό υλικό με βάση πάντοτε το ΝΑΠ για το οποίο έχουν ήδη ενημερωθεί έτσι ώστε να φτάνουμε στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συνεργασία μεταξύ τους οφείλει να θεωρείται πρωταρχικό μέλημα γιατί σύμφωνα πάντοτε με τα ΝΑΠ που έχουν ως στόχο το ολοκληρωμένο και συνεκτικό πακέτο γνώσεων, η συνεργασία επιβάλλεται όσον αφορά την ετοιμότητα παράλληλων κειμένων για συνανάγνωση, σύγκριση και αντιπαραβολή. Επίσης εκείνο που λείπει στα ΝΑΠ και φαίνεται ότι θεωρείται αναγκαίο είναι η ύπαρξη παραδειγμάτων όσον αφορά τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Τα παραδείγματα θα βοηθήσουν τους

εκπαιδευτικούς να νιώσουν οικείοι με το ΝΑΠ έτσι ώστε να επιλέγουν συνειδητά να το εφαρμόζουν στο σχολικό χώρο.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α'

Συνεντεύξεις

A.1 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Συνέντευξη 1 (Βοηθός Διευθύντρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Για μένα η λογοτεχνία είναι ένα θέμα πάρα πολύ αγαπημένο. Είναι πρώτα πρώτα έκφραση ψυχής του δημιουργού, αυτού που γράφει το λογοτεχνικό έργο. Είναι σημαντικό γιατί είναι και γλωσσική διατύπωση κάποιων σκέψεων και κάποιων απόψεων του δημιουργού. Δίνει τις αποχρώσεις των συναισθημάτων του, δίνει το στίγμα του για τη ζωή είτε είναι σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική μορφή. Για μένα σίγουρα ένα λογοτεχνικό έργο πρέπει να έχει δομή και συγκρότηση ως προς το περιεχόμενο αλλά και την τεχνική και μπορώ να το παραλληλίσω με την αρχαία τραγωδία που πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος με όλα τα χαρακτηριστικά που συνεπάγονται και σίγουρα είναι κάτι πολύ σημαντικό.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Φυσικά και διδάσκεται η λογοτεχνία. Δεν είναι απλώς απόλαυση του αναγνώστη ή του ακροατή της γιατί πρώτα πρώτα αποτελεί ένα μνημείο πολιτισμού. Είναι η ιστορία του λόγου, οποιουδήποτε πολιτισμού, οποιασδήποτε εποχής. Προβληματίζει το άτομο γύρω από αρχές και δίνει τις διαφορετικές οπτικές γωνίες ενός θέματος αλλά και από την άποψη της τεχνικής του έργου. Επομένως μπορεί να διδαχθεί και να δώσει τις κατευθυντήριες γραμμές σε κάποιο άτομο που τις αγνοεί ώστε να

καταφέρει να κατανοήσει και να απολαύσει αισθητικά ένα κείμενο άσχετα αν έχει εξεταστεί ή όχι.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Ο χαρακτηρισμός καλός και κακός είναι πολύ αόριστος και γενικός αλλά αν το κριτήριό μας είναι η ποιότητα του λόγου και της έκφρασης ή της δομής, της τεχνικής των αφηγηματικών μέσων, σίγουρα μπορούμε να τη διακρίνουμε σε καλή και κακή. Όσο υποκειμενικοί και αν είναι αυτοί οι παράγοντες μπορούμε να θέσουμε κριτήρια αξιολόγησης. Κριτήρια αξιολόγησης για μένα είναι η ποιότητα στη δομή, στη διάπλαση των χαρακτήρων, στην ανάπτυξη της ιστορίας και υπάρχουν πάρα πολλές μορφές. Με την αυστηρή έννοια του όρου λογοτεχνία μπορεί κάποιος να μην το θεωρούν λογοτεχνία όμως είναι μορφή έκφρασης λόγου άρα εκφράζει την εποχή και τη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, είτε μέσω των κόμικς είτε γιατί το απολαμβάνουν μέσω της ανάγνωσής τους, είναι μορφή λόγου.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Οι πρώτες μου γνώσεις σύμφωνα με τη θεωρία της λογοτεχνίας προήλθαν βέβαια από τα πανεπιστημιακά έδρανα αλλά αυτό δεν ήταν ποτέ αρκετό ως προς στη μεσολάβηση της διδακτικής πράξης. Βοηθητικό ήταν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα το οποίο είχα παρακολουθήσει ειδικά πάνω στη θεωρία της λογοτεχνίας. Οι αφηγηματικές τεχνικές και η διδασκαλία των τεχνικών αυτών με βοήθησε να τα εφαρμόσω μέσα στην τάξη με πιο συγκεκριμένη πλέον μορφή και ενώ παλιά δεν έδινα σημασία στις τεχνικές και στα εκφραστικά μέσα, τώρα προσπαθώ με έμφαση να τα περνώ και στους μαθητές μου, από τη στιγμή που τα σημεία αυτά εξετάζονται και στις παγκύπριες εξετάσεις. Είναι βοηθητικό για τα παιδιά οι τεχνικές και τα εκφραστικά μέσα αλλά πολλές φορές και για μας τους φιλόλογους παρόλο που υπάρχει σύγχυση για το τι είναι αφηγηματική τεχνική, τι είναι χαρακτηριστικά ενός ποιητή, ενός πεζογράφου και τι είναι εκφραστικά μέσα ή τεχνική του ποιήματος. Επομένως υπάρχει σύγχυση και επομένως πρέπει να υπάρχει θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να τα κατανοήσουν πρώτα οι ίδιοι και μετά να τα δώσουν στους μαθητές τους με ένα εύληπτο τρόπο. Γι' αυτό και τα σεμινάρια πρέπει να γίνουν ως προς αυτό το είδος της διατύπωσης και των ερωτήσεων στις παγκύπριες εξετάσεις.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας γι' αυτά; (μελέτη του υλικού)

Έχω ενημερωθεί μέσα από τα σεμινάρια του υπουργείου παιδείας αλλά σε πολύ γενικές γραμμές. Προσωπικά δεν έχω μελετήσει τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα. Ξέρω ότι πολύ σύντομα θα περάσουν και στο λύκειο αλλά έχω ένα μεγάλο κενό.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας (γέλια). Ακούγεται κάπως ουτοπικό όμως είναι δυνατό να γίνει. Το μάθημα λογοτεχνίας ενδιαφέροντος αλλά και οποιοδήποτε μάθημα λογοτεχνίας πρέπει να γίνεται από καθηγητές, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι πραγματικά αγαπούν το αντικείμενό τους και το οποίο έχουν μελετήσει ενδελεχώς. Χωρίς την άριστη γνώση του θέματος δεν μπορείς να περάσεις στους μαθητές σου είτε το αντικείμενο προς διδασκαλία αλλά ούτε και την αγάπη που πρέπει να περιβάλλει το θέμα. Ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας σημαίνει σωστή επιλογή των έργων που πρέπει να διδαχθούν είτε αφορά πεζογραφία, ποίηση ή και θέατρο. Να υπάρχει μια επιλογή ως προς τη σωστή επιλογή περιεχομένου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας και να υπάρχει η ελαστικότητα ή αν θέλετε εκ μέρους του υπουργείου ως προς την “ κάλυψη” της ύλης, ώστε να υπάρχει ένα περιθώριο επιλογής των έργων από ένα συγκεκριμένο κατάλογο ίσως θεμάτων και στο οποίο οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία, να συζητούν αλλά και να δημιουργούν πέρα από το συγκεκριμένο κείμενο. Προσωπικά είχα μια πολύ θετική εμπειρία με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας πέρα των κανονικών μαθημάτων. Το δίδασκα στο μάθημα ενδιαφέροντος λογοτεχνίας για δύο χρόνια σε άλλο λύκειο. Το λέω ιδανικό γιατί από τον κατάλογο που έδινε το υπουργείο επιλέξαμε θέματα που ενδιέφεραν τους μαθητές όπως ήταν η Αυλή των Θαυμάτων π.χ. του Καμπανέλλη ή ο Βίος του Ισμαήλ Φερικ Πασά που ήταν δύσκολα μεν έργα αλλά είχαμε την ευκαιρία να τα μελετήσουμε, να δούμε πολλές διαστάσεις του κάθε έργου αντίστοιχα. Υπήρχε χρόνος συζήτησης με τους μαθητές μετά από την ανάθεση εργασιών που γίνονταν στο δικό τους χρόνο στο σπίτι και οι ανταλλαγές των απόψεων ήταν πολύ εποικοδομητικές αφήνοντας βέβαια περιθώριο δημιουργικότητας των μαθητών μετά την ανάγνωση του έργου ή την ολοκλήρωση των εργασιών. Προσωπικές μαρτυρίες μαθητών αυτής της περιόδου μου είπαν ότι το χρησιμοποίησαν αργότερα στο πανεπιστήμιό τους. Το ιδανικό του μαθήματος ήταν η μικρή συμμετοχή, η μικρή ομάδα, που στην πλειοψηφία τους ήταν κορίτσια, αγόρια ήταν μόνο δύο. Την πρώτη χρονιά ήταν έντεκα μαθητές και τη δεύτερη δεκατρείς και παρόλο που δεν ήταν παιδιά που αρέσκονταν στη λογοτεχνία όταν το επέλεγαν, στο τέλος αγάπησαν τη λογοτεχνία.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Γενική ερώτηση. Πιστεύω ότι οι επιλογές των κειμένων στην πλειοψηφία τους και ανά τάξη δεν είναι πάντα οι καταλληλότερες, κυρίως διότι στηρίζονται σε αποσπασματικότητα των έργων, ποιητών ή πεζογράφων που δεν είναι απαραίτητα τα χαρακτηριστικότερα δείγματα της δουλειάς τους. Επίσης είναι σε πολλές περιπτώσεις λανθασμένη η επιλογή των κειμένων ως προς το περιεχόμενό τους όχι γιατί δε είναι εθνικό αλλά γιατί θα έπρεπε να είναι πιο κοντά ως προς τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα των νέων της ηλικίας των 12-18 ετών. Ο χρόνος σίγουρα είναι πιεσμένος και δεν επιδέχεται συχνά πολλαπλές αναγνώσεις. Άρα για μένα θα μπορούσε να γίνει σωστότερη επιλογή των κειμένων. Καλύτερα να γίνεται πιο σύγχρονη επιλογή κειμένων και από την άποψη την ιστορική και του θέματος να γίνεται με λιγότερους εκπροσώπους αλλά με χαρακτηριστικότερα δείγματά τους. Π.χ. να μην είναι ένα κείμενο μόνο του Παλαμά ή του Σεφέρη αλλά μια συλλογή και ο μαθητής να δουλεύει πάνω στη συλλογή των ποιημάτων για να βγάλει κοινά συμπεράσματα ή γενικά συμπεράσματα για τον Ελύτη παρά να γνωρίσει τον Ελύτη μόνο από ένα ποίημα ή το Σεφέρη από ένα συγκεκριμένο ποίημα ή από ένα συγκεκριμένο κείμενο.

Παρέμβαση δική μου: Μπορεί όμως να γίνει κάτι τέτοιο, στα πλαίσια του χρόνου που έχουμε στη Γ' Λυκείου.

Καθηγήτρια: Στη Γ' Λυκείου σίγουρα είναι πιο δύσκολο γιατί δεν επιτρέπονται οι πολλαπλές απαντήσεις. Είναι καθορισμένο εξετασιοκεντρικό καθαρά το σύστημα άρα δεν μου επιτρέπεται να αποκλίνω καθόλου ούτε σε χρόνο ούτε σε περιεχόμενο. Μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί και να αποκτηθούν αυτές οι δεξιότητες στο μαθητή και η κριτική σκέψη μέσα από το γυμνάσιο και από τις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Οι στόχοι είναι απαραίτητοι πρώτα πρώτα για το διδάσκοντα για να μην χάσει την αίσθηση του χρόνου και του περιεχόμενου διδασκαλίας του. Οι στόχοι πρέπει να είναι σαφής και συγκεκριμένοι, περιορισμένοι για κάθε 45λεπτο ή δίωρο μάθημα και πρέπει να στοχεύουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες κάθε φορά όχι απαραίτητα τις ίδιες με την προηγούμενη ενότητα, προηγούμενο θέμα. Πρέπει να υπάρχουν στόχοι για να υπάρχει και μια συνέπεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αν και πολλές φορές η επιλογή των κειμένων μας ή η σειρά με την οποία τα διδάσκουμε δεν ακολουθούνται. Άρα συχνά ο εκπαιδευτικός είναι ασυνεπής ως προς τους στόχους

του. Μπορώ να πω δεν δίνει την απαραίτητη σημασία που θα έπρεπε να δίνει ως το τέλος με στόχο την ολοκλήρωση του μαθήματος στα 45 λεπτά. Μπορεί συνήθως να δίνει περισσότερη έμφαση στην αφόρμηση παρά στην ολοκλήρωση και την αξιολόγηση του θέματος στο τέλος της περιόδου των δύο ωρών. Παρά τα χρόνια υπηρεσίας που μπορεί να έχει κάποιος π.χ. εγώ είμαι στο 25 έτος διδασκαλίας εξακολουθώ να έχω σχέδιο μαθήματος μαζί μου και πορεία μαθήματος γιατί είναι δυνατό πολλές φορές να ξεφύγεις από το θέμα σου ή να παρασυρθείς και να χάσεις τη στοχοθεσία σου.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Είναι απαραίτητο να υπάρχουν πολλαπλές επιλογές και ερμηνείες. Στην τάξη το επιτρέπω, το ενθαρρύνω στην Α' και Β' Λυκείου, περιορίζομαι αφάνταστα στη Γ' Λυκείου καθαρά για το εξετασιοκεντρικό τρόπο του συστήματος. Επιτρέπω τις πολλαπλές ερμηνείες προφορικά, μέσα στην τάξη αλλά αποτρέπω τους μαθητές μου από το να τις αποτυπώσουν σε ένα διαγώνισμα ή σε ένα τελικό εξεταστικό δοκίμιο παγκυπρίων εξετάσεων. Στην Α' και Β' Λυκείου θα το δεχόμουν φτάνει να τεκμηριώνεται πάντα η άποψή τους με συγκεκριμένα επιχειρήματα που το δικαιολογούν. Το ενθαρρύνω στην Α' και στη Β' Λυκείου με έντονο τρόπο αλλά δεν μου επιτρέπεται να το κάνω γραπτώς στη Γ' Λυκείου.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Συχνά αν και παράνομα και εις βάρος του διδακτικού χρόνου δράττομαι κάθε ευκαιρίας μέσα στην τάξη μου να προκαλέσω συζητήσεις είτε με αφορμή κάποιο συγκεκριμένο κείμενο ή κάποιο γεγονός της επικαιρότητας, από την τηλεόραση ή τον ημερήσιο τύπο γιατί πιστεύω ότι αυτά είναι πιο άμεσα και πιο χρήσιμα στους μαθητές από την οποιαδήποτε διδασκαλία ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού κειμένου. Αλλά αυτά πάντα είναι εις βάρος του διδακτικού χρόνου και της πίεσης που δέχεται ο διδάσκοντας.

Συνέντευξη 2 (Βοηθός Διευθύντρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Για μένα λογοτεχνία είναι ένα είδος λόγου που όπως λέει η ίδια η λέξη είναι γραμμένο με τέχνη. Αυτό σημαίνει για μένα ότι ένα τέτοιο κείμενο είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο, όχι με ένα τυχαίο τρόπο δηλαδή χρησιμοποιεί μια τέτοια γλώσσα, μια τέτοια δομή, μια τέτοια σύνταξη που να προκαλεί συναισθήματα στο δέκτη του κειμένου αυτού, να του κάνει συναισθήματα, να του προκαλεί το ενδιαφέρον, να τον προβληματίζει, να του στέλνει μηνύματα και σίγουρα να του προκαλεί και κάποια

ευχαρίστηση ακούοντας αυτό το κείμενο. Δηλαδή μέσα από τις εικόνες που θα προβάλλει, μέσα από τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει, μέσα από τη δομή που θα έχει το κείμενο, σίγουρα και μέσα από τα θέματα που θα πραγματεύεται, αλλά κυρίως μέσα από τον τρόπο που είναι γραμμένο το κείμενο, γιατί το ίδιο θέμα θα μπορούσε να γραφτεί σε μια άλλη δομή, με μια άλλη γλώσσα και να είναι εντελώς διαφορετικό, να μην είναι λογοτεχνία. Άρα είναι ο τρόπος που θα γραφτεί ένα κείμενο ώστε να μπορέσει να προκαλέσει στο δέκτη, αναγνώστη, ακροατή συναισθήματα, να δώσει μηνύματα, να προβληματίσει και προπάντων να προκαλέσει ευχαρίστηση.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Πιστεύω ότι η λογοτεχνία διδάσκεται, ναι γιατί υπάρχουν είδη λογοτεχνίας τα οποία δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί ο οποιοσδήποτε. Για να μπορεί αυτός που γράφει τη λογοτεχνία να επικοινωνήσει με εκείνο που θα διαβάσει τη λογοτεχνία θα πρέπει να υπάρχει μια κοινή πείρα, όπως λέμε, που σημαίνει ότι αν ο δέκτης του κειμένου δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τον πομπό, όσον αφορά τον τρόπο που είναι γραμμένο το κείμενο, τη γλώσσα του, τη σύνταξη, τη δομή του, θα πρέπει να γίνει μια επεξεργασία. Επίσης υπάρχουν κείμενα που για να είναι αντιληπτά πρέπει να γνωρίζει ο δέκτης το περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο. Αν υπάρχει ιστορικό υπόβαθρο, να γνωρίσει την εποχή στην οποία δημιουργήθηκε ένα κείμενο για να μπορέσει να το καταλάβει ή πάλι υπάρχουν κείμενα που εκείνος που θα τα διαβάσει, θα ακούσει το λογοτεχνικό κείμενο χρειάζεται λίγη βοήθεια να αντιληφθεί το πώς το σκέφτηκε ή από ποιους παράγοντες επηρεάστηκε εκείνος που το έγραψε για να μπορέσει να το καταλάβει. Εντάξει υπάρχουν κείμενα τα οποία μπορεί να τα διαβάσει κάποιος και με την πρώτη επαφή, όλοι “οι στόχοι” που μπορεί να έχει η λογοτεχνία να καλύφθούν μέσα σε μια πρώτη ανάγνωση. Όμως υπάρχουν και περιπτώσεις που χρειάζεται μια πιο συστηματική διδασκαλία. Επίσης πιστεύω ότι όσο πιο πολλή επαφή έχει κάποιος με τη λογοτεχνία τόσο λιγότερη ανάγκη έχει από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία είναι κάτι που θέλει και κείνο, δεν θα πω την εξάσκησή του, αλλά πρέπει να υπάρχει στο δέκτη ένα υπόβαθρο, το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί και από την επαφή του με τη λογοτεχνία και από τη γενικότερη καλλιέργεια του ανθρώπου.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Ναι υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία για μένα. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι ονομάζουν λογοτεχνικό κείμενο κάποιες σκέψεις που μπορεί να παραθέσουν στο χαρτί και να το ονομάσουν ποίημα. Υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι ονομάζουν

μυθιστόρημα ένα κείμενο το οποίο δεν υπηρετεί τους στόχους που είπα στην αρχή δηλαδή να τέρψει, να προσφέρει μια απόλαυση γιατί είναι ένα κείμενο που λέμε ότι είναι γραμμένο με τέχνη άρα πρέπει να διαφοροποιείται από ένα άλλο κείμενο το οποίο απλώς θέλει να αφηγηθεί γεγονότα ή να στείλει μηνύματα. Άρα υπάρχουν κείμενα τα οποία υστερούν σε αυτό το θέμα και κάποιιοι τα ονομάζουν λογοτεχνία ή για μένα είναι κακή λογοτεχνία.

Θα μπορούσε ένα κόμικς να είναι λογοτεχνία όταν πληρεί αυτούς τους όρους που είπα στην αρχή.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Ναι κάποια πράγματα γνωρίζω από το πανεπιστήμιο και μέσα από την επαφή μου με τη λογοτεχνία, μέσα από την πείρα μου ως εκπαιδευτικού. Ένταξει κάποια πράγματα όσο αφορά τη θεωρία της λογοτεχνίας, ναι που αφορά την αφήγηση, τη δομή ενός κειμένου, το πως χρησιμοποιείται ο χρόνος μέσα στο κείμενο, τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη λογοτεχνία τα γνωρίζω και θεωρώ απαραίτητο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τη θεωρία της λογοτεχνίας.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας γ'αυτά; (μελέτη του υλικού)

Έχω ακούσει κάποια πράγματα, μόνο για τα λογοτεχνικά του γυμνασίου γιατί για το λύκειο ακόμα δεν άρχισε να γίνεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εγώ από μόνη μου δεν κάθισα να μελετήσω τα νέα αναλυτικά. Τώρα δεν ξέρω πολλά πράγματα για τα αναλυτικά του λυκείου γιατί μόνο για την πρώτη λυκείου λέγονται κάποια πράγματα.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας καταρχήν θα ήταν ένα μάθημα το οποίο θα μπορούσε να υπηρετήσει τους στόχους και τους όρους που είπα στην αρχή όταν όριζα το τι είναι λογοτεχνία. Δηλαδή να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτήν την ευχαρίστηση που νιώθει κάποιος μετά από την επαφή του με ένα καλό κείμενο, να φύγουν οι μαθητές από την τάξη πλήρεις. Δηλαδή και συναισθήματα να τους προκαλέσω και προβληματισμό να τους προκαλέσω και να τους κινήσω το ενδιαφέρον να διαβάσουν ακόμα ένα κείμενο του συγκεκριμένου συγγραφέα να ασχοληθούν περισσότερο με τη λογοτεχνία. Ένα μάθημα στο οποίο στο τέλος οι μαθητές θα ένιωθαν αυτήν την απόλαυση που θεωρώ ότι πρέπει να νιώθουν μετά

από ένα μάθημα λογοτεχνίας. Αυτό το μάθημα είναι εκείνο που από την αρχή θα έχει μια αφόρμηση τέτοια που θα τους κινήσει το ενδιαφέρον. Δηλαδή αν ξεκινήσεις ένα μάθημα λογοτεχνίας χωρίς η τάξη να είναι δεκτική, να μην υπάρχει εκείνο το κλίμα της δεκτικότητας ώστε ο μαθητής να το παρακολουθήσει με ενδιαφέρον τότε από την αρχή είναι δεδομένη η αποτυχία. Καταρχάς να είναι ένα κείμενο το οποίο πρέπει να προκαλέσει εντύπωση μέσω μιας καλής αφόρμησης, να του το προσφέρεις με ένα ωραίο τρόπο, με μια ανάγνωση δική σου είτε από κάποιο ηθοποιό, ή αν έχεις ένα βίντεο ή αν έχεις ηχογραφημένη τη φωνή κάποιου. Θα μπορούσε μετά την πρώτη ανάγνωση να διαβαστεί και από ένα μαθητή, ένα καλό μαθητή. Φυσικά το κείμενο θα πρέπει να είναι μικρό όχι ένα μεγάλο κείμενο. Θα μπορούσε πάλι το κείμενο, αν είναι ένα ποίημα να προβάλλεται οπότε ο μαθητής να έχει αυτή την επαφή να κινητοποιούνται οι αισθήσεις του, όχι μόνο μέσα στο βιβλίο, αλλά και μέσα από μια οθόνη. Αν χρειάζεται ο μαθητής να πει αυθόρμητα αυτά που ένιωσε αυτά που τον προβλημάτισαν και μετά αν το κείμενο χρειάζεται να εξεταστεί σε σχέση με το ιστορικό του υπόβαθρο αν είναι απαραίτητο, αν χρειάζεται να γίνει ένα ξεκαθάρισμα της δομής του κειμένου, της αφηγηματικής του τεχνικής, του χρόνου (πραγματικού ή μη), πρέπει να γίνει μια εξομάλυνση του κειμένου από την τεχνική άποψη του κειμένου και μετά να γίνει συζήτηση πάνω στις λεπτομέρειες.

Παρέμβαση δική μου: Καταφέρατε να κάνετε ένα τέτοιο μάθημα;

Καθηγήτρια: Ναι τα κατάφερα λόγω των πολλών χρόνων υπηρεσίας που έχω. Κάποιες φορές βγαίνω από την τάξη νιώθοντας ότι οι μαθητές, ναι είναι έτοιμοι, ότι πήραν αυτό που ήθελα.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Σίγουρα αν είχα την ευκαιρία να φέρω σε επαφή τους μαθητές έξω από τα πλαίσια του μαθήματος και της ύλης και της εξέτασης με τη λογοτεχνία ναι, θα επέλεγα κάποιους λογοτέχνες που για μένα θα κινούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών ή θα ανταποκρίνονταν στο επίπεδο των μαθητών. Θα τους έφερνα σε επαφή με τα κείμενα αυτά και θα τους έβαζα ομαδικά να διαβάζουν και να συζητούν. Δηλαδή κάποιος από όλους τους μαθητές της ομάδας θα μπορούσε να είχε πιο μεγάλη αντίληψη στα θέματα της λογοτεχνίας, να συζητούν μεταξύ τους, να προβληματίζονται και μετά θα τους έβαζα να ψάχνουν και από άλλους λογοτέχνες πως αντιμετωπίζουν το ίδιο θέμα. Θα τους γνώριζα ένα λογοτέχνη όχι μόνο από ένα κείμενο. Αν είχα να κάνω το Σινόπουλο θα διάλεγα και άλλα κείμενά του όχι μόνο τον Καιόμενο. Να καταλήξουν οι ίδιοι να εκφράσουν άποψη πάνω στη λογοτεχνία του συγκεκριμένου ποιητή. Να βρω άλλους ποιητές που ασχολήθηκαν με τον ίδιο θέμα, να δούμε πως το βλέπουν εκείνοι, πως το αντιμετωπίζουν εκείνοι. Πέρα από

την απόλαυση που θα ήθελα να τους προσφέρει η λογοτεχνία θα'θελα να εξοικειωθούν με το θέμα λογοτεχνία, να μπορούν να έχουν πρόσληψη πιο εύκολα του περιεχομένου της λογοτεχνίας και να θέλουν από μόνοι τους να διαβάζουν λογοτεχνία και να αποκτήσουν μια οπτική κριτικής γύρω από το θέμα λογοτεχνία.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Ένα, βάζουμε στόχους γιατί αν το δούμε μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων και της εξέτασης πρέπει να ξέρουν στο τέλος του μαθήματος κάποια πράγματα πάνω στα οποία θα εξεταστούν. Δεύτερο, από τη στιγμή που οι γενικοί στόχοι της λογοτεχνίας είναι αυτοί που είπαμε στην αρχή, δηλαδή ένα λογοτεχνικό κείμενο να τέρψει το μαθητή, να τον προβληματίσει, να του στείλει μηνύματα, αυτό το πράγμα πρέπει να είναι οι στόχοι. Άρα μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, μέσα από τον τρόπο που θα παρουσιάσεις το κείμενο θα πρέπει να πετύχεις αυτούς τους στόχους. Οπότε πρέπει να βάλεις στόχους γιατί βοηθά και τα παιδιά να αντιληφθούν και να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Αν είναι πολύ επιφανειακή η επαφή με τη λογοτεχνία στο τέλος δεν θα υπηρετηθούν οι στόχοι.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Βλέποντας αντικειμενικά το θέμα υπάρχουν πολλαπλές απαντήσεις στη λογοτεχνία και είναι πολλές φορές που οι μαθητές διερωτώνται κυρία ποιος είπε ότι είναι έτσι που ήθελε να πει. Εγώ λέω ότι δεν είπε κανένας ότι είναι έτσι που ήθελε να πει, θα μπορούσε να είναι και κάτι άλλο. Όμως ακούμε και τις άλλες απόψεις των μαθητών και πολλές φορές εμένα μου έτυχε να δεχτώ μια άποψη μαθητή που εγώ δεν την είχα σκεφτεί, μια τέτοια ερμηνεία του θέματος και να την προσθέσω μέσα σε εκείνα που τους προσφέρω εγώ. Αλλά, από κει και πέρα δυστυχώς, επειδή στην Τρίτη λυκείου υπάρχουν οι εξετάσεις οι οποίες περιμένουν συγκεκριμένες απαντήσεις, οι οποίες δίνονται στους διορθωτές γραπτώς και σου λέει ότι σε αυτό το κείμενο πρέπει να γράψεις αυτό και αυτό. Αυτό δυστυχώς το πράγμα μπορεί μέσα στην τάξη, να δεχτούμε τις πολλαπλές ερμηνείες αλλά στο τέλος θα πρέπει να καταλήξουμε σε κάποιες ερμηνείες που είναι αποδεκτές από τους πολλούς για να μπορέσουν οι μαθητές να είναι έτοιμοι στις εξετάσεις. Αλλά στη διαδικασία του μαθήματος ή μέσα σε μια άσκηση που θα τους δώσω εγώ, δέχομαι τις πολλαπλές ερμηνείες ακόμα και στη γ' λυκείου, αλλά τους λέω ποιες είναι οι παραδεκτές απαντήσεις.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Ναι βέβαια. Γιατί υπάρχουν κείμενα που δεν έχουν στόχους; Όταν ένα κείμενο δοθεί χωρίς να υπάρχει το άγχος της εξέτασης οι μαθητές το απολαμβάνουν περισσότερο. Πόσο μάλλον να είναι και μέσα στα ενδιαφέροντά τους, σίγουρα θα το δίδασκα αν είχα χρόνο. Θα το έκανα αν είχα χρόνο, ναι. Ευχαρίστως θα το έκανα αλλά δυστυχώς δεν έχουμε την πολυτέλεια του χρόνου.

Συνεντεύξεις 3 και 4 (θα τις παραθέσω μαζί γιατί οι συνεντεύξεις πάρθηκαν ενώπιον και των δύο, έγινε διάλογος. (Καθηγήτριες σε Γυμνάσιο της Λεμεσού)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

A: Για μένα η λογοτεχνία σημαίνει ανάλυση, επεξεργασία και συνεξέταση κειμένων.

B: Λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου η οποία στέκει κυρίως στο συναίσθημα, στη σωστή χρήση του λόγου και στην απόλαυση του λόγου.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

A: Εγώ πιστεύω ότι διδάσκεται διότι όταν επεξεργαστείς ένα κείμενο πρέπει να το διδάξεις.

B: Η σχολική λογοτεχνία διδάσκεται μέσα στο πλαίσιο που έχουν ορίσει τα αναλυτικά προγράμματα και εκείνοι που έφτιαξαν το σχολικό πρόγραμμα. Όμως η λογοτεχνία ως ευρύτερη έννοια πιστεύω ότι δεν διδάσκεται γιατί στέκει περισσότερο στο συναίσθημα και στην απόλαυση του λόγου αντί στην ανάλυση, στο περιεχόμενο, τη θεωρία και τον τρόπο γραφής, ο οποίος διδάσκεται μεν αλλά δεν είναι αυτό που έχω στο μυαλό μου ως λογοτεχνία.

Παρέμβαση δική μου: Πιστεύεις ότι είναι έμφυτο κάποιου;

B: Όχι, το να γράφει κάποιος λογοτεχνικά διδάσκεται, φυσικά για κάποιους μπορεί να είναι έμφυτο ταλέντο. Και γω για παράδειγμα μπορώ να γράψω αλλά υπάρχουν συγγραφείς που μελέτησαν και έγραψαν σύμφωνα με τη θεωρία της λογοτεχνίας με τεχνικές κτλ, οι οποίες διδάσκονται. Αλλά ποιο από όλα διδάσκεται στο σχολείο; Μόνο η ανάλυση διδάσκεται στο σχολείο. Αναλύω ένα κείμενο γιατί έχω σκοπό να βοηθήσω τους μαθητές να το αντιληφθούν και να περάσω ως πούμε στην εμβάθυνση.

Έχει διαφορά η σχολική λογοτεχνία η οποία διδάσκεται από την ευρύτερη έννοια η οποία δεν διδάσκεται.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

A: Υπάρχουν πιστεύω διάφορα είδη λογοτεχνίας και διάφορα επίπεδα. Σαν για παράδειγμα η Αίγια Φούξια θεωρώ ότι είναι κατώτερο το επίπεδο από τον Ελύτη και το Σεφέρη. Όμως θεωρείται είδος λογοτεχνίας.

B: Ναι συμφωνώ και γω ότι υπάρχουν ειδη, ότι το καλό και το κακό είναι σχετικό. Η Αίγια Φούξια θεωρείται για μένα παρωδία ενώ ο Ελύτης θεωρείται υψηλή ποίηση. Δεν μπορείς να συγκρίνεις δύο ανόμοια πράγματα. Ο καθένας θεωρεί λογοτεχνία εκείνο που ταιριάζει στο βίωμά του. Για να καταλάβεις ένα έργο πρέπει να ταυτιστείς μαζί του.

A: Όχι κατανάγκην. Δεν σημαίνει όταν καταλαμβαίνεις ένα έργο π.χ. του Χίτλερ σημαίνει ότι ταυτίζεσαι μαζί του. Εξάλλου δεν μπορούμε να ταυτιστούμε με όλα τα κείμενα.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

A: Τα κάνουμε αλλά όχι σε εμβάθυνση.

B: Ναι γνωρίζω τη θεωρία της λογοτεχνίας. Κάποια πράγματα κάνουμε αλλά δεν θα έρθω να κάνω τη θεωρία της λογοτεχνίας. Μέσα από το κείμενο βγάζεις και συ κάποιες γνώσεις που έχεις για τη θεωρία της λογοτεχνίας.

A: Εξάλλου δεν μας έχει ζητηθεί ποτέ να κάνουμε θεωρία π.χ. εγκιβωτισμό κάναμε στο Λύκειο.

B: Απλά και στο Λύκειο όταν το κανεις δεν θα έρθεις να πεις ξεχωριστά γι'αυτό το πράγμα και μετά να το εφαρμόσεις. Όταν το βρεις μέσα στο κείμενο θα το εφαρμόσεις.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι'αυτά; (μελέτη του υλικού)

A: Ναι τα έχω δει. Το θέμα της σύγκρισης και της συνεξέτασης των κειμένων είναι σωστός. Με εκείνο που διαφωνώ όμως είναι ότι εκείνοι του παιδαγωγικού, δεν μας στηρίζουν, υλικό που θα βρούμε; Θέλει πάρα πολύ ψάξιμο και πάρα πολλά κείμενα της β' γυμνασίου από το β' τεύχος, πιο συγκεκριμένα, δεν βρίσκουμε υλικό. Πρέπει να καθίσουμε μόνοι μας οι φιλόλογοι για να τα κάνουμε, που αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξουν λάθη γιατί δεν είμαστε και πάντα σωστοί. Το θέμα της γλώσσας, κάθε συντακτικό και γραμματικό φαινόμενο πρέπει εμείς οι ίδιοι να το βρούμε. Επίσης διαφωνώ με το ότι οι μαθητές πρέπει να βρίσκουν οι ίδιοι τα κείμενα και να μου τα φέρνουν που αυτό το πράγμα δεν το κάνουν και αν το κάνουν μια φορά τα κείμενα που μας φέρνουν είναι λανθασμένα. Δεν είναι σε θέση οι μαθητές να ψάξουν και να

βρουν κείμενα. Όταν εμείς δυσκολευόμαστε πόσο μάλλον οι μαθητές που είναι και ξενόγλωσσοι.

B: Εμένα εκείνο που μου άρεσε τελικά στα νέα αναλυτικά προγράμματα, παρόλο που πέρσι ήμουν πολύ επιφυλακτική, είναι το γεγονός ότι σταμάτησε πλέον η παπαγαλία και ότι οι μαθητές πραγματικά διαβάζουν τα κείμενα. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν τα γνωρίζουν από πριν και έρχονται την ώρα του διαγωνίσματος ή την ώρα της τάξης να τα διαβάσουν, άρα ασχολούνται με το κείμενο που έχουν μπροστά τους και όχι με ότι έχουν παπαγαλίσει από σπίτι. Φυσικά τούτο δυσκόλεψε τους μαθητές μας γιατί δεν ήρθαν προετοιμασμένοι από το δημοτικό για να μπουν στα νέα αναλυτικά προγράμματα όμως νομίζω ότι αυτό ήταν μια καλή αρχή. Αυτό είναι το μόνο θετικό που έχουν ανάμεσα και σε άλλα. Εντούτοις είναι πολύ δύσκολο και για μας να βρίσκουμε παράλληλα κείμενα για σύγκριση σχετικά με τις ενότητες που μας ορίζουν.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

A: Με τη χρήση της τεχνολογίας που εμείς δεν την έχουμε εδώ, με projector κτλ. Το έκανα αυτό αλλά όχι πολλές φορές. Δείχνω εισαγωγικά power point, φιλιμάκια αλλά δεν μπορώ να το κάμνω κάθε φορά.

Παρέμβαση δική μου: Ίσως και λόγω χρόνου.

A: Σίγουρα για να ετοιμάσεις κάτι και να το δείξεις χρειάζεσαι πολύ χρόνο αλλά και πάλι δεν υπάρχουν τα μέσα στο σχολείο.

B: Εγώ πιστεύω ότι ειδικά στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν προσφέρεται η χρήση της τεχνολογίας γιατί όταν θέλεις να διαβάσεις το κείμενο, το δουλεύεις πάνω στο πως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές και όχι στις παραμέτρους του.

A: Συμφωνώ αλλά έχει μαθήματα που προσφέρονται.

B: Στη λογοτεχνία περισσότερο είναι για να δείχνεις εικόνες, να τους βοηθήσεις να φανταστούν εκείνο που θέλεις να τους πεις. Το ιδανικό για μας θα ήταν να έχουμε μια τάξη που να έχουν καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας έτσι ώστε να διαβάσεις ένα κείμενο και να μην σταματάς συνέχεια στη γλωσσική εξομάλυνση του κειμένου. Να μπορέσουν οι μαθητές πέρα από τις δυσκολίες που έχει το κείμενο να αντιληφθούν το τι θέλει να πει και μετά το ιδανικό θα ήταν να μπορέσουν να δουλέψουν οι μαθητές μεταξύ τους έτσι ώστε να σε βοηθήσουν να βγάλεις τη σύγκριση των κειμένων. Αφού έτσι κι αλλιώς τώρα τα νέα αναλυτικά προγράμματα ζητούν τη σύγκριση και όχι να τους τα κάνεις τελείως ξεκάθαρα για να μπορέσει να φτάσει το μυαλό τους εκεί παρόλο που τους δουλεύεις από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος. Εμείς έχουμε τη δυσκολία ίσως που δεν μιλούν καλά ελληνικά. Άρα το ιδανικό θα ήταν να είχαμε μια τετοια τάξη για να μπορείς να δουλέψεις το μάθημα.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

A: Αν ήμουν στα Λύκεια τώρα θα οργάνωνα το μάθημα όπως το οργανώνω τώρα με τα νέα αναλυτικά. Δηλαδή όχι τόσο εμβάθυνση στα κείμενα. Μετά σύγκριση μεταξύ των κειμένων, συνεξέταση.

B: Συμφωνώ, η συνεξέταση κειμένων καλλιεργεί πολλές δεξιότητες των μαθητών και επειδή στο Λύκειο το μάθημα γίνεται με απομνημόνευση εκείνων που τους λείει ο καθηγητής τους πάνω στην ερμηνεία των κειμένων χρειάζεται να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να σκέφτονται από μόνοι τους. Έτσι μέσα από τη σύγκριση παράλληλων κειμένων ή δύο ή περισσότερων αποκτούν την κριτική σκέψη.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

A: Γίνεται να μην βάζεις στόχους; Που βαδίζεις ύστερα;

B: Πρώτος στόχος είναι η κατανόηση του περιεχομένου που είναι βασικός για να μπορέσεις να εμβαθύνεις και δεύτερος στόχος είναι η αισθητική αποτίμηση του έργου και μετά να περάσεις στους επιμέρους στόχους όπως να κατανοήσουν την τεχνική του συγγραφέα, την ιστορική περίοδο που γράφτηκε κτλ. Άρα οι στόχοι χρειάζονται για να διδάξεις το κείμενο και αφού το διδάξεις πρέπει η διδασκαλία του να είναι στοχευμένη, να μην την ρίχνουμε έτσι και όπου πάει.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

A: Εγώ επιτρέπω ναι, φτάνει να το στηρίζουν με επιχειρήματα.

Παρέμβαση δική μου : Ακόμα και στις τελικές εξετάσεις;

A: Ναι. Ναι, φτάνει να το στηρίζουν. Όμως να μην γράφουν απλά την ερμηνεία και μέχρι εκεί. Να εξηγήσουν γιατί συμφωνούν ή διαφωνούν. Περιμένω απαντήσεις στα διαγωνίσματα που δεν τα είπα εγώ μέσα στην τάξη αφού αυτό εξάλλου είναι και η κριτική σκέψη. Αν το στηρίζει σωστά ασχέτως αν το είπα ή όχι στην τάξη δεν σημαίνει ότι είναι λάθος.

B: Εξάλλου και ο συγγραφέας ή ο ποιητής που γράφει ένα κείμενο δίνει πολλαπλές ερμηνείες στο περιεχόμενο του κειμένου του, πόσο μάλλον εμείς. Αφού στον κάθε αναγνώστη σύμφωνα με τα βιώματά του και την ψυχοσύνθεσή του, το κάθε κείμενο μιλά διαφορετικά φτάνει να έχει μια λογική εξήγηση το γιατί μιλά έτσι. Δεν γίνεται λογοτεχνία χωρίς πολλαπλές ερμηνείες. Το κάθε πράγμα δεν έχει μόνο μια όψη.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

A: Ναι θα το δίδασκα γιατί όχι.

Παρέμβαση δική μου: Το έκαμες;

A: Στα ελληνικά, στο μάθημα των νέων ελληνικών.

Παρέμβαση δική μου: Της λογοτεχνίας;

A: Όχι γιατί δεν μπορούμε να ξεφεύγουμε πολύ από τον προγραμματισμό αλλά για εκτρώσεις και για γάμο έκανα στην αγωγή του πολίτη όχι όμως στα νέα ελληνικά.

B: Πολλές φορές υπάρχει ένα κείμενο ή ένα πεζό που δεν συνάδει με κάποια ενότητα αλλά σου αρέσει και θέλεις να το διδάξεις. Για παράδειγμα στην α' τάξη έχει ένα κείμενο που δεν είναι απόλυτα ταιριαστό με την ενότητα αλλά θέλεις να το διδάξεις γιατί είναι ένα πολύ ωραίο κείμενο και το διδάσκεις μόνο και μόνο για να πάρουν οι μαθητές αυτό το αίσθημα.

Συνέντευξη 5(Καθηγητής σε ιδιωτικό σχολείο της Λεμεσού)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Το τυπικό που θα μπορούσε κάποιος να απαντήσει είναι η τέχνη του λόγου. Στην ουσία όμως είναι κάτι το οποίο πιστεύω ότι μελετάς, απολαμβάνεις και προσλαμβάνεις μηνύματα τα οποία εσύ θέλεις να προσλάβεις από αυτό το γραπτό κείμενο που έχεις ή που θέλει να σου πει ο ίδιος ο συγγραφέας, ο ποιητής ή οποιοσδήποτε γράφει κάτι. Θέλει σίγουρα να μεταφέρει κάποια μηνύματα. Αυτά τα μηνύματα μπορώ να τα λάβω έτσι όπως θέλει εκείνος αλλά και έτσι όπως εγώ τα βλέπω γιατί τα προσαρμόζω στις δικές μου εμπειρίες.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Λοιπόν, δεν είναι πολύ εύκολη η απάντηση διότι έχει δύο οπτικές γωνίες. Αν πω ότι διδάσκεται θα είμαι σωστός ένεκα του γεγονότος ότι μιλούμε για την Τρίτη λυκείου. Επίσης δεν μπορώ να πω στο ποίημα «η Πόλις», αν είναι ακόμα μέσα στις εξετάσεις το συγκεκριμένο, ότι π.χ. η Πόλις σημαίνει κάτι διαφορετικό από εκείνο το οποίο μαθαίνουμε διότι είναι κάτι το συγκεκριμένο. Επομένως αυτό πρέπει να το διδάξω στους μαθητές μου. Όμως από την άλλη μπορώ να πω ότι ο κάθε ένας είναι ελεύθερος να προσλάβει αυτό το οποίο, το μυαλό του και η εμπειρία του, του προστάζει. Αυτό όμως δεν μπορεί να το κάνει στις εξετάσεις. Δεν μπορεί να το

γράψει αυτό το πράγμα στις εξετάσεις και είναι εδώ που έχουμε τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Υπάρχουν κείμενα τα οποία έχουν να πουν περισσότερα, κείμενα τα οποία έχουν να πουν λιγότερα και κείμενα που δεν λένε τίποτα. Το «δεν λένε τίποτα» πάντοτε με βάση αυτά τα οποία εσένα σε ενδιαφέρουν. Για μένα μπορεί ένα κείμενο να μην έχει κάτι ιδιαίτερο να μου πει ενώ για κάποιον άλλο να έχει πάρα πολλά να πει, π.χ. ένα κείμενο το οποίο γράφεται από ένα Ίμο. Όσο αφορά τα κόμικς, βεβαίως και αυτά έχουν κάτι να πουν και αυτό γιατί εντάξαμε στη διδαχή μας διάφορα κειμενικά είδη. Τώρα αν έχουν να πουν πολλά ή λιγότερα αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Αυτά που έχουν να πουν μπορεί να μας αρέσουν, μπορεί και να μην μας αρέσουν. Έχουν όμως κάτι να πουν.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Μπορεί να μην μου είναι απόλυτα γνωστά αλλά νιώθω, ίσως να μην είναι πολύ επαγγελματικό αυτό που θα πω τώρα, ότι δεν τα χρειάζομαι. Τι εννοώ με αυτό; Τα πράγματα για μένα είναι λίγο πιο απλά. Δεν θέλω να μπαίνω σε τόσο βάθος και τόσες αναλύσεις προκειμένου να μπερδευτώ και γω, να μπερδευτούν και οι μαθητές. Θέλω να μπουν στο βάθος, να κολυμπήσουν στο βάθος το οποίο μπορούν και οι ίδιοι, όσο πιο βαθιά τόσο το καλύτερο βέβαια. Ο καθένας επειδή ένα κειμενικό είδος π.χ. τα κόμικς τα οποία μου είπες προηγουμένως, μπορεί εγώ να τα λατρεύω, μπορεί ο ψ ή ο χ μαθητής μου να τα απεχθάνεται για διάφορους λόγους. Επομένως εάν πάω να εφαρμόσω θεωρίες και πράγματα, ίσως διαλύσω καθετί ωραίο που έχει η λογοτεχνία. Γι'αυτό το λόγο προτιμώ να συζητούμε και θα ήθελα να συζητούμε πράγματα τα οποία βγαίνουν εκείνη την ώρα από τους ίδιους. Φτάνει να τους μάθω προηγουμένως να μην το παίρνουν στο αστείο και στο χαλαρό, με αυτή τη λογική.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι'αυτά; (μελέτη του υλικού)

Καλά τα νέα αναλυτικά είναι στο γυμνάσιο ακόμα. Ναι τα έχω δει.

Εγώ: Νομίζω ξεκίνησαν και στην Α' Λυκείου.

Καθηγητής: Επειδή δεν κάνω Α' Λυκείου δεν γνωρίζω. Αυτό πάλι είναι ένα λάθος. Μπήκαν στην Α' Λυκείου αλλά δεν ξέρουμε πως θα είναι οι παγκύπριες εξετάσεις μετά από δύο χρόνια.

Εγώ: Μα είπαν ότι δεν θα τα αλλάξουν.

Καθηγητής = Ε, σκέψου, κάνουν αλλαγές οι οποίες πηγαίνουν μέχρι την Α' και Β' Λυκείου ενώ για την Γ' Λυκείου επανερχόμαστε στα παλιά.

Το λοιπόν όσο αφορά τα νέα αναλυτικά η άποψή μου είναι θετική. Τα έχω δει, δεν τα εφάρμοσα μεν εγώ αλλά στη θεωρία τους μου αρέσουν. Μου αρέσει να συγκρίνουν δύο κείμενα, να έχουν οι μαθητές να επιλέξουν κάποια πράγματα. Φυσικά θέλει πολλές δεξιότητες για να φέρουν κείμενα κατάλληλα, που δεν το έχουμε στην Κύπρο αυτό το πράγμα γιατί τα μωρά δεν τα μάθαμε να έχουν αυτή την κουλτούρα. Όμως ως θεωρία, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλή.

Εγώ: Γκρινιάζουν και κάποιοι συνάδελφοι όμως.

Καθηγητής: Ναι διοτί απαιτεί λίγο παραπάνω δουλειά. Ε και παρακάτω. Όταν απαιτεί περισσότερη μεν δουλειά αλλά αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές μου να γίνουν ακόμα καλύτεροι οφείλω και θέλω να το κάνω.

Εγώ: Νομίζω με αυτό τον τρόπο θα είναι πιο προετοιμασμένοι στην Α' Λυκείου.

Καθηγητής: Ε, βέβαια όταν είναι πιο ευρύ το πνεύμα των μαθητών διότι με αυτά τα πράγματα γίνεται πιο ευρύ.

Εγώ: Καταρχάς σταματά η παπαγαλία αφού αυτός είναι και ο στόχος.

Καθηγητής = Άρα για κατάληξη θεωρώ ότι τα νέα αναλυτικά προγράμματα έχουν πάρα πολλή βάση και είναι πάρα πολύ καλά. Προτιμώ να κουραστώ λίγο περισσότερο εγώ αλλά να έχει όφελος αυτό το πράγμα για τους μαθητές μου.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Καταρχήν θα ήθελα να μην έχουν οι μαθητές την έγνοια ότι αυτό που πάμε να κάνουμε εξετάζεται διότι αν μπει σε αυτή τη λογική ότι αυτό εξετάζεται, ήδη πλέον καλουπώνεσαι, ένα το δεδομένο. Δεύτερο το δεδομένο, θέλω να μπαίνω μέσα στην τάξη, να έχουν εκείνο το ενδιαφέρον, να μου φέρουν τα κείμενα, τα οποία θέλουν να μου φέρουν, να πάρω και γω τα κείμενα τα οποία κρίνω ότι θέλουμε να κάνουμε. Να είναι ομαδικό και δεν το λέω αυτό από τυπικότητα. Δηλαδή ότι πρέπει να κάθονται δύο θρανία να βλέπει το ένα το άλλο, τέσσερις καρέκλες και να είναι λες ότι θα πρέπει να συνεργαστούν. Δεν είναι αυτό το ομαδικό που εννοώ. Εννοώ να υπάρχει μια τέτοια διαδραστικότητα και επικοινωνία, να έρθουν σε τέτοιο επίπεδο ωριμότητας, ούτως ώστε σε ομάδες να μπορούν να συζητούν και να μπορούν να μου παρουσιάσουν όχι εμένα, να παρουσιάσουν στους εαυτούς τους και στους συμμαθητές τους. Εγώ απλώς θα είμαι ο συντονιστής της όλης κατάστασης ή απλά και ένα μέλος της όλης ομάδας, να συζητήσουν μόνοι τους για να βγάλουν μόνοι τους αυτά τα μηνύματα που θέλουν από το κείμενο. Αυτό για μένα είναι το ιδανικό. Όσες φορές το δοκίμασα βγαίνει και αρέσει και στους μαθητές. Μπορεί να μην μου

βγάζουν τα αποτελέσματα που θέλω εγώ αλλά πρέπει να φύγω και γω από τη νοοτροπία του να μου βγάζουν τα αποτελέσματα που θέλω.

Εγώ: Ασχέτως γνωσιακού επιπέδου φαντάζομαι.

Καθηγητής: Όλοι έχουν κάτι να προσφέρουν, άλλος λιγότερος, άλλος περισσότερο, άλλος με μεγαλύτερες δυνατότητες, άλλος με λιγότερες διότι αυτός που έχει λιγότερες κάπου αλλού υπερτερεί. Όλοι όμως έχουμε κάτι να προσφέρουμε και πρέπει να φτάσουμε σε αυτό το επίπεδο. Πρέπει ακόμα και ο πολύ πολύ αδύνατος μαθητής μας να θέλει να προσφέρει μέσα σε αυτό το σύνολο.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Καθηγητής: Αν δεν ήταν όπως το σημερινό δηλαδή;

Εγώ: Ναι, το να καλύψεις την ύλη, το θέμα του χρόνου. Να ήταν τελοσπάντων πιο ευέλικτο.

Καθηγητής: Αν ήταν καλύτερο αν ήταν πιο ευέλικτο;

Εγώ: Ε ναι, πως θα το προτιμούσες.

Καθηγητής: Με τα νέα αναλυτικά φυσικά. Θα το προτιμούσα να ήταν πιο ευέλικτο το μάθημα, να μην είχε αυτή τη στείρα ύλη που με αναγκάζει να ξεκινήσω με το «Καιόμενο» του Σινόπουλου, να συνεχίσω με τα «Στέφανα της κόρης του» να πάω.....

Εγώ: Εντάξει, αυτό εξαρτάται. Μπορείς να το αποφύγεις.

Καθηγητής: Ε, ναι σίγουρα. Τη σειρά μπορείς να την αλλάξεις αλλά πάλι τα ίδια κείμενα έχω να κάνω. Αν δεν γουστάρω να κάνω εκείνο το κείμενο και θέλω κάποιο άλλο ή αν οι μαθητές μου έχουν την επιθυμία να μάθουν κάτι άλλο; Γιατί να είμαι σε αυτό το καλούπι; Θα προτιμούσα όταν πηγαίναμε στις εξετάσεις να ήταν πλήρως άγνωστα, τα κείμενα, για να δίνουν σημασία στον τρόπο του πώς να αποκτούν οι μαθητές κάποιες δεξιότητες ή μάλλον πώς να αναπτύσσουν τις δικές τους δυνατότητες γιατί τις έχουν. Το θέμα είναι πως θα τις αναπτύξεις σε ικανότητες.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Διότι ότι κάνεις, πρέπει να έχει ένα στόχο. Είναι στόχος η αισθητική απόλαυση; Είναι στόχος το να συζητήσεις για ένα θέμα, την οικονομία της Κύπρου; Είναι θέμα να συζητήσεις για τους πολέμους; Είναι θέμα να συζητήσεις για την Τουρκία για το τι συμβαίνει τώρα; Εξαρτάται, διότι αν σήμερα είχα μάθημα (11/06/2013) θα είχα τρία άρθρα για το τι συμβαίνει στην Τουρκία και γιατί αυτό το πράγμα στην Τουρκία, γιατί αντιδρά ο κόσμος, που βρίσκονται οι αιτίες του προβλήματος και γενικά να κάνουμε αυτό που λέγεται «διερευνητική λογοτεχνία», αν υπάρχει βέβαια

αυτός ο όρος γιατί η λογοτεχνία είναι μία. Όσο αφορά το άρθρο της εφημερίδας είναι κοινωνικό, προβάλλοντας κοινωνική ευαισθησία άρα οι στόχοι υπάρχουν έτσι κι αλλιώς. Απλά ίσως κάποια στιγμή να θέλεις ένα στόχο παραπάνω π.χ. τώρα θα συζητήσουμε μέσα από το κείμενο, θα δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στα κοινωνικά φαινόμενα. Αλλά αν έρθει ένας μαθητής μου και βρει μια άλλη πτυχή η οποία μας κινήσει το ενδιαφέρον, δεν έχω το δικαίωμα να του κόψω αυτό το ενδιαφέρον. Με τα σημερινά δεδομένα όμως, έχω την υποχρέωση να τους κόψω το ενδιαφέρον φοβούμενος ότι θα βγω εκτός ύλης και ότι δεν θα γράψουν στις εξετάσεις. Μέχρι τη Β' Λυκείου όμως μπορώ να το κάνω. Φυσικά αυτό θα τους συγχίσει γιατί θα είμαι άλλος στη Β' Λυκείου και άλλος στη Γ' Λυκείου.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Ναι. Επιτρέπω.

Εγώ: Ακόμα και στην Γ' Λυκείου;

Καθηγητής: Όχι. Στην Γ' Λυκείου δεν επιτρέπω. Επιτρέπω όμως να μου τις πουν προφορικά. Μπορεί κάποια πράγματα να μην έχω σκεφτεί εγώ και να τα σκέφτηκε ο μαθητής μου. Εντάξει, να στέκει φυσικά αυτό το πράγμα. Να το τεκμηριώνει σωστά. Αργότερα όμως θα τον καλέσω για να του πω να μην το γράψει στις εξετάσεις.

Εγώ: Ούτε στο διαγώνισμά σου πρέπει να το δεχτείς. Διότι....

Καθηγητής = Ούτε στο διαγώνισμά μου το δέχομαι. Ούτε στις υπόλοιπες τάξεις το δέχομαι. Το δέχομαι στη συζήτηση αλλά όταν Μοιρολόγι της Φώκιας ας πούμε. Ποιο είναι το τραγικότερο μοιρολόγι λέμε εμείς αναμένοντας την απάντηση από τους μαθητές ότι είναι της φώκια για τέσσερις- πέντε συγκεκριμένους λόγους. Ε, καλώ τους να τους γνωρίζουν αυτούς τους λόγους. Αν μου βάλει ότι είναι της γριάς να μου το τεκμηριώσει επαρκώς.

Εγώ: Γιατί όμως δεν το δέχεσαι;

Καθηγητής: Γιατί πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος, με τα σημερινά πάντοτε δεδομένα, να μάθουν ότι π.χ. ό,τι πω είναι σωστό. Δυστυχώς έχουμε αυτή τη νοοτροπία. Μπορεί να προσπαθώ και γω να αλλάξω κάποια πράγματα αλλά δεν τα καταφέρνω πάντοτε. Έχουμε μπερδευτεί η αλήθεια. Το επιτρέπω, στο να το πούμε, στο να το συζητήσουμε, θα πω στο μαθητή μου κλπ αλλά όταν θα έρθει το γραπτό δυστυχώς αναμένουμε κάποια πράγματα και επειδή σκεφτόμαστε πάντα τις τελικές εξετάσεις δυστυχώς τους εντάσσουμε σε αυτή τη λανθασμένη λογική. Διότι αν πάνε στις εξετάσεις και αποτύχουν είναι σαν να αποτυγχάνουμε και μεις.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Θα το δοκιμάζα, δεν θα το απόρριπτα. Θα το δοκίμαζα για να δω πως θα βγει. Εκτρώσεις καταρχήν είναι εκπληκτικό θέμα να συζητήσεις επειδή μου είπες το παράδειγμα. Έχω 17χρονης μαθήτριες, έχω 17 χρονους μαθητές που πιστεύω ότι κάποιοι από αυτούς έχουν ξεκινήσει ήδη και τη σεξουαλική τους ζωή. Έχουμε τόσα ταμπού που ίσως να μην το συζητούσαμε μήπως και ...Εγώ δεν θα τους πω την άποψη της θρησκείας, αυτό θα το κάνει ο θεολόγος τους. Από κει και πέρα εγώ θα πάω ως φιλόλογος ή ως κάποιος που θα συντονίσει αυτή τη συζήτηση, να ακούσω τις σκεψεις τους, το τι θέλουν να κάνουν σε περίπτωση που τους συμβεί κάτι τέτοιο. Εγώ: Μπορεί και να τους έτυχε κίολας.

Καθηγητής: Άρα, βεβαίως θα συζητούσα ένα τέτοιο θέμα αφού έχει σαφέστατο στόχο. Τώρα τι δεν φέρνει σαφή στόχο δεν φέρνω κάτι στο νου μου τώρα. Έχει κάτι; Μπορείς να μου πεις; Κάτι που δεν έχει σαφή στόχο;

Εγώ: Ε, όχι εξαρτάται από το θέμα για να μην ξεφύγεις.

Καθηγητής: Μέχρι και ένας ποδοσφαιρικός αγώνας όπου η διαιτησία αδικεί τη μία ή την άλλη ομάδα ακόμα και αυτό έχει στόχο.

Εγώ: Ναι γιατί θα αναγάγεις το θέμα της αδικίας γενικότερα.

Καθηγητής: Άρα βεβαίως μπορείς αφού είναι πράγματα που ζούμε.

Εγώ: Ε, ναι σίγουρα. Το θέμα της ομοφιλοφυλίας όμως;

Καθηγητής: Αν θα το συζητούσα; Φυσικά και θα το συζητούσα. Ακόμα και θέματα ταμπού τα αγγίζεις, εκείνο που εξαρτάται είναι το πώς θα τα θίξεις. Οι μαθητές θα γελάσουν όταν δουν ότι γελάς, οι μαθητές θα γελάσουν όταν σε δουν ότι δεν είσαι σοβαρός και οι μαθητές θα γελάσουν και θα σε ειρωνευτούν εάν σε δουν να μην παρνείς εσύ το θέμα σοβαρά.

Εγώ: Εξάλλου μιλούμε για μαθητές Γ' Λυκείου που πρέπει να είναι ώριμοι.

Καθηγητής: Και αν δεν είναι θα ωριμάσουν.

Εγώ: Ε, ναι αναγκαστικά

Συνέντευξη 6(Καθηγητής που διδάσκει σε φροντιστηριακό επίπεδο στο δικό του χώρο καθώς και σε άλλα αναγνωρισμένα φροντιστήρια στη Λεμεσό)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Λοιπόν, λογοτεχνία σημαίνει πάρα πολλά πράγματα για μένα. Νομίζω ότι είναι μια πνευματική δραστηριότητα πάρα πολύ σπουδαία, μια πηγή προβληματισμού, ένας τρόπος να μάθουμε καλύτερα τον εαυτό μας, ένας τρόπος να μάθουμε εύκολα, να αντλήσουμε πληροφορίες για διάφορα προβλήματα που συμβαίνουν στην κοινωνία μας, για διάφορες εποχές, ανάλογα με το τι περιγράφει κάθε φορά ένα λογοτεχνικό κείμενο. Γενικά είναι ένα φαινόμενο που προσφέρει πάρα πολλά πράγματα και ψυχαγωγία, διαπαιδαγώγηση, γνώσεις, προβληματισμό και πάρα πολλά άλλα.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Πιστεύω ότι διδάσκεται ναι, αλλά με συγκεκριμένους τρόπους και δεν σου κρύβω ότι είναι λίγο δύσκολο να διδαχτεί η λογοτεχνία όπως είναι τα πλαίσια του συγκεκριμένου δημόσιου σχολείου σήμερα. Δύσκολα διδάσκεται αλλά μπορείς με κάποιους τρόπους μέσα από τις νέες τεχνολογίες για παράδειγμα, μέσα από την προβολή οπτικοακουστικού υλικού, να διδάξεις τη λογοτεχνία. Ίσως όχι όλο το φάσμα της, κάποια πιο βατά και πιο κατανοητά λογοτεχνικά κείμενα και εξαρτάται πάντα από το μαθησιακό περιβάλλον με το οποίο έχεις να κάνεις και από πάρα πολλούς άλλους παράγοντες, όπως είναι π.χ. ο χρόνος που έχεις στη διάθεσή σου να διδάξεις τη λογοτεχνία, το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου, αν ενδιαφέρει τους μαθητές, αν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και στις απαιτήσεις τους αλλά πιστεύω ναι ότι διδάσκεται. Με δυσκολία μεν αλλά ναι μπορεί να διδαχτεί.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Δύσκολη αυτή η ερώτηση. Ας πούμε κακή λογοτεχνία να θεωρήσουμε τα κόμικς, η Αίγια Φούξια που έχεις και στην ερώτησή σου. Εγώ θεωρώ ότι δεν υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία όμως από την άλλη δεν θα κατέτασσα για παράδειγμα την Αίγια Φούξια ως ένα λογοτεχνικό κείμενο. Είναι κάτι άλλο, ένα σενάριο, μια διασκευή που απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινό και έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Η λογοτεχνία ούτως ή αλλιώς δεν γράφεται μόνο για κάποιο συγκεκριμένο κοινό, δεν απευθύνεται μόνο σε μορφωμένους, σε αμόρφωτους, σε μεγάλους, σε μικρούς. Θεωρώ όμως ότι δεν υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία. Εγώ θα το χώριζα ως διαφορετικά είδη λογοτεχνίας, διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων π.χ. πιο κωμικά, πιο δραματικά, πιο ευχάριστα, πιο "εύπεπτα", διαφορετικά είδη λογοτεχνίας. Όμως δεν θα κατέτασσα κάποιο είδος σε κακή λογοτεχνία και κάποιο σε καλή. Εγώ θα έλεγα σε διαφορετικά λογοτεχνικά είδη.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Γνωρίζω κάποια πράγματα αν και δεν ασχολήθηκα ιδιαίτερα με τη θεωρία της λογοτεχνίας. Γνωρίζω κάποια πράγματα από το πανεπιστήμιο και κάποια πράγματα που έψαξα από μόνος μου για τη θεωρία της λογοτεχνίας αλλά για να πούμε και την αλήθεια δεν τα εφάρμοσα ποτέ σε όλο το διάστημα που διδάσκω.

Παρέμβαση δική μου: Θεωρείς ότι δεν είναι χρήσιμα, ότι θα μπερδέψεις τους μαθητές;

Καθηγητής: Στην παρούσα φάση νομίζω ότι δεν θέλω να εστιάσω σε θεωρίες λογοτεχνίας, δηλαδή να μάθουν ποιος είναι ο αφηγητής, ποιος είναι ο ενδοκειμενικός, ποιος είναι ο εξωδιηγητικός κλπ. Νομίζω ότι εστιάζω σε άλλα πράγματα που έχουν περισσότερη σημασία για μενα και νομίζω ότι αφορά περισσότερο τους μαθητές και αφήνω προς το παρόν στην άκρη τη θεωρία της λογοτεχνίας γιατί νομίζω ότι θα τους δυσκολέψει και έτσι κι αλλιώς εκείνος που θέλει να ασχοληθεί περισσότερο με τη θεωρία της λογοτεχνίας μπορεί ν'ακολουθήσει κάτι στο πανεπιστήμιο, να πάει κάπου αλλού, να το ψάξει από μόνος του. Δεν είναι τέτοια τα πλαίσια του σχολείου που να μπορείς να εντρυφήσεις σε τέτοια θέματα λογοτεχνίας νομίζω.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι'αυτά; (μελέτη του υλικού)

Λοιπόν, τα έχω δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Φαντάζομαι του γυμνασιακού κύκλου πρώτης και δευτέρας, της τρίτης νομίζω ότι θα ξεκινήσουν από του χρόνου.

Παρέμβαση δική μου: Τα νέα αναλυτικά αφορούν μέχρι την Α' Λυκείου.

Καθηγητής: Αυτά που είδα, του γυμνασίου, τα νέα αναλυτικά προγράμματα εν μέρει μου άρεσαν. Γιατί; Δεν είναι αυτό το τυπικό που έχουμε συνηθίσει χρόνια, τα δέκα κείμενα που πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές και τελειώσε. Έχει ο καθηγητής τη δυνατότητα να επιλέξει από μια μεγάλη γκάμα λογοτεχνικών κειμένων, ποιημάτων, πεζών, διηγημάτων κτλ, ανάλογα με το μαθησιακό περιβάλλον που έχει ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους μέσα από διάφορα λογοτεχνικά είδη. Συγκρίνοντας γιατί τα νέα αναλυτικά προγράμματα κινούνται σε αυτή τη βάση, συγκρίνουν τα δύο ή τρία ή περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα και βγάζουν συμπεράσματα, βλέπουν το θέμα, τον πομπό, το δέκτη κτλ. Σε αυτό το επίπεδο συμφωνώ είναι και πολύ χρήσιμα, είναι και πιο καινούργια για τις απαιτήσεις των καιρών γιατί αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, τους βάζει να σκεφτούν, δεν μαθαίνουν πλέον τις τυποποιημένες απαντήσεις, ερωτήσεις που είχαν τόσα χρόνια να μάθουν, οι οποίες μπαίνουν πάντα οι ίδιες σε όλα τα λογοτεχνικά κείμενα. Όμως δεν αρκεί μόνο αυτό. Πρέπει να κάνουν και γραμματική, πρέπει να μάθουν να γράφουν σωστά, πράγμα το οποίο δεν ξέρουν από τις ελλείψεις που έχουν στο δημοτικό, πρέπει να ξέρουν και συνώνυμα, αντίθετα και να κάνουν και περίληψη. Αυτά όλα βλέπω ότι με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, με το λίγο που έχω ασχοληθεί, ότι κάπως παραμερίζονται. Περισσότερο ασχολούνται με τη λογοτεχνία και με αυτά τα πράγματα. Σίγουρα είναι μια καλή προσπάθεια αλλά χρειάζεται εμπλουτισμό και μια πολύ καλή μελέτη πριν εφαρμοστούν στα σχολεία.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Λοιπόν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας..... να είχαμε σίγουρα όχι μόνο ένα 45λεπτο στη διάθεσή μας και ένα μάθημα που να μην τέλειωνε σε ένα ή σε δύο 45λεπτα. Να βάζαμε εξαρχής στόχους, να είχαμε μπροστά μας ένα λογοτεχνικό κείμενο, μπορεί και ένα βιβλίο, όχι απλά ένα απόσπασμα από ένα μυθιστόρημα ή ένα ποίημα και να πηγαίναμε στάδια στάδια μαζί με τους μαθητές. Δηλαδή ίσως να αρχίζαμε με την ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές, να καταγράψουν ή να πουν προφορικά τις εντυπώσεις τους, τις αρχικές από το κείμενο ή το βιβλίο και σιγά σιγά να βρίσκαμε μαζί, να αναλύαμε το συγγραφέα ή τον ποιητή ανάλογα με την περίπτωση, να βρίσκαμε το θέμα μαζί, να βρίσκαμε πληροφορίες μέσα από το διαδίκτυο ή μέσα από διάφορα βιβλία, κριτικές, πληροφορίες, απόψεις που έχουν γραφτεί για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο και μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία χωρίς να τους πω εγώ τίποτε, χωρίς να τους προσφέρω δηλαδή έτοιμη γνώση για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο, από μόνοι τους να φτάσουν στη γνώση.

Άρα θεωρώ ότι οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία της άντλησης των πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο, μέσα από διάφορα βιβλία, ερωτήσεις ή από την αλληλεπίδραση με τον καθηγητή να έρθουν μόνοι τους, να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα και τότε νομίζω εγώ ότι πραγματικά θα καταλάβουν το λογοτεχνικό κείμενο, πραγματικά θα αγαπήσουν τη λογοτεχνία και θα έρθουν σε επαφή τελοσπάντων με αυτό το κείμενο που είχαμε τόσο καιρό μπροστά μας.

Παρέμβαση δική μου: Μιλούμε για μεγάλα κείμενα;

Καθηγητής: Ε, ναι. Μιλούμε για μεγάλα κείμενα. Όταν έχουμε να κάνουμε ας πούμε, με ένα βιβλίο, με ένα λογοτεχνικό βιβλίο, με ένα παραμύθι αν πρόκειται για πιο μικρά παιδιά, αλλά όταν έχουμε στη διάθεσή μας αρκετό χρόνο και διάστημα που να πηγαίναμε στάδια στάδια μπορούμε να καλύψουμε πάρα πολλές πτυχές του λογοτεχνικού κειμένου και είδους. Ίσως να δούμε και αφηγηματολογία, κάποια στοιχεία τελοσπάντων από τη θεωρία της λογοτεχνίας όπου θα μπορούμε να προσεγγίσουμε το λογοτεχνικό κείμενο από διάφορες πτυχές.

Έτσι θα φανταζόμουν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας, φυσικά με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, σε μια ωραία αίθουσα μεγάλη, με πάρα πολύ οπτικοακουστικό υλικό, με πάρα πολλές εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες και ότι άλλο χρειάζεται.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Σίγουρα, αν δεν είχαμε το άγχος ως εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να καλυφθεί η συγκεκριμένη ύλη, ότι πρέπει να καλύφθούν τα συγκεκριμένα λογοτεχνικά κείμενα

χωρίς δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμογής όλα θα ήταν διαφορετικά. Εγώ στο μυαλό μου έχω εντελώς διαφορετικά την πορεία του μαθήματος όπως σας είπα και πριν και μέσα από τη λογοτεχνία έτσι κι αλλιώς που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά όχι μόνο ψυχαγωγία αλλά και πάρα πολλά άλλα πράγματα θα μπορούσαν βέβαια να ενισχυθούν, να προωθηθούν και άλλες δεξιότητες στους μαθητές. Θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν οι γνώσεις τους γύρω από διάφορα θέματα. Θα μπορούσαν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από τους ήρωες, μέσα από τα πρόσωπα των λογοτεχνικών κειμένων που θα μπορούσα να διδάξω. Θα μπορούσε βέβαια να ενισχυθεί η συνεργασία και η ομαδικότητα, όταν δουλεύουν εννοείται πάνω σ'ένα λογοτεχνικό κείμενο πολλά άτομα μαζί. Σίγουρα θα έδινα προτεραιότητα σε άλλες δεξιότητες και θα προσπαθούσα να βελτιωθούν οι μαθητές στις δεξιότητες που έχουν ανάγκη.

Παρέμβαση δική μου: Νομίζω ότι αυτό προωθούν και τα νέα αναλυτικά.

Καθηγητής: Ναι, γι'αυτό είπα και πριν ότι συμφωνώ προς αυτό το μέρος αλλά χρειάζονται βέβαια και άλλη αναθεώρηση.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Βάζουμε σίγουρα στόχο σε ένα μάθημα λογοτεχνίας. Εκείνο που θεωρώ εγώ τελειώνοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο είναι να καταφέρουν οι μαθητές να απολαύσουν τη λογοτεχνία. Δηλαδή να τους αρέσει το κείμενο, όχι απλά να καταλάβουν το θέμα, να γνωρίζουν τους ήρωες που συμμετέχουν μέσα στο κείμενο, να μπορούν να απαντήσουν τυποποιημένες ερωτήσεις. Εγώ θεωρώ πιο σημαντικό και ο στόχος που θέτω εγώ κάθε φορά, πέρα από τα γνωστά είναι να κατανοήσουν πρώτα από όλα το κείμενο, να το αγαπήσουν, να το καταλάβουν, να γνωρίζουν το συγγραφέα που ίσως και πρώτη φορά να τον ακούουν και τελειώνοντας το κείμενο αυτό να θέλουν από μόνοι τους να ψάξουν περισσότερο να διαβάσουν ίσως ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο, ένα άλλο βιβλίο. Τότε θεωρώ εγώ ότι έχει καλυφθεί ο στόχος που είχα θέσει εξ αρχής.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Ναι.

Παρέμβαση δική μου: Ακόμα και στην Τρίτη Λυκείου.

Καθηγητής: Στα πλαίσια που το επιτρέπουν και οι θεματοθέτες και αυτοί που καθορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα γιατί διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο, ο κάθε ένας από εμάς μπορεί να έχει, διαφορετική ερμηνεία. Μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτό που λέει, ειδικά όταν πρόκειται για ένα ποίημα. Έγω πάντα, αυτά που κάνω, ειδικότερα στην Τρίτη λυκείου τα παραθέτω στους μαθητές και τους γνωστοποιώ όλες τις ερμηνείες που έχουν δημοσιευτεί για ένα

συγκεκριμένο ποίημα ή ένα πεζογράφημα. Αυτό που κάνω όμως τους αφήνω να έχουν τη δική τους ερμηνεία, την ακούω αλλά πρέπει όταν θα γράψουν σε μια ερώτηση την απάντηση, που οι ίδιοι θεωρούν σωστή, που είναι διαφορετική από αυτή που θεωρώ εγώ σωστή θα πρέπει να την επιχειρηματολογούν, θα πρέπει να την τεκμηριώνουν κάθε φορά. Ίσως θα πρέπει να θέσουν και κάποια παραδείγματα, αν και υπάρχει κίνδυνος επειδή υπάρχει συγκεκριμένη βαθμολόγηση στη Γ' λυκείου που δίνουν παγκύπριες κτλ. Γι' αυτό και συμβουλεύω τους μαθητές ειδικότερα της Τρίτης Λυκείου να αποφεύγουν να βάζουν δικές τους ερμηνείες, διαφορετικές από αυτές που έχουμε μάθει, διαφορετικές από αυτές που έχουμε πει στην τάξη. Αν θέλουν να το κάνουν σε κάποιες περιπτώσεις, πρέπει οπωσδήποτε να το τεκμηριώσουν αλλά βέβαια υπάρχει ο κίνδυνος, ειδικότερα επαναλαμβάνω στην Τρίτη λυκείου, να ξεφύγουν από το θέμα, να θεωρηθεί λάθος η απάντηση γιατί υπάρχει αυτό το τυποποιημένο στυλ του γραπτού που πρέπει να απαντήσουν συγκεκριμένα σε κάθε απάντηση που πρέπει να δώσουν. Εγώ αυτό το θεωρώ λάθος γιατί η λογοτεχνία, ο λόγος που γράφεται, καταρχάς είναι για να τον απολαύσεις και ανάλογα με τις δικές σου εμπειρίες, ανάλογα με τα δικά σου βιώματα να αποκομίσεις και να πάρεις τα στοιχεία που εσύ καταλαμβάνεις και τα στοιχεία που εσύ θέλεις.

Παρέμβαση δική μου: Σε άλλες τάξεις;

Καθηγητής: Σε άλλες τάξεις είμαι λίγο πιο ελαστικός, από το Γυμνάσιο μέχρι τη Δευτέρα Λυκείου, αφήνω τους μαθητές ελεύθερους γιατί είναι ένας τρόπος να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Να σκέφτονται και άλλα πράγματα, πέρα από εκείνα που έχουν τα βοηθήματα, πέρα από εκείνα που τους λέει ο καθηγητής.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Ναι, γιατί όχι. Θα τα δίδασκα γιατί τα θέματα που ανέφερες είναι θέματα επικαιρότητας. Είναι πάρα πολύ ενδιαφέροντα και για τους μαθητές. Φυσικά έχουν εντελώς διαφορετική στοχοθεσία από ό,τι έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο, όμως δεν παύει να είναι ένα κείμενο από το οποίο οι μαθητές θα αντλήσουν πληροφορίες, θα αποκαταστήσουν πάρα πολλά στοιχεία ενδιαφέροντα, θα μάθουν νέα πράγματα και θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Βέβαια, γιατί όχι. Και έχω κάνει κάποια κείμενα που αναφέρονται σε.....

Παρέμβαση δική μου: Στην Τρίτη Λυκείου;

Καθηγητής: Ναι στα πλαίσια των θεματικών κύκλων όσο μπορώ, προσπαθώντας να μην ξεφύγω πάρα πολύ, ας πούμε ένα θέμα για την τεχνητή γονιμοποίηση θα μπορούσα να το κάνω. Βέβαια όπου υπάρχει η ευκαιρία και η δυνατότητα να ασχοληθείς και με κάτι άλλο πέρα από τα τυπικά είναι πάρα πολύ σημαντικό και πρόσεξα ότι ενδιαφέρει και τους μαθητές.

Συνέντευξη 7(Καθηγήτρια που εργάζεται σε φροντιστηριακό επίπεδο στο δικό της χώρο στη Λεμεσό)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Λογοτεχνία είναι τρόπος έκφρασης για εκείνον που το γράφει. Τώρα αν θα διαβάζεις λογοτεχνία είναι ένα ταξίδι. Όπως είχε στο γυμνάσιο, (φέτος που έκαμα κάποια κείμενα), ένα ακίνητο ταξίδι, δηλαδή διαβάζουμε και μεταφερόμαστε σε άλλους κόσμους, φτάνει να μπορείς να μπεις στη ψυχολογία, στον τρόπο που έγραφε εκείνος ο ποιητής, ο λογοτέχνης τελοσπάντων. Είναι ένας τρόπος ταξιδιού.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Εγώ πιστεύω πως δεν διδάσκεται γιατί δεν μπορούμε να μπούμε απόλυτα στη σκέψη εκείνου που έγραφε το κείμενο, το συγκεκριμένο αλλά επειδή είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε το κάνουμε. Δηλαδή θεωρώ ότι εκείνος που το έγραφε, τη δεδομένη στιγμή είχε τους λόγους του να το γράψει. Δεν μπορώ εγώ να έρθω να δώσω κάποιες ερμηνείες έστω κι αν είναι κάποιος ειδικός που έδωσαν τις ερμηνείες αυτές ή έστω ο ίδιος που έγραψε το κείμενο. Θεωρώ ότι είναι κάπως λανθασμένο αυτό.

Παρέμβαση δική μου: Κάποιες πτυχές όμως τις λογοτεχνίας δεν διδάσκονται;

Καθηγήτρια: Ναι, εντάξει για να ξέρουμε να καταλαβαίνουμε, να μάθουμε έτσι επιφανειακά τη λογοτεχνία, ναι αλλά σε πολύ βάθος ίσως είναι λάθος που παίζουμε θεωρώ, μέσα από κάποια κείμενα.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Σίγουρα, η λογοτεχνία είναι ένα αντικείμενο που πλάθεται ανάλογα με το δημιουργό του. Άρα όταν ο δημιουργός είναι καλός τότε θα είναι καλή η λογοτεχνία, όταν ο δημιουργός είναι κακός, δεν έχει σωστούς στόχους, τότε νομίζω ότι βγαίνουμε κάπως εχτός στόχων. Το τι είναι καλό και κακό κατά τη γνώμη μου είναι υποκειμενικό, δηλαδή κάποιος μπορεί να θεωρήσει κάτι καλό ενώ κάποιος όχι.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Κάναμε πράγματα για τη λογοτεχνία, για τη θεωρία της λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο. Εντάξει προσπαθώ μέσα από το μάθημά μου, όσος χρόνος μένει να τον αφιερώσω σε αυτή την πτυχή. Ναι.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι' αυτά; (μελέτη του υλικού)

Λοιπόν, τα νέα αναλυτικά προγράμματα τα έχω δει, τα έζησα αφού εδώ και δύο χρόνια έχουν μπει σε εφαρμογή στο γυμνάσιο. Στην αρχή ήμουν πολύ αρνητική στα δεδομένα, όμως σιγά σιγά άρχισα να βλέπω λίγο τις θετικές τους πλευρές διότι αυτό έχουμε και με αυτό πρέπει να δουλέψουμε. Τα μωρά στην αρχή ήταν πάρα πολύ αγχωμένα. Θεωρούσα ότι ίσως δεν ήταν πολύ οργανωμένα και από τους καθηγητές. Για παράδειγμα στα αρχαία δεν γίνονται οι σωστές κατευθύνσεις προς τα παιδιά για να κάνουν τις ασκήσεις της γραμματικής κτλ. Και έτσι τα παιδιά μένουν κάπως μετέωρα. Τώρα στη συνέχεια βλέποντας και τις εξετάσεις που γίνονται στο τέλος για τα νέα αναλυτικά προγράμματα παρατήρησα ότι είναι πιο θετικά όπως τα κάνουν τώρα διότι οξύνουν και την κρίση του μαθητή και κάνουν το μαθητή να σκέφτεται και όχι να παπαγαλίζει. Τον κατευθύνουν στο να μάθει πέντε πράγματα πάνω σε ένα κείμενο και εκείνα πρέπει να τα εφαρμόζεις σε οποιοδήποτε άλλο κείμενο τα βρεις και με το σωστό τρόπο. Άρα βλέπω ότι εντάξει είναι πιο θετικό αυτό, βάζουν πλέον την κρίση του μαθητή σε κίνηση, πράγμα το οποίο ήταν το ζητούμενο στο παρελθόν που δεν το κάνουμε εμείς. Δηλαδή προωθείτο περισσότερο η παπαγαλία. Τώρα θεωρώ ότι φεύγουμε από αυτό άρα ένας στοχος επιτεύχθη.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας θα το φανταζόμουν να μην είχαμε αυτή την πίεση του χρόνου και να βγάζαμε κάποια συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Να μας άφηναν κάποιο περιθώριο, δηλαδή να καλύψουμε αντί 16 να καλύψουμε 8 βασικά κείμενα και μετά να βάλουμε τα μωρά σε κίνηση. Να ψάξουν εκείνοι να βρουν το λογοτέχνη που τους αρέσει, να βρουν το κείμενο, να κάνουν εκείνοι το μάθημα στην τάξη, να παρουσιάσουν βάσει συγκεκριμένων ερωτήσεων τις απόψεις τους. Άρα να μπουν σε κίνηση και όχι ο στόχος τους να είναι ο βαθμός και απλά να τελειώσουν το σχολείο και να περάσουν πανεπιστήμιο. Πρέπει δηλαδή να γνωρίσουν το αντικείμενο.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Όταν λεμε δεξιότητες; Να τους βάλουμε να κρίνουν οι ίδιοι και να Νομίζω καλύφτηκα κάπως με την προηγούμενη. Δηλαδή θα μου άρεσε το μάθημα να γίνεται σε συνεργασία. Δεν θέλω τον καθηγητή αυθεντία, θέλω τον καθηγητή που θα συνεργάζεται και θα κατευθύνει τα παιδιά για να μπορεί να βγαίνει το μάθημα. Εγώ θα μπορούσα να τους έκανα πάνω σε μια σχολή την επτανησιακή σχολή για παράδειγμα, ένα, δύο παραδείγματα, να καταλάβουν τους λογοτέχνες κτλ και να τους έλεγα μετά να ψάξουν μόνοι τους και να μου βρουν πηγές και να μου κάνουν οι ίδιοι την παρουσίαση του επόμενου μαθήματος .

Παρέμβαση δική μου: Για να αποκτήσουμε δεξιότητες θα μπορούσες να κάνεις και ένα μεγάλο διήγημα αντί αποσπασματικά κάποια κομμάτια που κάνουμε εμείς στο σχολείο.

Καθηγήτρια: Α, εντάξει. Αυτό θα ήθελε πιο πολύ χρόνο όμως

Παρέμβαση δική μου: Αν είχαμε την ευχέρεια όμως

Καθηγήτρια: Εντάξει, σίγουρα. Αυτό θα μπορούσε να γίνει.

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Βάζουμε στόχους διότι προσπαθούμε να καλύψουμε τρύπες που έχουν μείνει από προηγούμενα χρόνια. Δηλαδή δεν γίνεται να φτάνουμε τελειόφοιτοι και να ρωτούμε πότε έγινε η εισβολή, πότε έγινε το ένα το άλλο και να μην γνωρίζουμε. Άρα μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που κάνουμε προσπαθούμε να καλύψουμε κενά τα οποία άφησαν οι προηγούμενες γενιές, όχι γιατί φταίνε οι καθηγητές, ίσως φταίνε και οι ίδιοι οι μαθητές ακόμα και οι γονείς. Άρα θεωρώ ότι ξεκινώντας να διδάξουμε ένα κείμενο πρέπει να το τοποθετούμε χρονικά, το γεγονός εκείνο που θα πούμε. Θεωρώ ότι αυτό σημαίνει μόρφωση. Μόρφωση δεν σημαίνει για μένα ένας να ξέρει το κείμενο από έξω και να μου γράψει 20. Μόρφωση είναι να ξέρει και εκτός του ποιήματος κάποιες βασικές γνώσεις που στο μέλλον αν θα έρθει κάποιος και τον ρωτήσει θα ξέρει να απαντήσει.

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Εγώ, ναι. Ξεκινώντας το μάθημα δηλαδή, θα το διαβάσουμε μια φορά το ποίημα και μετά ξεκινούμε. Τι καταλάβατε; Τι σας έκανε εντύπωση; Πέστε μου απορίες κτλ. Πώς το αντιλαμβάνεστε αυτό και μετά ξεκινώ, κατευθύνω εγώ και λέω αυτό το στίχο πώς τον ερμηνεύετε, περιμένοντας από όλους τους μαθητές ερμηνεία για να τους δείξω ότι ο καθένας έχει τη δική του άποψη και εγώ τη δέχομαι, δεν είναι κάτι το λάθος. Όμως λόγω του ότι θα πάμε σε εξετάσεις και οι εξετάσεις θα είναι συγκεκριμένες θέλουμε μια συγκεκριμένη απάντηση. Εγώ όμως αφήνω τους μαθητές να σκεφτούν, να κρίνουν από μόνοι τους, να μου πουν τις απόψεις τους γιατί έτσι θα μάθουν και θα μιλούν σωστά. Θα βάλουν τον εαυτό τους να σκεφτεί,

να εκφραστεί σωστά, βοηθώντας τους έτσι και σε άλλα επίπεδα, όχι μόνο στις γνώσεις. Τους αφήνω γενικά να μελετούν ελεύθερα γιατί αυτό είναι η λογοτεχνία, διάλογος.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Ναι γιατί πολλές φορές βάζω τον εαυτό μου ή μάλλον βλέπω τον εαυτό μου μέσα από το μάθημα να δίνω παραδείγματα της δικής μου ζωής ή του τι γίνεται γύρω για να δώσω και συμβουλές πέραν του μαθήματος στη διαμόρφωση και στη διάπλαση του μαθητή. Δηλαδή εμένα ο στόχος μου δεν είναι μόνο η εκπαίδευση είναι και η αγωγή. Τώρα θα μου πεις μία ή δύο ώρες που τους βλέπεις τι θα κάνεις; Κι όμως βλέπω ότι οι μαθητές με αγαπούν γι' αυτό το πράγμα γιατί έρχομαι πιο κοντά τους μέσα από παραδείγματα που δίνω. Άρα θεωρώ ότι αν είχα χρόνο θα το έκαμνα και θα προσπαθούσα να δώσω και παραδείγματα και κείμενα που δείχνουν στοιχεία της δικής τους πραγματικότητας. Έτσι θα τους βοηθούσα για να ενταχθούν αργότερα στην κοινωνία έχοντας κάποια παραδείγματα που ίσως δεν θα έχουν από το σπίτι, πράγματα τα οποία θεωρώ ότι μπορώ να τους τα δώσω και εγώ. Άρα δεν είναι όλοι οι μαθητές τυχεροί, αφού δεν έχουν όλοι τους σωστούς γονείς δίπλα τους.

Συνέντευξη 8 (Καθηγητής σε Λύκειο της Πάφου)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Λογοτεχνία για μένα σημαίνει συγγραφή ενός έργου με συγκεκριμένη δομή με τρόπο που να προσελκύει το ενδιαφέρον των αναγνωστών.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Η λογοτεχνία για μένα από μόνη της δεν διδάσκεται. Διδάσκεται η γλώσσα, το λεξιλόγιο, η έκφραση αλλά όχι η λογοτεχνία. Είναι θέμα ταλέντου και εναπόκειται σε αυτόν που χειρίζεται τη γλώσσα να προσδώσει λογοτεχνικό ύφος στα λεγόμενά του. Η λογοτεχνία υποτίθεται διδάσκεται γιατί κάποιοι άνεργοι επιστήμονες θέλουν να έχουν δουλειά...

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Από την άποψη της σημασίας της λέξης λογοτεχνία (τέχνη του λόγου) κανονικά δεν θα έπρεπε να γίνεται λόγος για καλή και κακή λογοτεχνία. Αλλά ναι υπάρχουν σήμερα πολλοί επίδοξοι «λογοτέχνες» που κακοποιούν τον λόγο και γράφουν

επιεικώς απαράδεκτα. Ούτε λόγος φυσικά να γίνεται για τα κόμικς, την Αίγια Φούξια ή οποιοδήποτε άλλο έγχρωμο ζωντανό.

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Όχι και ούτε θέλω να ξέρω. Εγώ γράφω λογοτεχνήματα που έχουν μεγάλη απήχηση εδώ και τρία χρόνια στην εφημερίδα. Δεν πιστεύω ότι αν ήξερα κάτι για τη θεωρία της λογοτεχνίας θα έγραφα καλύτερα και ούτε με ενδιαφέρει...

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι' αυτά; (μελέτη του υλικού)

Προχειρότητες που κάποιοι ονόμασαν επιστημονική δουλειά. Είναι τόσο περίπλοκα που αποκλείεται να εφαρμοστούν σωστά. Εναπόκειται στον διδάσκοντα πώς θα διδάξει.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Η λογοτεχνία δεν διδάσκεται. Απλά απολαμβάνεται.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Όχι. Θα προτιμούσα να ακούω εντυπώσεις των μαθητών χωρίς να είμαι αναγκασμένος να αναλύω το κάθε τι με στεγνό τρόπο. Επίσης θα ήθελα να δω πώς θα χειριζόταν τον λόγο ο κάθε μαθητής σε κάτι δικό του...

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Οι στόχοι εναπόκεινται στον κάθε εκπαιδευτικό. Εγώ προτιμώ το μάθημα να εξελίσσεται απρόοπτα...

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Βεβαίως. Είναι όπως τη ζωγραφική. Ο κάθε άνθρωπος την προσλαμβάνει όπως θέλει. Φυσικά υπάρχουν και σταθερές αρχές σε ένα έργο που δεν αλλάζουν (δικαιοσύνη, ειρήνη, πόλεμος κ.λπ)

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Ανετα! Τέτοια κείμενα αποτελούν πρόκληση για μένα. Αντίθετα δεν μου αρέσουν τα κείμενα πακέτου που επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά.

Συνέντευξη 9 (Καθηγήτρια σε Λύκειο της Πάφου)

1. Τι σημαίνει για σας «λογοτεχνία»; (θέμα κατανόησης και πρόσληψη της έννοιας)

Λογοτεχνία για μένα είναι η ποίηση, η πεζογραφία ή άλλο είδος συγγραφής που αναδεικνύει ένα συγκεκριμένο είδος γραφής και έχει χαρακτηριστική δομή.

2. Πιστεύετε ότι η λογοτεχνία διδάσκεται; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί τη διδάσκουν; (θέμα πρόσληψης)

Αναμφισβήτητα η λογοτεχνία δεν διδάσκεται, διδάσκονται όμως πτυχές της όπως η δομή, η έκφραση, το λεξιλόγιο κ.ά. Κανείς όμως δεν μπορεί να διδάξει τον τρόπο συγγραφής του κάθε ανθρώπου καθώς είναι θέμα ταλέντου, ψυχοσύνθεσης και χαρακτήρα.

3. Υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία; (πρόσληψη) (Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια θεωρούνται λογοτεχνικά είδη;)

Ναι, υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία όσον αφορά την πρόσληψη. Κακή λογοτεχνία είναι αυτή που προσπαθεί να αποδώσει τις σκέψεις ενός ανθρώπου με κακόγουστο, άστοχο ή πρόχειρο τρόπο. Φυσικά τα κόμικς, η Αίγια Φούξια και άλλα τέτοια έργα δεν είναι λογοτεχνικά είδη...

4. Γνωρίζετε κάτι σχετικό με τη θεωρία της λογοτεχνίας; (γνώση θεωρίας και κατανόηση) Αν ναι έχετε ποτέ εφαρμόσει αυτά που γνωρίζετε για τη θεωρία της λογοτεχνίας; (αφηγηματολογία, πρόσληψη κτλ.) (γνώση θεωρίας – κατανόηση και εφαρμογή)

Κάποια βασικά πράγματα φυσικά και γνωρίζω όσον αφορά στη θεωρία της λογοτεχνίας τα οποία και έχω εφαρμόσει στην τάξη.

5. Έχετε δει τα νέα αναλυτικά προγράμματα; Αν ναι ποια η άποψή σας για γι' αυτά; (μελέτη του υλικού)

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν μια αξιόλογη προσπάθεια αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου εφόσον εφαρμόζονται ορθολογιστικά. Από τη στιγμή όμως που γίνονται προχειρότητες από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούνται προβλήματα με άμεσο αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές που είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι.

6. Πώς θα φανταζόσασταν ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; (πρόσληψη)

Θα φανταζόμουν ότι οι μαθητές πρωτίστως απόλαυσαν το έργο και κατανόησαν αδρομερώς το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια θα ακολουθούσε μια γλωσσική και

περιχομενολογική εξομάλυνση από μέρος μου καθώς και επίλυση αποριών. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην ελεύθερη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

7. Αν το μάθημα της λογοτεχνίας δεν ήταν οργανωμένο με αυτό τον τρόπο πώς θα το προτιμούσατε; (π.χ. αντί να καλύψετε ύλη μέσα από την οποία οι μαθητές θα αντιληφθούν την έννοια της λογοτεχνίας θα προσπαθούσατε μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας να μεταδώσετε δεξιότητες στα παιδιά;) (πρόσληψη)

Στην ηλικία των μαθητών είναι δύσκολο να μεταδοθούν σε αυτά δεξιότητες και ούτε θα έπρεπε εξάλλου να επιχειρείται κάτι τέτοιο. Πιο καλό θα ήταν να εκτιμήσουν την αξία του κάθε έργου ξεχωριστά και μέσα από τη δική τους έρευνα να καλυφθούν διαφορετικές πτυχές του εκάστοτε θέματος (βιογραφικό συγγραφέα, χρονική περίοδος, διαχρονικά μηνύματα κ.ά)

8. Γιατί βάζουμε στόχους σε ένα μάθημα λογοτεχνίας; Τι θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά; (κατανόηση στόχων)

Γιατί είμαστε αναγκασμένοι να καθορίσουμε τη στοχοθεσία μέσα από τα ΝΑΠ. Θέλουμε να αποκομίσουν τα παιδιά κάτι; Δεν είμαι σίγουρη αν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Μάλλον αχρείαστες γνώσεις λαμβάνουν που ξεχνούν αμέσως μετά τις εξετάσεις...

9. Επιτρέπετε πολλαπλές ερμηνείες στη λογοτεχνία;

Βεβαίως και επιτρέπω εφόσον κάτι τέτοιο επιτρέπει την πολυσύνθετη θέαση ενός έργου. Εναπόκειται στον κάθε μαθητή το πώς θα αντιληφθεί ένα ποίημα ή ένα πεζογράφημα.

10. Αν είχατε ευκαιρία επιλογής θα διδάσκατε ένα κείμενο που δεν μπορείς να θέσεις συγκεκριμένους στόχους; (π.χ. ένα κείμενο για τις εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.)

Ναι και κάτι τέτοιο αποτελεί πρόκληση για μένα εφόσον δημιουργούνται προϋποθέσεις και πέραν της καθιερωμένης ύλης.

Οι συνεντεύξεις 8 και 9 μου στάληκαν γραμμένες. Έτσι λοιπόν τις παραθέτω αυτούσιες χωρίς να κάνω καθόλου αλλαγές.

A.2 Συνεντεύξεις Μαθητών/τριών

Συνέντευξη 1(μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Βασικά η λογοτεχνία είναι ένα έργο τέχνης κάποιων ποιητών ή συγγραφέων, οι οποίοι μέσα από αυτό θέλουν να προβάλουν κάποια συναισθήματα, ιδέες και

μηνύματα που θέλουν να περάσουν προς το κοινό. Πολλές φορές μπορεί να στέλνουν και κάτι προφητικό.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Σίγουρα, αφού ως μαθήτρια μου έδειξαν οι καθηγητές στο σχολείο ότι μπορεί να διδαχθεί μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Δεν πιστεύω ότι μπορεί η λογοτεχνία να υπάρξει κακή αλλά σίγουρα εκείνος που γράφει κάτι θέλει να μεταδώσει προς το κοινό το οποίο πιστεύει ο ίδιος. Απλά μπορεί μερικές φορές να σατυρίζει κάτι.

Τα κόμικς ναι πιστεύω πως μπορούν να θεωρηθούν ως λογοτεχνικό είδος.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Ναι. Φέτος. Βασικά στο πόημα «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», η καθηγήτριά μας, στην τάξη, μερικούς στίχους που μπορούσε, μας τους μετέφερε και ως σκηνή. Σηκωνόταν και μας έδειχνε κάποια πράγματα. Η θεατρικότητά της ήταν αυτό που μου άρεσε.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Όχι. Βασικά διαβάζω εκείνα του σχολείου, εκείνα που μας δίνουν. Εκτός από αυτά δεν διαβάζω κάτι τώρα. Το καλοκαίρι όμως διαβάζω γιατί έχω περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Από όσο θυμάμαι όχι.

7. Θα σου άρεσε να έγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Πιστεύω ότι αυτά τα δύο συνδυάζονται. Θα μου άρεσε αν γινόταν αυτό αλλά πιστεύω ότι και μέσα από τα ποιήματα μπορείς να αποκομίσεις κάποιες ιδέες που

σε εκφράζουν και σένα. Σε συνδυασμό θα το ήθελα, ναι. Δηλαδή και συγγραφή θεατρικού έργου και λογοτεχνία στην τάξη.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Κάποια συναισθήματα που θέλει να μεταφέρει ο συγγραφέας (ή ο ποιητής ανάλογα) ή κάποιες ιδέες του ανάλογα με τις εποχές. Ακόμα μπορεί να μεταφέρει κάποια μηνύματα που βλέπεις και εσύ η ίδια ότι είναι μακροχρόνια.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.

Ναι θα μου άρεσε γιατί υποτίθεται αυτά τα προβλήματα, θα τα έβλεπες πιο πολύ στην καθημερινότητα. Θα ήταν πιο εύκολο να τα αναλύσεις και να τα κατανοήσεις. Θα γινόταν πιο πολλή ανάλυση μέσα στην τάξη και μάλιστα με την πρώτη ανάγνωση. Δεν θα χρειαζόταν να εμβαθύνει πολύ ο μαθητής.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Ναι πολλά κείμενα θέλουν να δώσουν το μήνυμα στους λαούς να μην εφησυχάζονται με αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Να λαμβάνουν μέρος ενεργά σε διάφορα θέματα. Όταν διαβάζουν συνεχώς αυτά τα κείμενα, δεν θα ξεχνιούνται και δεν θα εφησυχάζονται. Είναι αναγκαίο λοιπόν να υπάρχουν κάποιοι στόχοι στα κείμενα.

Συνέντευξη 2(μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Λογοτεχνία θεωρώ ότι είναι οποιοδήποτε κείμενο είτε αυτό θεωρείται διήγημα είτε ποίημα, είτε πεζογράφημα μέσα από το οποίο ο λογοτέχνης θα διατυπώσει κάποιες σκέψεις του ή και προβληματισμούς του συνδιάζοντας με έντεχνο τρόπο τις λέξεις, ούτως ώστε να παραχθούν υψηλά νοήματα.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Θεωρώ πως η λογοτεχνία μπορεί να διδαχθεί μέχρι ένα συγκεκριμένο βαθμό. Δηλαδή μπορείς να διδάξεις στο μαθητή την τεχνοτροπία του λογοτέχνη ή το ιστορικό υπόβαθρο κάτω από το οποίο έγινε η συγγραφή του ποιήματος ή του

κειμένου. Αλλά από κει και πέρα ο μαθητής πρέπει μόνος του να προβληματιστεί σχετικά με τα νοήματα που θέλει να προβάλλει ο ποιητής εννοώντας να μην χειραγωγήσει τη σκέψη του γιατί μετά δεν θα έχει κάποια αξία η λογοτεχνία. Εξάλλου το κάθε ποίημα ή κείμενο έχει διαφορετικές ερμηνείες και ανάλογα με τα βιώματα του ή με τα τεκτονόμενα της εποχής του, ο κάθε μαθητής, θα εκλάβει διαφορετικά το κάθε ποίημα. Αν όμως χειραγωγήσει τη σκέψη του καταστρέφεις ουσιαστικά τη λογοτεχνία.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κακή και καλή λογοτεχνία γιατί οι όροι είναι σχετικοί. Απλά υπάρχει λογοτεχνία που έχει απήχηση στο κόσμο και λογοτεχνία που δεν έχει τόση απήχηση, για τον οποιοδήποτε λόγο, είτε γιατί ο συγγραφέας μπορεί να μην έδωσε τόσο βάση στο να το συγγράψει, ούτως ώστε βγήκε ένα κακογραμμένο έργο ή για οποιοδήποτε λόγο ο αναγνώστης δεν ενδιαφέρθηκε για το εκάστοτε έργο. Από κει και πέρα τα κόμικς θεωρώ ότι δεν αποτελούν λογοτεχνία γιατί δεν χρειάζονται ιδιαίτερες ικανότητες στο να επεξεργαστείς το λόγο για να τα συγγράψεις παρά μόνο φαντασία για να πλάσεις μια ιστορία την οποία πρέπει να πεις πολύ απλά. Θεωρώ ότι ο οποιοσδήποτε μπορεί να γράψει κόμικς αλλά λογοτεχνία όχι τόσο εύκολα.

Εγώ = Μάλιστα. Η σειρά η «Αίγια Φούξια»;

Μαθήτριά = Η σειρά η «Αίγια Φούξια» θεωρώ ότι είναι ένας θεατρικός λόγος παρά λογοτεχνικός αν και πολλοί λογοτέχνες και ποιητές έχουν γράψει θεατρικούς λόγους απλά και πάλι θεωρώ ότι πρέπει να έχεις έντονη αίσθηση του χιουμορ και να μπορείς να πλάθεις διαλόγους παρά κάτι έντεχνο.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Δυστυχώς στο σχολείο ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας δεν υπήρχε γιατί είτε λόγω πίεσης του χρόνου διδασκαλίας, οι καθηγητές συνήθως υπέβαλλαν σε μας τα λογοτεχνικά νοήματα του εκάστοτε κειμένου, οπότε εμείς δεν ήμασταν ελεύθεροι να σκεφτούμε το τι μπορούσε να πει ο ποιητής ή πως μας φαίνεται εμάς, από την προσωπική μας άποψη, οπότε το μάθημα κατανούσε απλά ένας μονόλογος του καθηγητή. Το ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας θα ήταν να καθοδηγήσει ελάχιστο ο καθηγητής, ως προς τον τρόπο γραφής του κειμένου ή κάποια σχετικά ιστορικά γεγονότα και από κει και πέρα ο μαθητής να κάνει τη δική του ανάλυση, να σκεφτεί και θεωρώ ότι κάθε ανάλυση του κάθε μαθητή θα ήταν σωστή.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Σπάνια διαβάζω λόγω χρόνου αλλά θα ήθελα να είχα περισσότερο χρόνο για να διαβάζω.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ό,τι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Γενικά όταν ήμουν μέσα στην τάξη δεν έτυχε να το κάνω αυτό γιατί η καθηγήτρια δεν μας άφηνε χρόνο να σκεφτούμε, οπότε δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι διαφορετικό. Όταν όμως ήμουνα στο σπίτι θα μπορούσα να σκεφτώ κάποια διαφορετική ερμηνεία αλλά ούτε και αυτήν την μοιράστηκα με την καθηγήτριά μου, ούτως ή αλλιώς δεν θα υπήρχε κανένα νόημα γιατί στα διαγωνίσματα έπρεπε να γράψουμε τις δικές της απαντήσεις.

Εγώ = Δευτέρα ή πρώτη Λυκείου που δεν υπήρχε η πίεση των εξετάσεων;

Μαθήτρια = Ε, πρώτη Λυκείου βασικά εμείς αλλάζαμε συνέχεια καθηγητές οπότε δεν είχαμε μια σταθερή καθηγήτρια για να μπορούμε να μιλούμε, οπότε άστο.

7. Θα σου άρεσε να έγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Θεωρώ ότι η συγγραφή θεατρικού έργου είναι δύσκολη. Από κει και πέρα πρέπει να το ανεβάσεις κιόλας το θεατρικό έργο, όχι μόνο να το γράψεις. Εγώ προσωπικά ντρέπομαι να παίξω σε ένα θεατρικό έργο αλλά θα ήταν ωραίο αν κάποιος είχε τις δυνατότητες να συγγράψει ένα θεατρικό έργο.

Εγώ = Θα ήταν ομαδικό όμως. Αντί να διδαχθείς λογοτεχνία στο σχολείο, στα πλαίσια ενός 45λέπτου να συγγράψεις ένα θεατρικό έργο μαζί με τους συμμαθητές σου, σε συνεργασία ίσως με την καθηγήτριά σου και μετά αν θέλατε θα μπορούσατε να το ανεβάσετε.

Μαθήτρια = Δεν ξέρω. Θεωρώ ότι είναι δύσκολο να συγγράψεις ένα θεατρικό έργο. Καταρχάς ποιος θα είναι ο προσδιορισμός; Θα είναι κωμωδία, θα είναι τραγωδία; Οπότε οι διάλογοι πως θα συγγραφούν; Θεωρώ ότι εμείς οι μαθητές δεν έχουμε όλοι αυτές τις δυνατότητες και δεν έχουμε όλοι εξειδικευτεί πάνω σε αυτό, δεν έχουμε καταπιαστεί σε θεατρικά έργα που θα ήταν δύσκολο.

Εγώ = Θα ήταν πιο δημιουργικό όμως.

Μαθήτρια = Θα ήταν πιο δημιουργικό αλλά νοούμενου ότι θα ξεκινούσε από το γυμνάσιο για να μπούμε στο νόημα του θεατρικού έργου.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Μαθαίνω για τους ποιητές, για τις διάφορες περιόδους, πως σκέφτονταν, τους προβληματισμούς των τότε ανθρώπων στις διάφορες χρονιές, τα προβλήματά τους.

Βλέπω ότι ακόμα και σήμερα υπάρχουν προβλήματα που οι άνθρωποι συναντούσαν πριν 100 χρόνια για παράδειγμα. Έτσι τα ποιήματα της λογοτεχνίας και τα κείμενα θεωρούνται διαχρονικά γιατί απηχούν νοήματα που υπάρχουν ακόμα και σήμερα.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ

Ναι θα ήταν πιο ενδιαφέρον γιατί εκεί κανονικά ο καθηγητής δεν θα υπήρχε λόγος να χειραγωγήσει τη σκέψη, έτσι ώστε και οι είκοσι πέντε μαθητές λογικά μιας τάξης, θα μπορούσαν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Θα υπήρχε ένας διάλογος με ανταλλαγή απόψεων και έτσι θα ήταν πολύ πιο παραγωγικό.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Θεωρώ ότι τα λογοτεχνικά κείμενα θέτουν τη σκέψη μας σε προβληματισμούς που εμείς οι ίδιοι δεν είχαμε σκεφτεί ποτέ. Οπότε θεωρώ πολύ χρήσιμα τέτοιου είδους κείμενα γιατί οι άνθρωποι μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν, να δουν άλλες απόψεις, άλλες γνώμες. Έτσι σχηματίζουν μια πιο σφαιρική άποψη για τα οποιαδήποτε πράγματα συμβαίνουν.

Συνέντευξη 3 (μαθητής σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Τη λέξη λογοτεχνία την αντιλαμβάνομαι ως μία τέχνη του λόγου, οτιδήποτε δηλαδή διαβάζουμε που είναι κείμενο, διήγημα μέσα από το οποίο βγάζουμε τα δικά μας συμπεράσματα και γενικότερα μορφωνόμαστε πιο πολύ.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Πιστεύω πως ναι, διδάσκεται η λογοτεχνία αλλά μπορείς και από μόνος σου να τη διαβάσεις. Στο σχολείο διδάσκεται μέσα από τα διάφορα μαθήματα που μας διδάσκουν οι καθηγητές μας, προσπαθώντας να μας βάλουν οι ίδιοι σε ένα δρόμο για να μάθουμε λογοτεχνία. Μπορείς όμως και από μόνος σου, στον ελεύθερο σου χρόνο να διαβάσεις κάποια βιβλία, τα οποία δεν θα διαβάσεις από υποχρέωση αλλά θα τα διαβάσεις επειδή σου αρέσουν και τότε θα μάθεις τι πραγματικά είναι η λογοτεχνία.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Εγώ πιστεύω ότι υπάρχει καλή λογοτεχνία με την έννοια του πώς θα την τεκμηριώσεις, του πώς θα τη διδάξεις και του πώς θα την παρουσιάσεις. Άρα εγώ στηρίζομαι περισσότερο στην καλή λογοτεχνία, όταν είναι σωστά τεκμηριωμένη. Υπάρχει ίσως και κακή λογοτεχνία η οποία είναι αντίθετη από αυτά που περιέγραψα πιο πριν.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Μέσα στα σχολικά πλαίσια διδασκόμασταν τη λογοτεχνία μέσα από κάποια στερεότυπα, διαβάζαμε το βιβλίο στο σπίτι μας, μετά πηγαίναμε στην τάξη, μας έδινε η καθηγήτρια τις απαντήσεις τις οποίες αυτές έπρεπε να γράψουμε στο διαγώνισμα. Πιστεύω πως το μάθημα της λογοτεχνίας, έτσι όπως γινόταν στο σχολείο, δεν ήταν ουσιώδες γιατί δεν μας έκανε να μορφωθούμε και να μάθουμε περισσότερα. Πιστεύω πως ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας θα ήταν μέσω της επέμβασης της τεχνολογίας. Π.χ. κάποια λογοτεχνικά βιβλία τώρα υπάρχουν και σε έργα (ταινίες), τα οποία θα μπορούσαν να προβληθούν σε μας για την καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού βιβλίου. Επίσης και μέσω power point θα μπορούσε να γίνει το μάθημα καλύτερο.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Δυστυχώς δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος να διαβάσω λογοτεχνικά βιβλία. Αν είχα χρόνο ίσως και να διάβαζα, ναι.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Πιστεύω πως, ναι έτυχε να αντιληφθώ κάποια λογοτεχνικά βιβλία διαφορετικά από τους συμμαθητές μου. Συγκεκριμένα πήγα και μίλησα της στην καθηγήτριά μου και της είπα αν αυτό που σκέφτηκα ή αντιλήφθηκα για το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο ήταν σωστό ή όχι. Θυμάμαι μου είχε πει είναι σωστό αυτό, η σκέψη μου δηλαδή αλλά θα ήταν προτιμότερο να απέφευγα να το γράψω στο διαγώνισμα που θα κάναμε στην τάξη γιατί οι απαντήσεις σε κάποια πράγματα είναι σταθερές.

Εγώ: Μιλούμε πάντα για την Γ' Λυκείου. Στη Β' Λυκείου ήταν κάπως διαφορετικά τα πράγματα;

Μαθητής: Θα έλεγα πως ναι. Βασικά είναι τώρα στη Γ' Λυκείου που οι απαντήσεις είναι πιο συγκεκριμένες. Δεν μπορούν να ξεφεύγουν από τα όρια παρόλο που πιστεύω ότι και κάποιες δικές μας σκέψεις θα έπρεπε να χαιρούν εκτίμησης από τους εξεταστές.

7. Θα σου άρεσε να έγγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Το θεατρικό έργο μου ακούγεται κάπως πιο δημιουργικό. Νομίζω θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον. Με το θέατρο, φαντάζομαι κάτι πιο ζωηρό. Αν συγκρίνω το θέατρο με τη λογοτεχνία προτιμώ το θέατρο γιατί μου έρχονται στο μυαλό κινήσεις, ζωή. Πιστεύω πως ναι, είναι πιο ενδιαφέρον.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πιστεύω ότι από το μάθημα της λογοτεχνίας μαθαίνεις πρώτα από όλα να διαβάζεις καλύτερα, να αναπτύσσεσαι στην ευφράδεια λόγου. Μπορείς να προβληματίζεσαι με τα λογοτεχνικά βιβλία αφού το νόημά τους στο τέλος είναι διαφορετικό από ένα άλλο. Μαθαίνεις να γράφεις καλύτερα και να χρησιμοποιείς πιο σωστά τις λέξεις.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.

Ναι, μου ακούγεται πολύ ενδιαφέρον. Φυσικά και θα θέλαμε. Πιστεύω θα αποσπούσε την προσοχή ολόκληρης της τάξης αφού τα θέματα είναι βγαλμένα από τη ζωή μας, εκτρώσεις, γάμοι, είναι κύρια θέματα στη ζωή που ζούμε και πιστεύω πως οι συμμαθητές μου θα επιδείκνυαν τον ανάλογο ζήλο.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Ναι, αντιλαμβάνομαι τους στόχους ενός λογοτεχνικού βιβλίου αφού για να γραφτεί ένα λογοτεχνικό βιβλίο θέλει να μας πει κάτι, να αφήσει ένα δικό του νόημα. Είναι αναγκαίο να υπάρχουν αφού αυτοί δίνουν ποιότητα στο λογοτεχνικό βιβλίο και χωρίς αυτούς δεν θα λεγόταν καλό το λογοτεχνικό βιβλίο, όπως είπαμε και πιο πάνω. Είναι και τα ηθικά διδάγματα που καλό θα ήταν να τα αντιλαμβάνεσαι και να υπάρχουν μέσα σε ένα λογοτεχνικό βιβλίο.

Συνέντευξη 4 (μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου βασικά. Λογοτεχνία είναι όταν ένας άνθρωπος εκφράζεται και εκφράζει τα συναισθήματά του μέσω ενός κειμένου, ενός ποιήματος και δείχνει τις ευαισθησίες και τους φόβους του.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Μπορείς να δείξεις κάποια οπτική γωνία των ποιητών ή των συγγραφέων μέσα από κάποια κείμενα, αλλά σίγουρα ο καθένας τα αντιλαμβάνεται διαφορετικά.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Η Αίγια Φούξια όχι και τόσο. Τα κόμικς είναι ένα είδος μυθιστορήματος, μια σειρά τελοσπάντων αλλά κατά την άποψή μου κάθε λογοτεχνία είναι καλή.

Εγώ: Δεν πιστεύεις δηλαδή ότι υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία;

Μαθήτριά: Όχι.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Έχω παρακολουθήσει στο σχολείο μάθημα λογοτεχνίας που μελετήσαμε διάφορα κείμενα και διάφορους συγγραφείς.

Εγώ: Πώς ήταν δηλαδή και ήταν ιδανικό για σένα;

Μαθήτριά: Αναλύαμε και εξηγούσαμε το κείμενο. Έτσι με κάποιες λέξεις που χρησιμοποιούσε ο συγγραφέας, αν κάποιος που δεν ήξερε λογοτεχνία τις έβλεπε αλλιώς, ενώ κάποιος που ήξερε λογοτεχνία μπορούσε να βρει ένα πιο βαθύ νόημα.

Εγώ: Με την εμπάθυνση δηλαδή θεωρείς ότι το μάθημα γίνεται καλύτερο;

Μαθήτριά: Ναι, ναι.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Όταν ήμουν πιο μικρή ναι. Φυσικά διαβάζω και τώρα αλλά περισσότερο μυθιστορήματα και κάποτε ποιήματα αν τύχει.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Ο καθένας πιστεύω ότι, όταν διαβάζει κάτι το λαμβάνει διαφορετικά. Εντάξει μερικές φορές διαφωνούσα με την άποψη που έλεγαν οι καθηγήτριάς μου επειδή ο συγγραφέας μπορεί να εννοούσε κάτι με πιο απλό τρόπο ή μπορεί να είχε κάτι άλλο στο μυαλό του από αυτό που λέγαμε εμείς στην τάξη. Επειδή λοιπόν τείνουμε να εξηγούμε πολύ τα πράγματα μπορεί να παρεξηγήσαμε το τι είπε ή έγραψε ο συγγραφέας.

Εγώ: Όταν είπες τη διαφορετική άποψη η καθηγήτρια τι σου είπε, ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη δική σου στο διαγώνισμα ή ήθελε τη δική της;

Μαθήτρια: Περισσότερο τη δική της γιατί υπάρχουν κάποιες σταθερές απαντήσεις λόγω εξετάσεων.

7. Θα σου άρεσε να έγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Νομίζω θα ήταν πιο δημιουργικό. Θα μπορούσε ο καθένας να εκφράσει τις απόψεις του μέσα από ένα θεατρικό έργο αλλά και η λογοτεχνία δεν είναι και τόσο κακή.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πιστεύω ότι εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό μου και ο τρόπος σκέψης μου αλλάζει λίγο. Καταλαμβαίνω περισσότερο το τι θέλει να πει ο άλλος και καταλαμβαίνω το τι νιώθει μέσα από εκείνο που γράφει.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.

Ναι, νομίζω θα βοηθούσε στο να μπορεί να αναπτύξει κάποιος τη σκέψη του και να μπορεί να συζητήσει ένα θέμα. Στο σχολείο νομίζω δεν υπάρχει ένα θέμα για να το συζητάς ενώ θα ήταν πιο καλό να υπάρχουν τέτοιου είδους θέματα. Θα μπορούσες να είχες και συ τη δική σου άποψη και όχι την άποψη που πρέπει.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Νομίζω ότι κάποιος γράφει ένα λογοτεχνικό κείμενο γιατί θέλει να πει μια ιστορία, ένα ηθικό δίδαγμα, κάτι από μια άλλη εποχή. Πιστεύω ότι οι στόχοι πρέπει να υπάρχουν για να βλέπει και ο κόσμος άλλες απόψεις, μια οπτική γωνία άλλη εκτός από τη δική του.

Συνέντευξη 5 (μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Η λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου, η ανάλυση ενός κειμένου ή ποιήματος η οποία οδηγεί στην κατανόηση, στο στοχασμό και των μηνυμάτων που θέλει να περάσει ένας συγγραφέας.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Κατά εμένα η λογοτεχνία δεν διδάσκεται, είναι μια μέθοδος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή όπου μέσω του διαλόγου οι μαθητές λαμβάνουν τα μηνύματα που θέλει να περάσει ο συγγραφέας και πάντα με τη βοήθεια του καθηγητή.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Υπάρχει κακή λογοτεχνία. Ειδικότερα στις μέρες μας, η λογοτεχνία πολλές φορές εκδηλώνεται με προσβλητικό, άστοχο και ευτελή τρόπο όπου καταλήγει να μην αποτελεί ένα λογοτεχνικό είδος καθώς δεν τελεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Έχω παρακολουθήσει ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας όπου η καθηγήτρια μέσω ερωτήσεων μας οδηγούσε η ίδια στις απαντήσεις χωρίς να μας τα παραθέσει η ίδια. Έτσι με αυτό τον τρόπο κατανοούσαμε καλύτερα το κείμενο και λαμβάναμε τα μηνύματά του καλύτερα.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Ναι διαβάζω αρκετά λογοτεχνικά βιβλία.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Έτυχε να καταλάβω ένα κείμενο διαφορετικά. Η καθηγήτρια όμως δεν το αποδέχτηκε για το λόγο ότι στις εξετάσεις θα θεωρείται λάθος η απάντηση καθώς θα πρέπει να δίνονται κάποιες συγκεκριμένες απαντήσεις.

Εγώ: Δεν το αποδέχτηκε καθόλου η καθηγήτρια δηλαδή;

Μαθήτρια: Όχι είπε μου ότι μπορεί να είναι σωστή η σκέψη μου αλλά σε διαγώνισμα ή σε εξετάσεις πρέπει να γράψω ακριβώς ότι έπρεπε.

7. Θα σας άρεσε να γράφατε ένα θεατρικό έργο αντί να κάνατε λογοτεχνία στο σχολείο;

Θα μπορούσε μέσα στα πλαίσια του μαθήματος να γράφαμε ένα θεατρικό έργο για το λόγο ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφράσουν τις δικές τους προσωπικές ιδέες μέσω ενός θεατρικού έργου θα μάθαιναν πως γίνεται ένα έργο και θα επικοινωνούσαν πολλά πράγματα από αυτή την εργασία.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Πρώτα από όλα τα μηνύματα που θέλει να περάσει ένας συγγραφέας. Αν είναι ιστορικά ποιήματα μαθαίνουμε πολλά για την ιστορία του τόπου μας, για τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμα, τα ιδανικά που προάγονται μέσω της λογοτεχνίας, αξίες που πρέπει να διέπουν έναν άνθρωπο και γενικά την κοινωνία και επίσης τα κοινωνικά προβλήματα που προβάλλονται πολλές φορές στα λογοτεχνικά είδη.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ

Ναι, πιστεύω ότι θα ήταν μια καλή ευκαιρία οι μαθητές να εκφράζονται πιο εύκολα και να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εξάλλου θα ήταν θέματα που τους ενδιέφεραν και πιστεύω θα ήταν ένας καλός τρόπος να επικοινωνεί περισσότερο και ο καθηγητής με τους μαθητές.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Είναι αναγκαίο να υπάρχουν οι στόχοι για το λόγο ότι πρέπει ο μαθητής να λαμβάνει κάτι από το συγκεκριμένο κείμενο το οποίο διαβάζει. Για παράδειγμα, όπως είπα και πριν, αν ένα κείμενο είναι ιστορικό, με αυτό τον τρόπο αντιλαμβάνεται καλύτερα την ιστορία του τόπου του μέσω ενός ποιήματος παρά να διαβάσει ένα άρθρο. Είναι πιο παραστατικό και ζωντανό.

Συνέντευξη 6 (μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Την έννοια της λογοτεχνίας (με βάση τα σχολικά λογοτεχνικά κείμενα) την αντιλαμβάνομαι ως ένα βαρετό και τις περισσότερες φορές μονότονο κείμενο που σκοπό έχει βέβαια να μας διδάξει τις αξίες της ζωής. Υπάρχουν όμως και λογοτεχνικά που είναι πιο ενδιαφέροντα για την ηλικία μας που με πιο ευκόλο και ευχάριστο τρόπο μας προσφέρουν τις ίδιες αξίες.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Πιστεύω ότι η λογοτεχνία διδάσκεται ως ένα σημείο, πχ στο σχολείο μας διδάσκουν πως να αναγνωρίζουμε κάποιες βασικές έννοιες που μετά θα μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα αλλά και στο σκοπό του συγκεκριμένου λογοτεχνικού. Αλλά ο κάθε μαθητής μπορεί να αιτιολογήσει διαφορετικά το

κείμενο με αποτέλεσμα ο σκοπός και το συμπέρασμα να είναι πολύ διαφορετικό από ένα άλλο μαθητή. Ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται και διδάσκεται διαφορετικά το κάθε λογοτεχνικό με βάση τις δυσκολίες που έχει περάσει στη ζωή του.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Όπως σε όλα τα πράγματα υπάρχει η καλή και η κακή πτυχή έτσι και στη λογοτεχνία. Η κακή λογοτεχνία για μένα είναι όταν δεν υπάρχουν συμπεράσματα που θα βελτιώσουν το τρόπο σκέψης μας και τη συμπεριφορά μας. Τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια δεν αποτελούν για μένα ένα λογοτεχνικό είδος αντίθετως βέβαια θεωρώ ότι είναι κομικά κείμενα που σκοπό έχουν να μας διασκεδάσουν.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Το μόνο ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας που έχω παρακολουθήσει σε όλα τα σχολικά έτη ήταν όταν στο μάθημα συμπεριλαμβανόταν και βίντεο που μας βοηθούσε στην κατανόηση του λογοτεχνικού. Γενικά αν το λογοτεχνικό μάθημα συμπεριλάμβανε και οπτικά και ακουστικά βοηθήματα όπως βίντεο, power point κτλ, δεν θα θεωρούσα τη λογοτεχνία τόσο βαρετό μάθημα.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Όχι δεν διαβάζω στο σπίτι μου λογοτεχνικά βιβλία επειδή δεν μου αρέσουν. Προτιμώ να διαβάζω άλλες κατηγορίες βιβλίων που με ευχαριστούν περισσότερο.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Ναι έτυχε να αντιληφθώ ένα λογοτεχνικό κείμενο διαφορετικά από τους συμμαθητές μου. Η καθηγήτρια μου το αποδέχτηκε επειδή δεν είχα καταλάβει λάθος το συμπέρασμα του κειμένου απλά το είχα κατανοήσει με διαφορετικό τρόπο που και εκείνος ήταν σωστός.

7. Θα σου άρεσε να έγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Ναι θα μου άρεσε στην θέση της λογοτεχνίας να γράφαμε ένα θεατρικό έργο επειδή θα ήταν πιο ευχάριστο και πιο ομαδικό.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Από το μάθημα της λογοτεχνίας αποκόμισα ηθικές αξίες που αν τις πραγματοποιήσω θα γίνω καλύτερος άνθρωπος πρώτα για εμένα και μετά για τους συνανθρώπους μου.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ

Θα ήταν πιο ευχάριστο και δεν θα το θεωρούσα τόσο μονότονο αλλά και από την άλλη πλευρά δεν θα το ονόμαζα μάθημα λογοτεχνίας. Θα το θεωρούσα πιο ψυχολογικό μάθημα που θα μας βοηθούσε με πιο εύκολο τρόπο και με σύγχρονα παραδείγματα να καταλάβουμε το τρόπο που θα χειριζόμαστε τα προβλήματα μας και πως θα πράττουμε στη ζωή μας.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Ναι μπορώ να καταλάβω τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο και πιστεύω ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν αλλά όχι μέχρι τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Κατα την γνώμη μου, στις δύο τελευταίες τάξεις θα ήταν πολύ καλύτερο να διδάσκονται κείμενα που θα μας βοηθήσουν να κοινωνικοποιηθούμε πιο εύκολα μετά τα σχολικά χρόνια και επίσης να μας διδάσκουν πως θα αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες που θα συναντήσουμε (με βάση τις σύγχρονες δυσκολίες και όχι μόνο παραδείγματα από τα περασμένα χρόνια).

Συνέντευξη 7 (Μαθήτρια σε Λύκειο της Λεμεσού)

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της λογοτεχνίας;

Λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου, εκφράζει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του συγγραφέα.

2. Πιστεύεις ότι η λογοτεχνία διδάσκεται;

Η λογοτεχνία πιστεύω πως δεν διδάσκεται, εφόσον είναι τέχνη. Ο κάθε αναγνώστης μπορεί να εκλάβει τα δικά του μηνύματα από το κείμενο. Παρά όλα αυτά πιστεύω πως είναι σωστό που διδάσκεται η λογοτεχνία στα σχολεία γιατί οξύνει την κρίση των παιδιών και τα βοηθάει να ωριμάσει η σκέψη τους.

3. Κατά την άποψη σου υπάρχει καλή και κακή λογοτεχνία; [π.χ. τα κόμικς, η σειρά Αίγια Φούξια αποτελούν για σένα ένα λογοτεχνικό είδος;]

Υπάρχει και κακή λογοτεχνία η οποία πιστεύω είναι αυτή που εκφράζει λανθασμένα και διεστραμμένα μηνύματα. Τα κόμικς και οι τηλεοπτικές σειρές δεν πιστεύω ότι αποτελούν λογοτεχνικά είδη.

4. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ σου ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας; Αν ναι πώς ήταν; Αν όχι πώς φαντάζεσαι ένα μάθημα λογοτεχνίας;

Ένα ιδανικό μάθημα λογοτεχνίας κατά την άποψή μου είναι βασισμένο στο διάλογο μεταξύ καθηγητών και μαθητών, όπου οι καθηγητές δεν παραθέτουν ξερά τις απαντήσεις αλλά θέτουν ερωτήσεις οι οποίες προβληματίζουν τους μαθητές και τους οδηγούν στην εύρεση των απαντήσεων. Επίσης οι καθηγητές καλό θα ήταν να δέχονται οποιαδήποτε άποψη προβάλλουν οι μαθητές, φτάνει να είναι σωστά τεκμηριωμένη.

5. Διαβάζεις στο σπίτι λογοτεχνικά βιβλία;

Λίγο.

6. Έτυχε να αντιληφθείς διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο από ότι οι συμμαθητές σου; Αν ναι πώς το πήρε η καθηγήτρια; Το αποδέχτηκε;

Ναι έτυχε να αντιληφθώ διαφορετικά ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η καθηγήτρια της Τρίτης Λυκείου, δεν αποδέχτηκε την άποψή μου εκλαμβάνοντας την ως λανθασμένα για το λόγο του ότι δεν ήταν γραμμένη στα βοηθήματα.

7. Θα σου άρεσε να έγραφες ένα θεατρικό έργο αντί να έκανες λογοτεχνία στο σχολείο;

Πιστεύω πως θα μου άρεσε να κάναμε και τα δύο. Αντί να διαβάζαμε μόνο λογοτεχνία, θα μπορούσαμε να γράφαμε ένα θεατρικό έργο, το οποίο νομίζω θα ήταν και πιο ψυχαγωγικό.

8. Τι αποκομίζεις από το μάθημα της λογοτεχνίας;

Αποκομίζω κυρίως τα μηνύματα και τις απόψεις του συγγραφέα όπου προβάλλονται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς επίσης και άγνωστες λέξεις οι οποίες με βοηθάνε να εμπλουτίσω το λεξιλόγιό μου.

9. Θα σου άρεσε αν στο μάθημα της λογοτεχνίας θα είχες κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση; Π.χ. θέματα για εκτρώσεις, για το γάμο κτλ.

Θα μου άρεσε πολύ αν είχαμε στο μάθημα της λογοτεχνίας κείμενα πιο ελεύθερα για ανάλυση γιατί έτσι πιστεύω θα ενημερωνόμασταν καλύτερα για τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Επίσης καλό είναι να ακούς και άλλες διαφορετικές απόψεις πέρα από τις δικές σου.

10. Αντιλαμβάνεσαι τους στόχους που έχει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Γιατί πιστεύεις ότι είναι αναγκαίο να υπάρχουν;

Ναι αντιλαμβάνομαι συνήθως τους στόχους ενός λογοτεχνικού κειμένου. Είναι αναγκαίο να υπάρχουν οι στόχοι γιατί δίνουν νόημα στο κείμενο.

Παράρτημα Β΄

Παρακολουθήσεις

Β.1 Παρακολούθηση πρώτου 90λέπτου

Το μάθημα ξεκίνησε ρωτώντας η καθηγήτρια τι έκαναν τελευταία φορά.

Μαθήτρια: το Άσμα Δ΄

Καθηγήτρια: (επαναλαμβάνει το άσμα Δ΄) Μάλιστα, από τα Πάθη του Άξιον Εστί. Να μας πεις την πρώτη ερώτηση σε παρακαλώ;

Μαθήτρια: Διαβάζει την ερώτηση και την απαντάει.

Καθ: Μάλιστα. Ωραία. Έχει κάποιος να κάνει καμιά παρατήρηση πάνω στην απάντηση της τάδε. Νομίζετε ότι ήταν πλήρης; Σωστή; Ε, ναι ήταν σωστή. Μάλιστα. Να δούμε την άλλη ερώτηση. Ποιος; Γιατί τόσα πολλά χέρια; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Διαβάζει την ερώτηση και την απαντάει.

Καθ.: Μάλιστα. Ωραία. Ν'ακούσουμε ακόμα μια πάνω σε τούτο. Λέγε, τάδε.

Μαθήτρια: Διαβάζει τη δική της απάντηση.

Καθ.: Μπράβο, πολύ καλά. Ωραία. Λοιπόν, έχει κάποιος να ρωτήσει κάτι πάνω στο ποίημα, το τελευταίο που είδαμε; Ε, έχει κάποιος να ρωτήσει κάτι;

Λοιπόν, το τελευταίο μας κείμενο, είναι διήγημα, είναι πεζό. Ποιοί έχουν το βιβλίο;

Λοιπόν, το κείμενό μας τιτλοφορείται ο «Πορτοκαλόκηπος» και είναι του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη. Ακούσετε ξανά το όνομα του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη;

Μαθήτρια: Όχι.

Καθ.: Το επίθετο Πιερίδης όμως νομίζω ότι πρέπει να το έχετε ακούσει ξανά. Από πού; Πέρσι εκάμετε ένα ποίημα, την Κυπριακή Συμφωνία.

Ακούγεται: Α, ναι.

Καθ.: Ο Θεοδόσης Πιερίδης που έγραψε την Κυπριακή Συμφωνία είναι αδελφός του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη. Λοιπόν, να δούμε δύο – τρία πράγματα πρώτα για τον

Λοιπόν θα σας δείξω ένα απόσπασμα από ένα μικρό βίντεο που είναι αφιερωμένο στο συγγραφέα για να ξέρετε περί τίνος πρόκειται. Προσέχετε τι θα δείτε γιατί έχει να κάμει, σχετίζεται με το κείμενό μας.

Προβάλλεται το απόσπασμα.

Λοιπόν, αυτά για το συγγραφέα, έτσι 2-3 πράγματα που σας έμειναν από αυτό που είδατε. Τι είδατε; Τι ξέρετε τώρα για το Γιώργο Φιλίππου Πιερίδη; Ναι, τάδε.

Μαθήτρια: Ότι μετανάστευσε στο Κάιρο, στην Αίγυπτο που επήγε.

Καθ.: Τον «Πορτοκαλόκηπο» πού τον έκαμε;

Μαθήτρια: Στην Κύπρο.

Καθ.: Γεννήθηκε στην Κύπρο, γεννήθηκε στο Δάλι το 1904 αλλά μετανάστευσε και έζησε πολλά χρόνια ως το 1946 ή 1947, κάπου αναφέρεται, στο Κάιρο.

Μάλιστα άλλο τι σας έμεινε άλλο από αυτό που είδατε; Τάδε.

Μαθήτρια: Πολλά βιβλία που έγραψε είσιν σχέση με τη ζωή του, με τα πράγματα της Κύπρου, με τις μνήμες του τότες με την Αίγυπτο.

Καθ.: Ωραία, θυμάστε κανένα από τα έργα του, κανένα τίτλο; Τάδε.

Μαθήτρια: Σκληροί καιροί

Καθ.: Επαναλαμβάνει, Σκληροί καιροί. Μάλιστα. Άλλο.

Ακούγεται το Ασύλευτοι καιροί, Στη Μέση Ανατολή.

Καθ.: Μάλιστα, Διηγήματα από τη Μέση Ανατολή, άλλο, οι Βαμβακάδες, άλλο, Η δοκιμασία της Κύπρου, άλλο, Ο καιρός των Ολβίων. Τι σημαίνει όλβιος; Σημαίνει ευτυχισμένος, μάλιστα άλλο. Τι άλλο είδατε; Ήρθε στην Κύπρο το 1946 και τι έκανε λέει στην Κύπρο, με τι ασχολήθηκε;

Μαθήτρια: Με τον πορτοκαλόκηπο.

Καθ.: Έκανε ένα πορτοκαλόκηπο. Τι σημαίνει πορτοκαλόκηπος δηλαδή; Τι είναι ο πορτοκαλόκηπος;

Ακούγονται διάφορα.

Περιβόλι με πορτοκαλιές. Μάλιστα και με τι άλλο ασχολήθηκε; Σταμάτησε ν'ασχολείται με την πνευματική ζωή. Τάδε.

Μαθήτης: Κάτι είπε αλλά δεν ακούστηκε πολύ καθαρά.

Καθ.: Μάλιστα, ωραία, άρα ένας Κύπριος λογοτέχνης ο οποίος έζησε πολλά χρόνια στο Κάιρο όπως και άλλοι που γνωρίσαμε και μετά ήρθε στην Κύπρο και πέθανε εδώ το 1999. Ωραία, τώρα. Ο πορτοκαλόκηπος είπαμε ότι είναι ένα περιβόλι με πορτοκαλιές. Τι περιμένετε να λέει τούτο το διήγημα μέσα. Είναι ένα διήγημα τούτο που θα δούμε, ένα πεζό. Τι περιμένετε να λέει, να περιγράφει, έχοντας υπόψη ότι ο Γιώργος Φιλίππου Πιερίδης έκαμε και ένα πορτοκαλόκηπο, άρα έχει ένα προσωπικό βίωμα πάνω σε τούτο. Τάδε.

Μαθητής: Η σχέση του συγγραφέα με κάποιο πορτοκαλόκηπο.

Καθ.: Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή, μάλιστα. Άλλο.

Μαθήτρια: Επειδή ασχολήθηκε είπε μας πριν η τάδε οπότε εννά ξέρει καλά το στοιχείο για τη γεωργία και το πορτοκαλόκηπο και γ'αυτό πολλά πράγματα μπορεί να έχουν αντίκτυπο και στη ζωή του.

Καθ.: Μάλιστα είναι κάτι που το έζησε. Άρα περιμένουμε να περιγράφει τη ζωή του, τη σχέση του με ένα πορτοκαλόκηπο. Μάλιστα. Λοιπόν να το διαβάσουμε το διήγημα για να δούμε αν είναι τούτο που λέτε.

«Ο Πορτοκαλόκηπος», διαβάζει η καθηγήτρια.

Καθ.: Λοιπόν, αυτό είναι το διήγημα. Τι έχετε να παρατηρήσετε; Τι έχεις να πεις τάδε.

Μαθήτρια: Ότι δημιουργεί εικόνες, ότι δείχνει το δέσιμο του ήρωα του διηγήματος με τη γη του.

Καθ.: Τάδε, σε παρακαλώ πιο δυνατά.

Μαθήτρια: Βλέπουμε το δέσιμο του ήρωα με τον πορτοκαλόκηπο, βλέπουμε ότι δίνει περισσότερη έμφαση στον πορτοκαλόκηπο απ'ότι στο γιο του χωρίς αυτο να δείχνει ότι περιφρονεί το γιο του. Απλά ότι περιγράφει σε μεγαλύτερη έκταση για τον πορτοκαλόκηπό του παρά για το θάνατο του γιου του.

Καθ.: Μάλιστα. Άλλη παρατήρηση. Ποιός έχει να σχολιάσει κάτι πάνω στο κείμενο; Ναι, τάδε.

Μαθήτρια: Εμένα βασικά έμεινε μου η σκηνή που πέθανε ο γιος του και αντί να θρηνήσει, να κλάψει ας πούμε όχι μόνο να λυπηθεί γιατί σίγουρα ελυπήθηκε, έτσι να έχει μια

αντίδραση. Πηγαίνει αμέσως στον πορτοκαλόκηπό του και εκείνη που μένει μαζί του ασ πούμε είναι μόνο η μητέρα που εκφράζει τη λύπη της.

Καθ.: Μάλιστα, τάδε.

Μαθητής: Ο πορτοκαλόκηπος νομίζω είναι ο τρόπος αντίδρασης του συγγραφέα μετά το θάνατο του γιου του επειδή είναι ο τόπος που ξεχνιέται, όπου πραγματικά θέλει να είναι τζαι ευχαριστιέται τζαι πιστεύω είναι ο τρόπος του να το αντιμετωπίσει, να το δει όχι θετικά....

Καθ.: Να το αντιμετωπίσει.

Μαθητής: Ναι.

Καθ.: Δηλαδή βλέποντας τον τίτλο γιατί διαβάσαμε το για τούτο το σκοπό, βρήκατε στο κείμενο αυτό που περιμένατε, όπως σας προετοίμαζε ο τίτλος; Ε, αυτό επεριμένατε να δείτε μες το κείμενο; Ε; τι επεριμένατε να δείτε; Να δίνει έμφαση πού;

Μαθήτρια: Ναι, επεριμέναμε να δούμε τούτο, τούτη τη συναισθηματική σύνδεση του ήρωα μαζί με τον πορτοκαλόκηπό του και το πως τον περιποιάται και την αγάπη που του δείχνει, ντάξει δεν επερίμενες την εξέλιξη με το γιο του, αλλά βλέπουμε ότι τον πορτοκαλόκηπό του, τον είσιε τόσο ψηλά όσο είσιε και το γιο του γιατί είναι κάτι σαν δεύτερο παιδί του που το βοηθά να ξεφύγει από την λύπη του, που τη θλίψη του για το χαμό του παιδιού του.

Καθ.: Μάλιστα, τώρα αυτό το κείμενο αναφέρεται σε κάποια γεγονότα, έτσι; Ποια γεγονότα; Ποιο είναι το ιστορικό υπόβαθρο αυτού του κειμένου, εκαταλάβετε για ποια γεγονότα μιλά. Ε, για ποια γεγονότα μιλά; Σε ποια εποχή μας μεταφέρει;

Μαθήτρια: Λογικά, στην περίοδο της Αγγλοκρατίας. Επειδή μιλά για ξεσηκωμό του κόσμου, για άλλες ιδέες.

Καθ.: Μάλιστα, άλλος. Τι νομίζετε; Φαίνεται σε ποια ιστορικά γεγονότα αναφέρεται;

Μαθήτρια: Αφού γύρισε στην Κύπρο το '46, το '55 – 59 έγινε ο αγώνας άρα μπορούμε να πούμε ότι αυτό (δεν ακούγοταν καθόλου το υπόλοιπο.)

Καθ.: Μάλιστα. Κάποιες περιγραφές που κάμνει, κάποιες σκηνές που περιγράφει μας παραπέμπει στον αγώνα του '55-59. Λοιπόν, πρέπει να πούμε ότι αυτό το κείμενο είναι ένα από τα τέσσερα διηγήματα της συλλογής που είπατε προηγουμένως που είδατε στο βιογραφικό της συλλογής Σκληροί καιροί που κυκλοφόρησε στην Αθήνα το 1963 και πράγματι σωστά όπως έχετε διαπιστώσει όλη τούτη η συλλογή αναφέρεται στα γεγονότα του '55-59. Τώρα. Το συγκεκριμένο διήγημα ναι μεν δείχνει τη σχέση του Πέτρη με τον Πορτοκαλόκηπο αλλά από την άλλη έχει και ένα γιο αυτός ο Πετρή, έτσι; Τον Αρτέμη, ο οποίος φαίνεται ότι, εμπλέκεται, λαμβάνει στα πλαίσια του ξεσηκωμού, όπως ποιοι άλλοι

φαίνεται ότι ή μάλλον φαίνεται μέσα από τη δράση του Αρτέμη ότι εκείνη την εποχή πώς αντέδρασε ο κόσμος όταν άρχισε ο αγώνας; Πώς αντέδρασε ο κόσμος;

Μαθήτρια: Όλος ο κόσμος ξεσηκώθηκε, αναφέρεται σε όλες τις ηλικίες και στα καφενεία και στις αγορές παντού ότι ένα κύμα συναγερμού γέμισε τις ψυχές των ανθρώπων τζαι οι νέοι ειδικά είχαν ενεργή δράση σε τούτες τες διαδηλώσεις.

Καθ.: Μάλιστα. Ποια ήταν η προσφορά; Τι έκαναν οι νέοι όπως φαίνεται εδώ; Ελάμβαναν μέρος σε;

Μαθήτρια: Σε διαδηλώσεις και μάλιστα ο Αρτέμης ήταν πρωτοστάτης σε κάποια διαδήλωση και το αποτέλεσμα ήταν να πεθάνει. Ιστορικά αν το δούμε υπάρχει κάποιος ήρωας του '55-59 μαθητής στον οποίο πάει το μυαλό μας όταν δούμε αυτή τη δράση του Αρτέμη; Είναι κάποιος μαθητής – ήρωας που σκοτώθηκε πράγματι σε μια διαδήλωση.

Μαθήτρια: Ο Πετράκης.

Καθ.: Είναι ο Πετράκης Γιάλλουρος. Πότε σκοτώθηκε ο Πετράκης Γιάλλουρος; Ε; Πράγματι ο Πετράκης Γιάλλουρος σκοτώθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1956 σε μια μαθητική διαδήλωση στην Αμμόχωστο, ήταν μαθητής, ήταν σημαιοφόρος και κρατώντας τη σημαία, πρωτοστατούσε στη διαδήλωση και σκοτώθηκε. Άρα λοιπόν μπορεί να μην περιγράφει ακριβώς τη θυσία του Πετράκη Γιάλλουρου, όμως σχετίζεται με το συγκεκριμένο γεγονός. Δηλαδή έχει στο μυαλό του αυτό το γεγονός όταν γράφει αυτό το διήγημα ο συγγραφέας. Λοιπόν πριν να το δούμε το κείμενο από την αρχή γράψετε στο τετράδιό σας τον τίτλο ώσπου να περάσουν και οι μαθητές. (προηγήθηκε χτύπημα κουδουνιού για την επόμενη ώρα).

Κάποιος ρωτάει κάτι.

Ορίστε λέει η καθηγήτρια απαντώντας τους ότι η ξεκούραση είναι να γράψουν τα προκαταρκτικά στο τετράδιό τους ώσπου να γίνει ησυχία. Λοιπόν γράψετε τον τίτλο «Ο Πορτοκαλόκηπος» Γιώργος Φιλίππου Πιερίδης, ότι είναι ένα από τα διηγήματα της συλλογής «Σκληροί καιροί» (Άτε ρε παιδιά) τους προτρέπει να βιαστούν. (αλλαγή ώρας) Ντάξει; Αντρέα ετέλειωσες; Ναι απαντά.

Λοιπόν, να το δούμε το διήγημα από την αρχή. Δέστε λίγο την πρώτη παράγραφο του κειμένου. Ποιος είναι ο ρόλος αυτής της πρώτης παραγράφου; Διαβάστε την να δούμε ο καθένας μόνος του. Ε, ποιος είναι ο ρόλος αυτής της παραγράφου; Τι μας λέει αυτή η πρώτη παράγραφος; Ποιος θέλει να μας πει; Άτε ρε παιδιά. Λέγε τάδε.

Μαθητής: Θέλει να μας δείξει τον τόπο που διαδραματίζονται τα γεγονότα. Πώς φαίνεται ν'αντιμετωπίζει αυτόν τον τόπο ο ίδιος ο συγγραφέας, ε; Φαίνεται να νιώθει κάτι για τούτο τον τόπο; Καταρχάς τι χαρακτηρίζει αυτόν τον τόπο; Ποιος εν τούτος ο τόπος; Έτσι, ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τόπου; Λέγε, τάδε, εσύ.

Μαθητής: Ότι έχει αμμουδιά, έχει νερό.

Καθ.: Μάλιστα, έχει αμμουδιά, είναι δίπλα στη θάλασσα, μάλιστα. Άλλο; Τι στοιχεία μας δίνει όσον αφορά το χώρο; Τι άλλο λέει;

Μαθητής: μοσχοβολάει ανθό...

Καθ.: Λέει και ένα άλλο στοιχείο που μας βοηθά να καταλάβουμε ποιος εν τούτος ο τόπος συγκεκριμένα. Τι άλλο λέει; Μιλάει για...

Μαθήτρια: για τα κατσάβραχα του Κάβο.

Καθ.: Μιλάει για ένα Κάβο και μιλά και για ένα...

Μαθήτρια: ημικόκλιο

Καθ.: ημικόκλιο του;

Μαθήτρια: κόλπου

Καθ.: Του κόλπου άρα φωτογραφίζει ένα συγκεκριμένο τόπο της Κύπρου. Που εν τούτος ο τόπος; Που είναι; Ποιος είναι τούτος ο Κάβος και ποιο ημικόκλιο εν τούτο που μας περιγράφει;

Μαθητής: της Αμμοχώστου

Καθ.: της Αμμοχώστου, επαναλαμβάνει. Είναι ο κύκλος της Αμμοχώστου, εκεί όπου πραγματικά.....

Μαθήτρια: το Κάβο Γκρέκο;

Καθ.: Το Κάβο Γκρέκο είναι αν δούμε το χάρτη της Κύπρου ποιός είναι ο κόλπος της Αμμοχώστου; Είναι αυτός που ξεκινά από δω στο Τρίκωμο και φτάνει μέχρι το Κάβο Γκρέκο. Εδώ τούτο το ακρωτήριο. Είναι ένας κόλπος πραγματικά όπου ευδοκίμουςαν πάρα πολύ οι πορτοκαλιές. Ξέρετε ότι στην Αμμόχωστο είχαν πάρα πολλές πορτοκαλιές και μάλιστα έκαμναν και γιορτή του πορτοκαλιού με άρματα στολισμένα, όπως έχουμε τα ανθεστήρια που όλα τα άρματα είναι στολισμένα με λουλούδια. Εδώ έκαμναν άρματα που είχαν να κάμουν με τα πορτοκάλια. Το υλικό που χρησιμοποιούσαν για τη διακόσμηση ήταν τα πορτοκάλια και πέρσι ή μάλλον πρόπερσι προσπάθησαν ν' αναβιώσουν τούτο το θεσμό που είχαν στην Αμμόχωστο, εδώ στη Λεμεσό μετά την προσφυγιά αλλά νομίζω μια φορά τον έκαμαν και δεν ξανάγινε. Άρα λοιπόν ο συγγραφέας μιλά για τούτο το συγκεκριμένο τόπο. Εδώ στο Κάβο Γκρέκο, στον κόλπο της Αμμοχώστου από το Τρίκωμο μέχρι το Κάβο Γκρέκο. Λοιπόν από κει και πέρα, αρχίζει ο συγγραφέας ν' αναφέρεται πού; Αφού μας έδειξε σε ποιο τόπο διαδραματίζονται τα γεγονότα που αναφέρεται μετά; Τι αρχίζει να περιγράφει;

Μαθήτρια: Την περίοδο που ανθίζουν οι πορτοκαλιές,

Καθ.: Αρχίζει να δημιουργεί τον πορτοκαλόκηπό του. Τούτο το κείμενο παιδιά κινείται και δομείται πάνω σε δύο βασικέςπάνω σε δύο άξονες. Ποιοι είναι τούτοι οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους δομείται τούτο το κείμενο, ε; Ποιοι είναι οι δύο άξονες πάνω στους οποίους δομείται τούτο το κείμενο;

Μαθητής: Του ήρωα με τον πορτοκαλόκηπό του και του ήρωα σε σχέση με το γιο του.

Καθ.: Ακριβώς έχουμε δύο σημαντικές σχέσεις οι οποίες καθορίζουν και που αποτελούν τους άξονες πάνω στους οποίους δομείται τούτο το κείμενο. Από τη μια η σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο και η άλλη είναι η σχέση του Πετρή με τον Αρτέμη. Ποια από τις δύο προηγείται; Ποια είναι η πρώτη σχέση;

Μαθητής: Του Πορτοκαλόκηπου

Καθ.: Η σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο. Η σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο όταν γεννιέται ο γιος του παύει να υπάρχει; Όχι. Σε ποια φάση, τι συμβαίνει; Υπάρχουν παράλληλα αυτές οι δύο σχέσεις. Από κάποια στιγμή και μετά, μετά το θάνατο του Αρτέμη η μια σχέση παύει να υπάρχει και επικρατεί, επιστρέφουμε πάλι, μένει πάλι η μοναδική σχέση, η σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο. Καταρχά μας περιγράφει το πως και κάτω από ποιες συνθήκες δημιούργησε αυτόν τον πορτοκαλόκηπο. Σε ποιά ηλικία ο Πετρή δημιούργησε αυτόν τον πορτοκαλόκηπο;

Μαθήτρια: 30 χρονών.

Καθ.: Στην ηλικία των 30 χρόνων και γιατί άργησε τόσο ν'ασχοληθεί με τούτο το θέμα; Γιατί άργησε τόσο πολύ να κάμει κάτι δικό του να κάμει τούτο τον πορτοκαλόκηπο; Για ποιο λόγο; Γιατί τάδε;

Μαθήτρια: Επειδή λέει ότι έπρεπε ν' αποκαταστήσει τις δύο αδελφές του.

Καθ.: Τι σημαίνει δηλαδή έπρεπε ν' αποκαταστήσει τις δύο αδελφές του; Έπρεπε να τες παντρέψει. Μάλιστα και γιατί το έκαμε αυτό λέει; Γιατί ένιωθε ότι πρώτα έπρεπε να παντρέψει τις αδελφές του και μετά να φροντίσει για τη δική του οικογένεια, για τη δική του ζωή, τη δική του αποκατάσταση από κάθε άποψη. Για ποιο λόγο τάδε;

Μαθήτρια: Επειδή έτσι απαιτούσε η παράδοση, έπρεπε ν' αποκαταστήσει πρώτα τις αδελφές και μετά ο ίδιος. (παράφραση γιατί δεν ακουγόταν καλά)

Καθ.: Και μάλιστα το λέει ξεκάθαρα ότι δεν το έκαμε επειδή νοιαζόταν λέει για να μην αφήσει τους άλλους απροστάτευτους. Το έκαμε επειδή αυτό απαιτούσε να είναι πιστός στις παραδόσεις του και βάζει τον εαυτό του σε δεύτερη μοίρα προκειμένου να δείξει σεβασμό σ'αυτές τις παραδόσεις. Μάλιστα. Τώρα επάντρεψε τις αδελφές του και άρχισε να δημιουργεί τον πορτοκαλόκηπό του και με τον οποίο δημιουργεί μια σχέση όπως είπαμε που είναι και ένας βασικός άξονας του κειμένου. Θέλω να μου πείτε ποια αποσπάσματα σ'αυτή την πρώτη σελίδα δείχνουν αυτή τη σχέση που έκαμε, που δημιούργησε ο Πετρή με

τον πορτοκαλόκηπό του. Ε; έχουμε λοιπόν δύο άξονες, η σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο και η σχέση του Πετρή με τον Αρτέμη. Λοιπόν; Ποια αποσπάσματα μες στο κείμενο δείχνουν αυτή τη σχέση που δημιούργησε με τον πορτοκαλόκηπο; Λέγε τάδε.

Μαθητής: Εκεί που λέει ότι πάλε η πορεία ήταν η ίδια εκείνα το νερό (σ.155)

Καθ.: Μάλιστα, εκείνο το κομμάτι. Πες μας έτσι με λίγα λόγια τάδε τι καταλαμβάνεις από αυτό το απόσπασμα.

Μαθητής : Ότι νιώθει τον ίδιο πόνο, μόχθο κάνουν τα δέντρα του (παράφραση)

Καθ.: Μάλιστα, όπως ο δικός του μόχθος μέσα στα χωράφια και ο άλλος μόχθος ο δικός του, είναι ο ίδιος με το μόχθο που κάνουν τα δέντρα του είναι πόνος για τον ίδιο και η χαρά του δέντρου όταν ευχαριστιέται νερό είναι και δική του χαρά. Άρα κάπου βλέπουμε εδώ τι είναι σε τέτοιο σημείο δεμένος με τον πορτοκαλόκηπο, που θα μπορούσαμε να πούμε ότι ταυτίζει τη ζωή του με τον πορτοκαλόκηπο. Υπάρχει άλλο απόσπασμα μέσα σε τούτη τη σελίδα πάλι που δείχνει επίσης τη σχέση του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Στη δεύτερη παράγραφο.

Καθ.: Μάλιστα

Μαθήτρια: Εκεί που λέει σφιχτόδεσε για μια ολάκερη ζωήενός περβολιού.

Καθ.: Μάλιστα, σφιχτόδεσαν για μια ολόκληρη ζωή το μόχθο τους με το χώμα και με το δέντρο, σε βαθμό που δεν ξεχώριζαν τα τρία αυτά βασικά συστατικά δηλαδή γίνονται ένα. Ένα ακόμη απόσπασμα λοιπόν που δείχνει αυτό το δέσιμο του Πετρή με τον πορτοκαλόκηπο. Από την τελευταία τώρα παράγραφο και μετά αρχίζει να μπαίνει στο προσκήνιο, στη ζωή του και η δεύτερη σημαντική σχέση του είναι η σχέση του με το γιο του. Λοιπόν, αρχίζει και εδώ και δίνει στοιχεία ο συγγραφέας γι'αυτή τη σχέση. Ποια είναι αυτά τα στοιχεία που μας δίνει; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Εκεί που λέει ότι άργησαν να κάνουν παιδί και έτσι δίνουν ιδιαίτερη αγάπη στο γιο τους και θέλουν το καλύτερο για εκείνον.

Καθ.: Μάλιστα και τι άλλο λέει στο κείμενο, το πόσο σημαντικός ήταν ο γιος αυτός και στη ζωή του πατέρα και της μητέρας αλλά κυρίως του πατέρα. Που φαίνεται ότι ήταν πολύ σημαντικός αυτός ο γιος; Κοιτάξετε λίγο το κείμενό σας. Που φαίνεται αυτό; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Λέει απίθωσαν οι μεσόκοποι γονείς κάτι καινούργιες ιδέες.

Καθ.: Μάλιστα. Από τη μια λοιπόν είναι το συναίσθημα της στοργής που νιώθουν και οι δύο και ιδιαίτερα η μητέρα και από την άλλη ο Πετρήs τι αρχίζει να κάνει; Τι απίθωσαν σ'αυτό το παιδί, ε;

Μαθήτρια: Διάφορες σκέψεις.

Καθ.: Διάφορες σκέψεις και διάφορα όνειρα που κάμνει. Τι θέλει να κάνει για το γιο του; Τι θέλει να του προσφέρει; Τι του έχει προσφέρει και τι θέλει να του προσφέρει ακόμα. Τάδε.

Μαθήτρια: Τον έχει στείλει στο γυμνάσιο και σκέφτεται ακόμα να το στείλει για σπουδές.

Καθ.: Μάλιστα και όταν τον έστειλε λέει στο γυμνάσιο, τον έστειλε μια ώρα δρόμο από το χωριό γιατί το τονίζει αυτο; Ε; Γιατί το τονίζει ότι τον έστειλε στο γυμνάσιο και μάλιστα σκεφτόταν να τον στείλει και για σπουδές; Γιατί;

Μαθητής: Γιατί δείχνει την αγάπη του, ήθελε να τον προστατέψει, να τον σπουδάσει, να τον μεγαλώσει σωστά και τζιαμέ που λέει μια ώρα δρόμο από το χωριό έδειχνε ότι είσισε την έννοια του.

Καθ.: Ναι και ότι για την εποχή εκείνη τι σημαίνει τούτο ότι το να στείλεις το παιδί σου να πάει γυμνάσιο ή να πάει να σπουδάσει;

Μαθήτρια: Τότε δεν πήγαιναν ούτε γυμνάσιο ούτε να σπουδάσουν γιατί ήταν μακριά. (παράφραση)

Καθ.: Μάλιστα, δεν υπήρχε συγκοινωνία όπως υπάρχει σήμερα. Τα παιδιά που πήγαιναν να φοιτήσουν στο γυμνάσιο, θυμάστε που σας είπα για τον Αυξεντίου ότι επήγε και έμεινε στην Αμμόχωστο, έπρεπε να παν να μείνουν εκεί στην πόλη και να μένουν μόνιμα εκεί γιατί δεν είχε συγκοινωνία να πηγαινοέρχονται στο σπίτι τους, όπως συνέβαινε αργότερα, που ήμασταν εμείς μαθητές. Λοιπόν, μπαίνει λοιπόν αυτή η καινούργια σχέση στη ζωή του Πετρή. Τώρα, αρχίζουν πια να υπάρχουν παράλληλα αυτές οι σχέσεις, η μια δεν εξουδετερώνει την άλλη. Πού φαίνεται ότι αυτές οι δύο σχέσεις, κοιτάξετε λίγο παρακάτω, πού φαίνεται ότι αυτές οι δύο σχέσεις είναι παράλληλες; Ε;, Ασκούν την ίδια επίδραση; Τάδε. Πού φαίνεται στην άλλη σελίδα, ή μάλλον στην ίδια, ότι οι σχέσεις είναι παράλληλες;

Μαθήτρια: Σαν να ζούσε δύο ζωές, που μέσα στην πρωτόγνωρη ... διχασμού.

Καθ.: Μάλιστα, τι μας λέει δηλαδή, τάδε.

Μαθήτρια: Ότι μπορούμε να έχουμε και τα δύο χωρίς να παραμελά το ένα τα άλλα.

Καθ.: Μάλιστα, σαν να ζούμε δύο ζωές. Η ζωή του μοιραζόταν ανάμεσα στην ασάλευτη αφοσίωσή του στο κτήμα και στα όνειρα που έκαμνε για το γιο του. Μάλιστα και παρακάτω που φαίνεται πάλι ότι οι δύο σχέσεις αυτές στην ψυχή του είναι το ίδιο δυνατές και ότι συνυπάρχουν και κινούνται παράλληλα και δυναμώνουν παράλληλα αυτές οι δύο σχέσεις; Τάδε.

Μαθήτρια: Λέει μας ότι οι πορτοκαλιές άπλωσαν κλώνους κι έσμιξαν τις φυλλωσιές τους άρα δείχνει μας ότι μεγαλώνουν παράλληλα και ότι ξεκίνησαν που κάτι χαμηλά και μεγαλώνουν μαζί.

Καθ.: Μάλιστα και η προκοπή του Αρτέμη λέει στην ίδια παράγραφο τι ήταν για τον Πετρή;
«Όσο πρόκοβε το παιδί του τόσο ...»

Μαθήτρια: επρόκοβε και το κτήμα»

Καθ.: Μάλιστα, τόσο επισφράγιζε αυτή η προκοπή και τη δική του προκοπή στο κτήμα. Άρα, βλέπουμε λοιπόν το πόσο σημαντική είναι και αυτή η σχέση και ότι συνυπάρχουν και οι δύο σχέσεις και είναι δύο σημαντικές σχέσεις και δύο σημαντικοί άξονες στη ζωή του. Τώρα, από δω και πέρα αρχίζει πια η αναφορά στα γεγονότα του 1955-59. Εδώ περιγράφει την αντίδραση του κόσμου όταν αρχίζει αυτός ο αγώνας και μάλιστα διαβάστε λίγο την πρώτη πρόταση που χρησιμοποιεί για να παρουσιάσει αυτόν το ξεσηκωμό, πως αρχίζει αυτός ο αγώνας; Διάβασε τάδε.

Μαθήτρια: Ωστόσο, τον τελευταίο καιρό τα φρένα των ανθρώπων.

Καθ.: Μάλιστα, ξεσήκωσε λέει τα φρένα των ανθρώπων. Τι σας θυμίζει τούτη η φράση; Ποιοι κείμενο μπορούμε να το παραλληλίσουμε που ήδη ξέρουμε; Αυτός ο αγώνας λέει ξεσήκωσε τα φρένα των ανθρώπων.

Μαθήτρια: Σαλαμίνα της Κύπρος

Καθ.: Τη Σαλαμίνα της Κύπρος. Έτσι, πώς μπορούμε να το παραλληλίσουμε;

Μαθήτρια: Λέει, εκεί με το στάχυ που γεμίζει ο νους τους με την τρέλλα με τον ίδιο τρόπο λέει μας και εδώ ότι ξεσήκωσε τα φρένα των ανθρώπων. (παράφραση)

Καθ.: Κι άρρωστος νους δεν αργεί να γεμίσει με την τρέλλα. Αν το πάρουμε από την άποψη της τρέλλας της επανάστασης, έτσι θα μπορούσε εδώ να παραλληλιστεί με τούτο το ξεφρένιασμα με τούτη την τρέλλα που χτυπα το μυαλό των σκλαβωμένων ανθρώπων και οι οποίοι ξεσηκώνονται και είναι έτοιμοι για κάθε θυσία. Μάλιστα και τούτη η παράγραφος είναι πολλά χαρακτηριστική για το πώς δέχτηκε και ο κόσμος αυτό το μήνυμα του ξεσηκωμού. Διαβάστε τη μόνη σας και πέστε μου έτσι κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία για το πώς αντέδρασε ο κόσμος σ' αυτό το ξεσηκωμό. Πώς αντέδρασε ο κόσμος γενικά; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Λέει: «Στα καφενεία ρουτίνας». Επίσης λέει για τους νέους που ζώστηκαν την πανοπλία του ενθουσιασμού και έτσι βλέπουμε ότι όλοι ξεσηκώθηκαν και ιδιαίτερα οι νέοι.

Καθ.: Μάλιστα. Ζώστηκαν την πανοπλία του ενθουσιασμού τους κι αποζητούσαν ευκαιρίες αυτοθυσίας. Αποζητούσαν ευκαιρίες αυτοθυσίας, κοιτάξετε τι σας θυμίζει αυτό το αποζητούσαν ευκαιρίες αυτοθυσίας. Ήταν πράξεις δηλαδή τι;

Μαθητής: Επιλογής τους

Καθ.: Τι σας θυμίζει τούτο το κείμενο; Αποζητούσαν πράξεις αυτοθυσίας. Με ποιο κείμενο θα μπορούσατε να το παραλληλίσουμε εδώ;

Μαθητής: με τον Αποχαιρετισμό

Καθ.: Επαναλαμβάνει με τον Αποχαιρετισμό σε τι;

Μαθητής: Εκεί που ήθελε να θυσιαστεί για την πατρίδα του

Καθ.: Άρα η θυσία του θα ήταν συνειδητή. Η θυσία τους ήταν συνειδητή. Δεν ήταν τυχαίο γεγονός. Η πιο μεγάλη πράξη της ζωής μας είναι η απόφαση του θανάτου μας όταν υπάρχει κάποια διέξοδος και συ τον επιλέγεις σαν τιμή και σαν χρέος για τους άλλους. Όχι να είναι κάτι τυχαίο, συνειδητά να το κάμεις και αυτοί αποζητούσαν ευκαιρίες να θυσιαστούν. Αυτό σημαίνει παλληκαριά και αγάπη για την πατρίδα. Τώρα, σ' αυτό τον αγώνα λοιπόν εντάσσεται και ο Αρτέμης, ο γιος του Πέτρη. Πως αντιμετωπίζει ο Πετρής αυτό; Έχουμε ένα γιο ο οποίος είναι ότι πολυτιμότερο έχει στη ζωή του μαζί με τον πορτοκαλόκηπο. Κάποια στιγμή, τάδε.

Μαθήτρια: Αντιλαμβάνεται το τι γίνεται αλλά τον αφήνει να ενταχθεί στον αγώνα και όταν η ίδια η μάνα του Πετρή πάει να του πει, να εκφράσει τους φόβους της για το παιδί τους ο ίδιος ο Πετρής της λέει να σιωπήσει γιατί αντιλαμβάνεται ότι τα πατριωτικά του συναισθήματα είναι πιο μεγάλα.

Καθ.: Πιο δυνατά. Άρα λοιπόν το αντιλαμβάνεται, το ψυχανεμίστηκε λέει με το πρώτο, άρα κατάλαβε τι γίνεται, ανησύχησε αλλά παρακολουθούσε, δεν επενέβηκε, δεν του είπε τίποτα, απλώς αντέδρασε όταν η μητέρα ανησύχησε και είπε τους φόβους της. Τώρα, όταν λέει, σίγουρα για να σιωπά και να ανέχεται, η ανοχή του και η σιωπή του δείχνει μια κατά κάποιο τρόπο συμφωνία και συναίνεση σ' αυτό που έκαμνε ο γιος του. Συμφωνείτε; Πώς το αιτιολογεί αυτό μες το κείμενο; Γιατί σιωπά και δέχεται ο γιος του να λάβει μέρος σ' αυτόν τον αγώνα, βάζοντας σε κίνδυνο τη ζωή του γιατί σίγουρα έθετε σε κίνδυνο τη ζωή του. Γιατί σιωπά και το δέχεται; Πώς το αιτιολογεί μες το κείμενο; Τι λέει; Ρε παιδιά γιατί δεν ψηλώνετε το χέρι σας κάποιои; Πώς το αιτιολογεί; Λέγε τάδε.

Μαθήτρια: Λέει ότι ο ξεσηκωμός γύρω του ήταν σαν να ξεπηδούσε από τις ρίζες της δικής του ύπαρξης, από βαθιά, πολύ βαθιά, από κει που αντλούσε τους χυμούς της η συνείδηση του εθνισμού του.

Καθ.: Τι σημαίνει τούτο;

Μαθήτρια: ότι εταύτιζε την τάση του Αρτέμη να διεκδικήσει

Καθ.: ν' αγωνιστεί ναι

Μαθ.: Ν' αγωνιστεί σαν να αγωνίζεται και ο ίδιος ο Πετρής κατά κάποιο τρόπο γιατί εν ιδέες που εμετάδωσε στο παιδί του ουσιαστικά, πιστεύω.

Καθ.: Και όχι μόνο ο ξεσηκωμός του. Όταν λέει τούτοι ο ξεσηκωμός εννοεί όχι μόνο του Αρτέμη αλλά γενικά ο ξεσηκωμός των συμπατριωτών του εναντίον των Άγγλων σαν να

ξεπηδούσε λέει από τις ρίζες της ίδιας της ύπαρξής του, από κει βαθιά μέσα του, που αντλούσε τους χυμούς της η συνείδηση του εθνισμού του. Δηλαδή αυτός ο αγώνας ταυτιζόταν ή μάλλον η ιδεολογία που κινούσε όλους αυτούς τους ανθρώπους να ξεσηκωθούν ήταν η ίδια με τη δική του ιδεολογία με το δικό του εθνισμό, με τη δική του εθνική συνείδηση. Τι σημαίνει εθνισμός; Ε; Γιατί λέει εθνισμός;

Μαθήτρια: Γιατί είναι η πραγματική αγάπη. (παράφραση)

Καθ.: Είναι η πραγματική και ειλικρινής αγάπη για την πατρίδα ενώ ο εθνισμός; Τι σημαίνει πια;

Μαθήτρια: ότι φανατίζεται κάποιος.

Καθ.: Μάλιστα, η φανατική προσήλωση που γίνεται πια, ο σοβινισμός που είναι μια κατάσταση όχι τόσο υγιή. Άρα μιλάει για εθνική συνείδηση και εθνισμό. Άρα αυτός ο ξεσηκωμός σαν να έβγαινε μέσα από τη δική του ψυχή όπου υπήρχε έντονη αυτή η εθνική συνείδηση. Εντάξει; Άρα ταυτιζόταν αυτό που ένιωθαν οι άλλοι για το ξεσηκωμό με αυτά που ένιωθαν με το θέμα πατρίδα και ελευθερία. Κάποια μέρα φτάνει ένα μήνυμα, η είδηση τάδε, ποια είδηση;

Μαθητής: του θανάτου του Αρτέμη

Καθ.: Μάλιστα, όταν είδε τους δύο νέους που ήρθαν εις το σπίτι του για να του το ανακοινώσουν λέει, αλαφιάστηκε. Τι σημαίνει αλαφιάστηκε;

Μαθητής: Ξαφνιάστηκε

Καθ.: Επαναλαμβάνει, ξαφνιάστηκε, μάλιστα και μαθαίνει ότι ο γιος του έπεσε, τραυματίστηκαν κάποιοι άλλοι αλλά ο γιος του έπεσε. Ποια είναι η αντίδρασή του; Αυτή η μεγάλη του αγάπη, μια μεγάλη του αγάπη, η αγάπη για τον Αρτέμη δοκιμάζεται πάρα πολύ έντονα. Τώρα με την είδηση ότι ο γιος του πέθανε. Πώς αντιδρά; Πώς αντιδρά τάδε.

Μαθήτρια: Εκνευρίζεται αλλά βλέπει τη μάνα η οποία είναι έτοιμη να καταρρεύσει και απλώς την αγκαλιάζει και της δίνει μια τρυφερότητα προς τα έξω και αντιμετωπίζει το θάνατο του γιου του με μια μεγάλη ψυχραιμία από την ίδια.

Καθ.: Μάλιστα, η πρώτη του αντίδραση είναι μια πύρινη κολόνα θυμού, υψώθηκε μέσα του και τριζοβολούσε. Πρώτη του αντίδραση είναι θυμός. Όταν βλέπει όμως δίπλα τη γυναίκα του η οποία συντρίβεται, η οποία σέρνει μια φωνή και τρέχει προς τα έξω, εκείνος την αγκαλιάζει με τρυφερότητα. Με μια πρωτοφάνερη τρυφερότητα, αυτό τι δείχνει; Τι σημαίνει πρωτοφάνερη τρυφερότητα;

Μαθήτρια: Στην αρχή μας λέει ότι είναι ένας στωικός άνθρωπος, βράχος, τώρα πρώτη φορά φαίνεται τόσο τρυφερός.

Καθ.: Μάλιστα και είμαστε σε μια εποχή που οι άντρες δεν εκδηλώνουν τόσο εύκολα τέτοια τρυφερά συναισθήματα και χειρονομίες, ακόμα και στη γυναίκα τους είναι επιφυλακτικοί, όσον αφορά το πώς θα εκδηλώσουν την αγάπη τους. Λοιπόν, ύστερα όμως αυτός ο θυμός του μετατρέπεται σε ένα άλλο συναίσθημα, σε τι συναίσθημα μετατρέπεται αυτός ο θυμός; Ε; Σε τι συναίσθημα μετατρέπεται ο θυμός αυτός ύστερα. Δέστε την επόμενη παράγραφο. Ο θυμός του γίνεται κάτι άλλο. Τι γίνεται τάδε;

Μαθήτρια: Ο θυμός του γίνεται όρεξη για ν'ασχοληθεί

Καθ.: Πριν να φτάσουμε εκεί. Σε τι μετατρέπεται ο θυμός του. Τάδε.

Μαθήτρια: Το προσωπικό του δράμα το θεωρεί ως δράμα προς την πατρίδα.

Καθ.: Άρα ο θυμός του γίνεται;

Μαθήτρια: Υπερηφάνεια

Καθ.: Επαναλαμβάνει, υπερηφάνια. Γίνεται υπερηφάνια και ηθική ικανοποίηση ότι πρόσφερε αυτό το παιδί στον αγώνα για όλους τους άλλους. Δηλαδή διάβαστο κείμενο σε παρακαλώ τάδε.

Μαθήτρια: Από που;

Καθ.: Την Τρίτη παράγραφο

Η μαθήτρια διαβάζει «Όλα όσα ακολουθήσανε που ένιωθε σαν μεταρσιωμένος. Η καθηγήτρια τη σταματά ρωτώντας τι σημαίνει η λέξη μεταρσιωμένος.

Καθ.: Μέσα στη συντριβή του ένιωθε σαν μεταρσιωμένος δηλαδή σαν; Μεταρσιωμένος σημαίνει, ανεβασμένος ψηλά από το ρήμα αίρω που σημαίνει σηκώνω εξού και άρση βαρών. Μεταρσιωμένος σημαίνει ανεβασμένος ψηλά, έτσι; Ένιωθε λοιπόν μεταρσιωμένος από μια υπερβατική και απροσδιόριστη ταύτιση του δικού του δράματος με το συνολικό παλμό γύρω του. Άρα ένιωθε ότι η θυσία του παιδιού του ταυτίζεται με τον παλμό γύρω του, άρα η θυσία του παιδιού του ήταν μια, άνηκε σ'όλο τον κόσμο. Τι σας θυμίζει τούτο το κείμενο; Τι σας θυμίζει τούτο το σημείο;

Μαθήτρια: τον Αποχαιρετισμό

Καθ.: Επαναλαμβάνει, τον Αποχαιρετισμό πάλι. Μια θυσία η οποία είναι για όλους. Δέχεται αυτή τη θυσία και ο θυμός του γίνεται περηφάνια γιατί νιώθει ότι ο δικός του πόνος ανήκει σ' όλους. Ο χαμός του δικού του παιδιού ανήκει σε όλους γιατί είναι ένας κοινός αγώνας και έχει και αυτός τη δική του συνεισφορά αυτή τη στιγμή, δίνει το δικό του το παιδί. Άρα λοιπόν γίνεται με περηφάνια. Τώρα η μητέρα του πώς αντιδρά; Είπαμε ότι στην αρχή φωνάζει, βγαίνει έξω και μετά τι λέει για τη μητέρα; Τι λέει για τη μητέρα άλλο; Ναι τάδε.

Μαθήτρια: Ότι ένιωθε ουσιαστικά άχρηστη, λέει για τη μάνα ότι καθόταν βουβή με διπλωμένες τις άχρηστες....

Καθ.: Διακόπτει λέγοντας: τις άχρηστες πια φτερούγες της στοργής της, άχρηστες πια φτερούγες. Δηλαδή για τη γυναίκα ο θάνατος του Αρτέμη ήταν το τέλος του σκοπού του ύπαρξής της. Γνωρίσαμε και μια άλλη μάνα που θυσίασε το παιδί της για το ιδανικό της ελευθερίας. Ποια μάνα;

Μαθήτρια: Η μάνα του Αυξεντίου

Καθ.: Αν συγκρίνουμε τις δύο μανάδες τι θα λέγαμε; Ε; το πώς δέχεται η καθεμιά που τες δύο τη θυσία του παιδιού της; Τι θα έλεγες τάδε; Πώς δέχτηκε η μάνα του Αυξεντίου την είδηση την είδηση του θανάτου του παιδιού της;

Μαθητής: Του Αυξεντίου;

Καθ.: Ναι του Αυξεντίου

Μαθητής: Εν αθυμούμαι

Καθ.: Εν αθυμάσαι; Πώς δέχτηκε η μάνα του Αυξεντίου τη θυσία του γιου της; Ναι, τάδε.

Μαθητής: Με τον ίδιο τρόπο που ο Πετρής, με περηφάνεια, με... δεν θρήνησε όπως θα έκαμνε μια κανονική μητέρα.

Καθ.: Μια κοινή μητέρα, ναι.

Μαθητής: (συνεχίζει) με το χαμό του παιδιού της και είδε το πως έγινε προς καλό σκοπό που έγινε αυτό τζαι ήταν περήφανη.

Καθ.: Ήταν περήφανη μάλιστα. Ναι, τάδε.

Μαθήτρια: (τα αρχικά δεν ακούστηκαν καθόλου καλά)...ενώ ας πούμε η μητέρα στον Πορτοκαλόκηπο θρηνεί τζαι ντάξει δεν έσειε τούτο το σκεπτικό όπως τον πατέρα ας πούμε που εν να πει, που ταυτίζει το χαμό του παιδιού του με όλους τους Κύπριους ας πούμε.

Καθ.: Μάλιστα, ναι, τάδε.

Μαθήτρια: Στον Αποχαιρετισμό έλεε για τη μάνα που ένιωθε ότι ήταν τιμημένη.

Καθ.: Ναι, αυτό το λέει στο τέλος, στον επίλογο.

Μαθήτρια: Οπότε μπορούμε να ταυτίσουμε τη μάνα με τον πατέρα, τον Πετρή, το πως νιώθουν γιατί και οι δύο θρηνούν. Στην αρχή δεν το δέχονται αλλά ύστερα βλέπουν το ότι εν για το κοινό καλό.

Καθ.: Μάλιστα. Αν συγκρίνουμε λοιπόν τις δύο μάνες θα δούμε ότι η μάνα του Αυξεντίου δέχεται με αξιοπρέπεια και με θάρρος αυτή τη θυσία και χαλαλίζει το παιδί της στην

πατρίδα. Ενώ εδώ η μάνα του Πετρή σαν μια απλή γυναίκα νιώθει ότι χάνει τη ζωή της, χάνεται ο λόγος πια της ύπαρξής της γιατί ο λόγος ύπαρξής της ήταν να γεννήσει αυτό το παιδί, να το μεγαλώσει, να το αγαπά, να του προσφέρει στοργή και από κει και πέρα πια δεν έχει νόημα η ζωή της ενώ η μάνα του Αυξεντίου αντιμετωπίζει με πολλή αξιοπρέπεια το θάνατο. Ο Πετρήs τωρά. Τελειώνει η κηδεία, φεύγουν οι καλεσμένοι. Αν δούμε εδώ τούτη την παράγραφο, ο κόσμος εδώ, αν συγκρίνουμε τη στάση του κόσμου εδώ με τη στάση του κόσμου, σε ποιο κείμενο θα μπορούσαμε να το συγκρίνουμε;

Ακούγεται στο «Στα στέφανα της κόρης του»

Καθ.: «Στα στέφανα της κόρης του». Βλέπουμε κάποια ομοιότητα ή θα μπορούσαμε να βρούμε κάποια διαφορά σε σχέση με τη στάση του κόσμου εδώ; Λέγε, τάδε.

Μαθήτρια: Ε, βλέπουμε μια ομοιότητα αφού ο κόσμος είναι πιο τυπικός, απλώς χαιρετά και φεύγει.

Καθ.: Εδώ εν, τυπικά; Παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο; Να χαιρέστε τα στέφανα, παίρνουν κουφέτα, παίρνουν τ' αυτοκίνητα χάνονται. Εν το ίδιο, εν ο ίδιος τρόπος που αντιδρούν; Ε; τι λές τάδε;

Μαθήτρια: Ε, δαμέ σε τούτο το κείμενο ο κόσμος έρχεται και μιλά του στοργικά και λέει του ένα καλό λόγο.

Καθ.: Και σφίγγει του το χέρι. Αυτό το σφίξιμο του χεριού και αυτόs ο καλός λόγος δείχνει μια ...δείχνει μια συμμετοχή, δηλαδή, δεν είναι τυπική η παρουσία τους εδώ. Σίγουρα κάποια στιγμή θα φύγουν εν τζαι να μείνουν όλη μέρα μεs στο σπίτι τους. Αλλά δείχνουν με κάποιες λεπτομέρειες τις οποίες περιγράφει εδώ ότι εν διαφορετική, ότι υπάρχει συναισθηματική συμμετοχή του κόσμου σε σύγκριση με τον κόσμο, σε σύγκριση με τον κόσμο όπως τον είδαμε ειs το, στα «Στέφανα της κόρης του». Μάλιστα και μετά πάμε στο τελευταίο μέρος του κειμένου που είναι πια του Πετρή η στάση μετά το θάνατο του γιου του. Τι κάμνει ο Πετρήs; Ναι

Μαθήτρια: Έχει καταφύγει στον Πορτοκαλόκηπό του, αφού πάει και θειαφίζει.

Καθ.: Μάλιστα. Καταλαβαίνει πια ότι τον παρασέρνουν τα δέντρα του λέει πάντα στη δικιά τους τροχιά και καταφεύγει, είναι καταφύγιο για τον Πετρή ο Πορτοκαλόκηπος, πάει να θειαφίσει και από κει και πέρα να συνεχίσει τη ζωή του. Τώρα, δηλαδή ο Πορτοκαλόκηπος εδώ πώς λειτουργεί για τον Πετρή; Πώς λειτουργεί ο πορτοκαλόκηπος για τον Πετρή, τάδε;

Μαθήτρια: Είναι σαν μια διέξοδος για να ξεφύγει που τούτη ούλλη τη θλίψη και μεταδίδει ούλλη του την αγάπη στον πορτοκαλόκηπο.

Καθ.: Μάλιστα είναι ένα καταφύγιο για τον Πετρή ο πορτοκαλόκηπος, είναι η πηγή από την οποία θ' αντλήσει δύναμη για να συνεχίσει τη ζωή του. Άρα λοιπόν η φύση σ' αυτό το κείμενο παίζει ένα σημαντικό ρόλο. Ποιο ρόλο παίζει; Ποιο σημαντικό ρόλο παίζει η φύση

εδώ; Ε, είναι πηγή δύναμης, παρηγοριάς και ζωής. Αν συγκρίνουμε το ρόλο της φύσης με τη φύση στη Σοροκάδα; Τούτη η ερώτηση μπήκε στις παγκύπριες πριν μερικά χρόνια, ο ρόλος της φύσης εδώ και ο ρόλος της φύσης στη Σοροκάδα. Εκεί η φύση πώς ελειτούργησε; Η φύση εννοούμε η θάλασσα, σαν στοιχείο της φύσης. Πώς λειτούργησε εκεί; Τάδε.

Μαθήτριά: Σαν μια τιμωρία

Καθηγήτρια: Σαν τιμωρός. Εκεί η φύσις ήρθε για ν'αποκαταστήσει την ηθική τάξη, τη διασαλευμένη ηθική τάξη λόγω της ύβρεως του καπετάνιου ενώ εδώ η φύση αποτελεί πηγή παρηγοριάς και δύναμης για τον Πετρή, για τον άνθρωπο γενικά.

Ανακατώθηκαν λίο τούτα ρε παιδιά (τους δείχνει σημειώσεις σε power point πάνω στον πίνακα. Δεν ξέρω ιν να που' γινε δαμέ, τελοσπάντων. Θα το διορθώσω να το γράψετε.

Η σχέση λοιπόν του Πετρή και του Πορτοκαλόκηπου, η σχέση του Πέτρή

Λοιπον. Να δούμε τώρα πως ηθογραφείται ο Πετρής μέσα από τούτο το κείμενο. Ποια στοιχεία του χαρακτήρα, ποια στοιχεία του χαρακτήρα θα μπορούσαν να του αποδώσουν μέσα από τούτο το κείμενο; Τι θα λέγαμε για τον Πετρή; Τι άνθρωπος φαίνεται να είναι; Τι άνθρωπος, τάδε φαίνεται να είναι ο Πετρή; Τι θα έλεγες;

Μαθητής: Ότι εκατέβαινε στες διαδηλωσεις ο Πετρής, όχι ο Αρτέμης.

Μαθητής: Ήταν ένας άνθρωπος καθημερινός, που είσιε μιαν καθημερινότητα.

Καθ. : Ναι

Μαθητής: Φρόντισε τον πορτοκαλόκηπο του αλλά πιστεύω αγαπούσε και την οικογένειά του.

Καθ.: Αγαπούσε την οικογένειά του. Μάλιστα, ένας άνθρωπος που αγαπά την οικογένειά του. Άλλο; Τι θα λέγαμε για τον Πετρή; Τι άλλο; Τι βγαίνει μέσα που τούτο το κείμενο, σαν στοιχεία του χαρακτήρα του; Λέγε, τάδε;

Μαθήτριά: Εν στοργικός αντίθετα με τους άντρες της εποχής του που δεν έβγαине τίποτα προς τα έξω, για να συμπαρασταθεί στη γυναίκα του.

Καθ.: Μάλιστα.

Μαθήτριά: Τζαι νιώθει περήφανος για την ηλικία του.

Καθ.: Μάλιστα, άλλο. Ναι, τάδε.

Μαθήτριά: Είναι εθνιστής αφού βάζει πάνω απ'όλα την καταγωγή του.

Καθ.: Μάλιστα, άλλο. Τι άλλο λέει, τάδε.

Μαθήτρια: Ήταν από τους στωικούς ανθρώπους που εδέχονταν τη μοίρα τους οπότε βλέπουμε ότι εν άνθρωπος ήρεμος που αποδέχεται τη μοίρα του γιατί ο συγγραφέας ο ίδιος είδαμε ότι η ζωή του ήταν πολυτάραχη, έφυγε, εμετανάστευσε, ήρτε έζησε τον αγώνα.

Καθ.: Μάλιστα, άλλο; Ο κόσμος πώς τον αντιμετώπιζε λόγω του ότι ήταν έτσι πιστός στις παραδόσεις; Ε, τι λέει; Πώς τον χαρακτηρίζει ο ίδιος ο συγγραφέας;

Μαθήτρια: ενέπνεε σεβασμό

Καθ.: Μάλιστα, ενέπνεε σεβασμό ήταν λέει ένας άνθρωπος βαρύς, αμίλητος, δουλευτής που ενέπνεε το σεβασμό, που κατάφερε να κερδίσει το σεβασμό των άλλων. Άρα λοιπόν είναι ένας άνθρωπος δουλευτής που δένεται σφιχτά με τη γη του, όπως είδαμε. Ένας άνθρωπος πιστός στις παραδόσεις, ένας άνθρωπος βαρύς, σοβαρός, σεβαστός. Ένας άνθρωπος αξιοπρεπής, ψύχραιμος, καρτερικός. Ένας άνθρωπος αγνός, εθνιστής. Ένας άνθρωπος τρυφερός σύζυγος παρά την εποχή του. Πάμε τώρα να δούμε τη μητέρα. Για τη μητέρα, τι θα λέγαμε; Πώς τη βλέπετε τη μητέρα; Πώς τη βλέπεις, τάδε;

Μαθήτρια: Η μητέρα εν μια φυσιολογική μάνα που αγαπά, τζαι νοιάζεται, ανησυχεί για το παιδί της, αφού εδώ βλέπουμε ότι εν θέλει να πάει σε διαδήλωση στες αρχές τζαι σκέφτεται που εν να πάει να σπουδάσει γιατί δεν θέλει να φύει που κοντά της τζαι θέλει να μείνει πάντα δίπλα της, να τον φροντίζει, να τον προσέχει.

Καθ.: Μάλιστα και όταν χάνει το γιο της;

Μαθήτρια: Θρηνεί, κλαίει τζαι έτσι πράματα.

Καθ.: Μάλιστα. Είναι μια απλή γυναίκα του λαού, ευαίσθητη, στοργική μητέρα. Μια γυναίκα η οποία ζει στη σκιά του άντρα της αφού ζει σε μια πατριαρχική οικογένεια και ο ρόλος της περιορίζεται στη γέννηση και στο μεγάλωμα του παιδιού της γι'αυτό και βλέπουμε ότι όταν χάνει το γιο της, χάνει το λόγο ύπαρξής της. Εσυγκρίναμε την με τη μητέρα του Αυξεντίου. Τώρα, ο Αρτέμης τώρα και γενικά η νεολαία του '55- 59 είπαμε προηγουμένως. Τι θα λέγαμε για τον Αρτέμη, τάδε.

Μαθητής: ότι ήθελε να πάει στις διαδηλώσεις

Καθ.: Μίλα, αγάπη μου, πιο δυνατά.

Μαθητής: Ο πατέρας του είχε σχέδια να τον σπουδάσει, να τον πάρει στο γυμνάσιο.

Καθ.: Και γενικά η νεολαία μαζί τους και ο Αρτέμης, βλέπουμε ότι χαρακτηρίζονται από θάρρος, από αγωνιστικότητα, έτοιμοι να θυσιαστούν. Μάλιστα δεν φτάνει γι' αυτούς το ψωμί και το φιλί, ζητούν ευκαιρίες αυτοθυσίας. Δεν φτάνει το ψωμί και το φιλί όπως λέει στον Αποχαιρετισμό ο Ρίτσος για τον Αυξεντίου. Τι σημαίνει δεν φτάνει το φιλί και το ψωμί, ο άνθρωπος είναι πιο πέρα από τις ανάγκες του. Τι σημαίνει τούτο;

Μαθήτρια: Ότι είναι εσωτερικά ελεύθερος επειδή απαρνιέται εκείνο που τον κρατούσε στη ζωή και επιλέγει το θάνατο ενώ θα μπορούσε να μην το έβλεπε έτσι. (παράφραση)

Καθ.: Μάλιστα. Νομίζετε ότι υπάρχουν σήμερα ανάμεσά μας Πετρήδες; Ε; Σήμερα στα γεγονότα που ζούμε νομίζετε ότι υπάρχουν σήμερα, μάλλον Αρτέμηδες, ήθελα να πω, υπάρχουν Αρτέμηδες ανάμεσά μας; Τι νομίζετε; Ε; Τάδε, απάντα σε τούτη την περίπτωση τι θα έκαμνες;

Μαθητής: Εν νομίζω να έκαμνα το ίδιο πράμα.

Καθ.: Τι εν νομίζεις;

Μαθητής: Επαναλαμβάνει: εν νομίζω να έκαμνα το ίδιο πράμα.

Καθ.: Εν θα έκαμνες το ίδιο πράμα;

Μαθητής: Ναι διότι πλέον...

Καθ.: Πλέονπέτε το δυνατά γιατί εν σημαντικό τούτο που λέεις.

Μαθητής: Πλέον δεν ασχολείται κανείς για την πατρίδα όπως ασχολούνταν παλιά. Ο καθένας βλέπει τον εαυτό του.

Καθ.: Μάλιστα. Άλλο; Ο τάδε είπε μας τη γνώμη του. Μάλλον δεν θα έκαμνε το ίδιο πράμα λέει γιατί σήμερα ο καθένας βλέπει τον εαυτό του, δεν ενδιαφέρεται για την πατρίδα του. Εσύ τι λες, τάδε; Είμαι σίγουρη ότι εσύ θα πήαινες.

Μαθητής: Εγώ θα πήαινα με τον τάδε.

Γέλια.

Μαθητής: Μα που να πήαινα, ρωτά.

Απαντούν να πολεμήσεις.

Ακούγονται γέλια.

Καθ.: Ν' αγωνιστείς.

Μαθητής: Ε, να πήαινα καλό εν θα πήαινα.

Καθ.: Ήταν να πάεις; Είμαι σίγουρη ότι πραγματικά ότι ήταν να πάεις τάδε;

Μαθητής: Τζαι γω.

Ακούγονται και πάλι γέλια.

Καθ.: Ποιος θέλει άλλος να μας πει τη γνώμη του; Ναι, τάδε.

Μαθήτρια: Ότι υπάρχουν οι λίγοι που ασχολούνται με την πατρίδα τους, αλλά σε σχέση με τους πολλούς που δείχνουν παθητικότητα και αδιαφορία εν θα πήαινα γιατί οι παραπάνω διαφωνούν με τις αξίες και τα ιδανικά (παράφραση)

Καθ.: Δηλαδή εσύ νομίζεις ότι εν θα πήαιναν;

Μαθήτρια: Όι οι παραπάνω όι

Καθ.: Οι παραπάνω όι. Εσύ τάδε τι λες;

Μαθήτρια: Κυρία εγώ πιστεύω ότι παρόλο που είμαστε αδιάφοροι τζαι ξέρω γω, είμαστε που τα λία, που τες λίες χώρες που αγαπούμε την πατρίδας μας τζαι ξέρω γω. Εγώ έτσι πιστεύω.

Καθ.: Είμαστε που τες λίες χώρες που αγαπούμε την πατρίδα μας γ'αυτό πάμε στα κατεχόμενα να κάμουμε τα νύσια μας;

Μαθήτρια: Ε κυρία. Άτε πάλε κυρία. Κυρία κατά βάθος

Μετά ακούγονται κι άλλες φωνές διαμαρτυρίας.

Μαθήτρια: Για να ξεσηκωθούμε κάτι πρέπει, να μεν θέλει μόνο ένας. Υπάρχει κόσμος.....

Καθ.: Ένα λεπτό, ένα λεπτό, μεν μιλάτε. Ναι.

Μαθήτρια: Ότι υπάρχει κόσμος ναι που μπορεί, που θέλει να ξεσηκωθεί, που επληγώθηκε, που έσειε κάποια πιστεύω, τζαι ακόμα διατηρεί τα γιατί ξέρει τον ο κόσμος αλλά εν αρκεί μόνον ο ένας να κάμει κάτι. Αν δεν υπάρξουν άλλοι.

Καθ.: (επεμβαίνει) Συνήθως οι ήρωες εν μονάδες. Μόνος, καταμόναχος ο Καιόμενος, ο Αυξεντίου. Δεν εν μόνονι συνήθως οι άνθρωποι που κάμουν τέτοιες πράξεις.

Μαθήτρια: Ναι, αλλά βλέπουμε δαμέ ένα συλλογικό ενδιαφέρον, έννε μονον ο Αρτέμης, αν ήταν μόνον ο Αρτέμης εν θα εγίνετον τίποτε. Όμως βλέπουμε ότι γενικά οι περισσότεροι νέοι εν που εξεσηκώθηκαν. Αν σηκωθεί μόνο ο τάδε τζαι πάει να πολεμήσει εν να σκοτωθεί ο τάδε, αν παν τζαι ούλλοι άλλοι μαζί του μπορεί να κάμουν τζαι κάτι.

Γελά η καθηγήτρια.

Τζαι σήμερα θα υπάρξουν άνθρωποι οι οποίοι... έχουμε παραδείγματα ν'αναφέρουμε;

Ακούγεται ένα ναι στην τάξη.

Καθ.: Ο Σολωμός Σολωμού δεν ανέβηκε πάνω στη σημαία, ενώ τον σημάδευαν με το όπλο να κατεβάσει την τουρκική σημαία. Νομίζω ότι αν χρειαστεί είμαστε σε θέση, έχει ανθρώπους οι οποίοι το λέει η ψυχή τους για να το κάμουν.

Μαθήτρια: Ότι γιατί πραγματικά το θέλουν, οι παραπάνω εν να παν μόνο για τους τύπους τζαι το ότι...

Μαθήτριες: Αφού εν να πεθάνουνε άιστοακούγεται ένα βοητό απόψεων.

Καθ.: Λοιπόν, πριν να τελειώσουμε, προβληματιστείτε λίγο πάνω σε τούτο. Ο τάδε πάντως άρεσε μου έτσι όπως ... (γελά).

Λοιπόν να πούμε τζαι λία πράματα για την τεχνική του κειμένου παρακαλώ. Ε, παιδιά εν να χτυπήσει το κουδούνι. Λοιπόν, τι σημαίνει έχουμε μια ετεροδιηγητική αφήγηση;

Μαθήτρια: Ότι ο συγγραφέας δεν βρίσκεται μέσα στη διήγηση, αφηγείται τα.

Καθ.: Μάλιστα, δεν μετέχει αλλά ως τρίτος αφηγητής-παντογνώστης αφηγείται τα γεγονότα. Τι σημαίνει, έχουμε μια ευθύγραμμη αφήγηση ενώ πολλές φορές είδαμε να υπάρχει μια αναδρομή στο παρελθόν, ενώ έχουμε μια ευθύγραμμη αφήγηση, (ακούγεται το κουδούνι), ένα λεπτό, τι σημαίνει τούτο;

Καθ.: Ότι ακολουθούνται τα γεγονότα με τη χρονολογική τους σειρά. Μάλιστα. Από το φυλλάδιο σας, το οποίο έχει πάνω ερωτήσεις, τάδε κάτσε κάτω.

Ακούγεται από κάποιο μαθητή άτε ρε τζαι επείνασα.

Καθ.: Λοιπόν, θα κάμετε την ένα και την τρία, εντάξει, για το επόμενο μάθημα. Θα φέρετε την άλλη Τρίτη τα κείμενα για να διορθώσω τις ασκήσεις τζαι έχουμε τζαι κάτι άλλες επαναληπτικές ασκήσεις, θα τις δούμε τζαι τζίνες.

B.2 Παρακολούθηση δεύτερου 90λέπτου

Λοιπόν θα ξεκινήσουμε με ένα φιμμάκι, να μας βάλει λίγο στο κλίμα της εποχής.

Παίζει το φιμμάκι.

Καταλάβαμε περίπου για την εποχή στην οποία αναφέρεται το διήγημά μας;

Ο τίτλος του συγκεκριμένου διηγήματος που θα δούμε σήμερα είναι ο Πορτοκαλόκηπος (να το σημειώσουμε στο τετράδιό μας), είναι γραμμένο από το Γιώργο Φιλίππου Πειρίδη. Είναι ένας Κύπριος πεζογράφος, πολύ γνωστός, χαρακτηριστικός για την αναφορά του στην ιστορία της Κύπρου. Έχετε δει πέρσι κείμενο, έργο του αδελφού του, του Θεοδόση Πειρίδη, όταν κάνατε την Κυπριακή Συμφωνία, το κάνατε πέρσι στην ύλη της Β' Λυκείου. Άρα το κείμενό μας ανήκει στην (γράφει στον πίνακα) κυπριακή λογοτεχνία, στην πεζογραφία και είναι ένα διήγημα. Ανήκει στη, περιλαμβανόταν στη συλλογή διηγημάτων του Πειρίδη «Σκληροί καιροί». Ήταν μια συλλογή τεσσάρων διηγημάτων όταν πρωτοδημοσιεύτηκε το 1963. Σήμερα όμως αν θέλετε να το αναζητήσετε θα το βρείτε με τον τίτλο «Τετραλογία των καιρών». Έχει συγκεντρωθεί σ' αυτήν την τετραλογία των

καιρών το έργο του Γιώργου Φιλίππου Πιερίδη. Αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός που πιθανόν να σας είναι και σας γνωστό.

Παίζει άλλο απόσπασμα

Ερώτηση προς τους μαθητές: Λοιπόν καταλάβετε σε ποιο θέμα, σε ποιο τομέα του αγώνα '55-59 μπορεί ν'αναφέρεται το κείμενό μας; Ποιους είδετε στις πρώτες σκηνές να κινούνται;

Μαθήτριες: τους στρατιώτες;

Καθ.: Ποιους στρατιώτες;

Μαθήτρια: τους Ελληνοκύπριους

Καθ.: τους Ελληνοκύπριους;

Μαθητής: Διάφορους πολεμιστές που πολέμησαν ενάντια στους Άγγλους στρατιώτες, έριχναν πέτρες από τις στέγες.

Καθ.: Ποιοί έριχναν πέτρες από τις στέγες;

Μαθητής: μαθητές.

Καθ.: Μαθητές σαν εσάς, έτσι, στα λυκειακά τους χρόνια. Τότε φυσικά λεγόταν γυμνάσιο μόνο. Μαθητές τελειόφοιτοι, μαθητές που με πολύ ενθουσιασμό έπεσαν στον αγώνα. Για ένα τέτοιο μαθητή, τελειόφοιτο μαθητή για τον Πετράκη Γιάλλουρο αναφέρεται το κείμενο, το οποίο θα δούμε στη συνέχεια. Φωτογραφίζεται το γεγονός της θυσίας του Πετράκη Γιάλλουρου που όντας τελειόφοιτος μαθητής στην ηλικία των 18 ετών, μαθητής στο Ελληνικό Γυμνάσιο Αμμοχώστου, σημαιοφόρος του σχολείου, οργανωμένος μέσα στην άλκιμων νεολαία της ΕΟΚΑ, οργανώνει τους μαθητές, μπαίνει μπροστά στη διαδήλωση και πέφτει από τη σφαίρα του Άγγλου στρατιώτη. Βέβαια στο κείμενό μας, μπορεί να μην αναφέρεται το όνομα και το συγκεκριμένο χωριό καταγωγής του Πετράκη Γιάλλουρου, το Ριζοκάρπασο αλλά μεταπλάθεται το ιστορικό γεγονός με λογοτεχνικό τρόπο.

Για να δούμε μέσα από το κείμενό μας.

Ο Πορτοκαλόκηπος.

Ανάγνωση από την ίδια την καθηγήτρια.

Σχόλια; (Ερώτηση από την καθηγήτρια)

Μαθήτρια: Ουσιαστικά μας περιγράφει τον πόνο δύο γονιών που χάνουν το παιδί τους, που όμως είναι περήφανοι γιατί πολέμησε για την πατρίδα αλλά από την άλλη συνεχίζουν να πονάνε γιατί αγαπούσαν τον. (παράφραση γιατί δεν ακουγόταν πολύ καλά)

Καθ.: Δεν είναι φυσικό να αγαπούν το παιδί τους;

Ναι ακούστηκε χαμηλόφωνα.

Καθ.: Που δίνει το βάρος ο πεζογράφος;

Μαθήτρια: στον πατέρα.

Καθ.: Στον πατέρα. Έτσι το κύριο πρόσωπο είναι ο Πετρής. Δεν θα έπρεπε να ήταν το κύριο πρόσωπο ο Αρτέμης. Δηλαδή αυτός που θυσιάστηκε. Ακούω τα σχόλια σας.

Μαθήτρια: Βασικά θέλει να μας δείξει τη σχέση του Κύπριου αγρότη με τη γη του ανεξαιρέτως που χάνει το παιδί του, ένα αγαπημένο του πρόσωπο.

Καθ.: Αυτός ήταν ο στόχος του. Δεν ήταν ο στόχος του να πει μόνο για το θάνατο του Αρτέμη, το θάνατο ενός παιδιού 18 χρονών αλλά να τονίσει μέσα από το δράμα του πατέρα, του Κύπριου αυτού πατέρα που ήταν κάποιος, ξεχωριστός; Κάτι ιδιαίτερο;

Μαθήτρια: Όχι

Καθ.: Ακούω.

Μαθήτρια: Ήταν ένας απλός Κύπριος.

Καθ.: Ήταν ένας απλός Κύπριος της εποχής που πάλευε για ποιο πράγμα; Αγωνιζόταν για ποιο πράγμα;

Μαθητής: Να ζήσει, να μεγαλώσει την οικογένειά του, ν' αποκαταστήσει τις αδελφές του.

Καθ.: Να φτιάξει τι; Να δημιουργήσει τι;

Μαθητής: την οικογένειά του.

Μαθήτρια: τη ζωή του.

Καθ.: Τον κήπο του, τον πορτοκαλόκηπό του. Να δει το παιδί του να μεγαλώνει, να αντρώνεται, να σπουδάζει, να γίνει κάποιος στην κοινωνία. Άρα σωστά είπε η μαθήτρια Χ ότι ο στόχος του συγγραφέα αυτός ήταν. Να τονίσει τη σχέση του Κύπριου με τη γη του, πόσο δεμένος είναι, άσχετα είπε η μαθήτρια αν χάνει ένα αγαπημένο του πρόσωπο.

Καθ.: Λοιπόν καταλάβατε την ιστορία; Ποιος είναι ο ιστορικός χρόνος στον οποίο αναφέρεται; Ποια είναι δηλαδή η πραγματική ιστορική δεδομένη στιγμή.

Μαθητής: Είναι η περίοδος 1955-59

Καθ.: Πολύ σωστά, '55 - '59. (το γράφει στον πίνακα) Όμως υπάρχει και ο πραγματικός χρόνος του ήρωα συμφωνείτε; Ο πραγματικός χρόνος της ζωής του Πετρή. Έχουμε

στοιχεία μέσα από το κείμενο για τον χρόνο αυτό; Δηλαδή τι αναφέρει για τη ζωή του Πετρή; Τι πληροφορίες μας δίνει;

Μαθητής: Λέει μας ότι ήταν ένας αγρότης που βασικά ήθελε ν' αποκαταστήσει τις αδελφές του και μετά να φτιάξει ο ίδιος τη ζωή του.

Καθ.: Γιατί;

Μαθητής: Γιατί έτσι ήταν η παράδοση στην Κύπρο.

Καθ.: Έτσι ήταν η παράδοση. Ήταν ένας άγραφος κοινωνικός νόμος. Ν' αποκαταστήσει τις αδελφές του, όσες κι αν είχε. Άρα τι έκανε τα προηγούμενα χρόνια ο Πετρή;

Μαθήτρια: Ασχολείτο με τον πορτοκαλόκηπό του.

Καθ.: Με το δικό του;

Μαθήτρια: Όχι.

Καθ.: Πριν να κάμει το δικό του Πορτοκαλόκηπο τι έκαμνε; Το είπε ο Χ προηγουμένως

Μαθ.: Δούλευε για να παντρέψει τις αδελφές του. (παράφραση)

Καθ.: Μπράβο, δηλαδή δούλευε από τα πρώτα του νεανικά χρόνια, τα εφηβικά του χρόνια ως την ημέρα που τις επάντρεψε και τις επροίκισε. Άρα αν εβάλλαμε σε μια νοητή ιστορική γραμμή, χρονική γραμμή τον Πετρή, πότε παντρεύτηκε λέει; Πόσο χρονών ήταν; Αν ξεκινήσουμε από το γεγονός ότι ο γιος του, Αρτέμης φωτογραφίζει τον Πετράκη Γιαλλουρο, ο οποίος ξέρουμε ότι θυσιάστηκε το Φεβράρη του 1956 και ήταν 18 χρονών, τι σημαίνει; Ότι αν εδώ ήταν η γραμμή του 1956, πότε γεννήθηκε ο Αρτέμης; 1938 πρέπει να γεννήθηκε ο Αρτέμης όμως λέει δεν ήταν τότε μόλις που παντρεύτηκε. Ήταν 35 χρονών περίπου αυτός και η γυναίκα του, που σημαίνει ότι παντρεύτηκαν; Βάλτε 5 χρόνια προηγουμένως. Λέει ήταν, τι λέει μέσα στο κείμενό σας; Ήταν σχεδόν 30 που σημαίνει, πότε παντρεύτηκε; Το 1933 και ήταν τριαντάρης άρα γεννήθηκε; Ωραία. Άρα ανάμεσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα κοιτάξτε πως τον παρουσιάζει ο συγγραφέας. Ξεκινά από την αρχή και προχωρά και μας εξηγά ποια είναι η ζωή του. Συμφωνούμε; Ποια τεχνική; Ποια αφηγηματική τεχνική είναι αυτή;

Ακούγεται μουρμουρητό.

Καθ.: Ξεκινά από τον καιρό που είναι νέος, που εργάζεται, αποκαθιστά τις αδελφές του, παντρεύεται, γεννά το παιδί του, μεγαλώνει το παιδί του, γίνεται 18 χρονών και φτάνει την ημέρα της θυσίας του.

Αναδρομική ακούγεται μια φωνή.

Καθ.: Επήαμε πίσω;

Ευθύγραμμη λέει κάποια άλλη φωνή.

Καθ.: Ευθύγραμμη – ιστορική αφήγηση. Είναι ευθύγραμμη (γράφει πάνω στον πίνακα μουρμουρίζοντας ότι τα έχουν ξεχάσει). Ακόμα μια παρατήρηση. Πόσο μέρος, πόση έκταση του διηγήματος αφιερώνει στην προηγούμενη του ζωή; Πόση έκταση του διηγήματος αφιερώνει για όλα του τα χρόνια από το 1903 που γεννήθηκε ως το 1900 ξέρω γω τι; Ξανακοιτάζτε το κείμενό σας. Δίνει μεγάλη έκταση στο διήγημα για την περιγραφή όλη αυτή της ζωής του, στην αναφορά της ζωής του;

Μαθητής: Κάτι μουρμούρισε που δεν ακούστηκε.

Καθ.: Πού στέκεται, πού δίνει τις πιο πολλές λεπτομέρειες, για ποιά περίοδο;

Μαθήτρια: Μόλις γεννήθηκε ο Αρτέμης και άλλαξε η ζωή του.

Καθ.: Εκεί είναι οι πιο πολλές λεπτομέρειες. Κοιτάζτε στο κείμενό σας.

Η μαθήτρια κάτι είπε για τον πορτοκαλόκηπο αλλά προφανώς δεν είπε τη σωστή απάντηση γιατί η καθηγήτρια τους παρότρυνε να ξανακοιτάξουν το κείμενό τους. Οι απαντήσεις είναι όλες μέσα στο κείμενό σας, τους λέει.

Μαθητής: Πώς εμεγάλωσε ο Αρτέμης;

Καθ.: Για προσέξτε. Πηγαίνετε στη σελίδα 186.

Μαθητής: Στο διάστημα που ο Πετρήs λάμβανε μέρος στους αγώνες εναντίον των Άγγλων.

Καθ.: Ο, ο προσπαθεί να διορθώσει η καθηγήτρια το μαθητή.

Μαθητής: Ο Αρτέμης αλλά και εκεί που ο συγγραφέας δίνει παραπάνω στην όψη μας πως αντιμετωπίζει ο πατέρας τον Αρτέμη σε τούτα ούλα που έκανε.

Καθ.: Πολύ σωστά. Άρα αν πάμε πίσω με βάση τα ιστορικά γεγονότα ο Πετράκης Γιάλλουρος /Αρτέμης πέθανε το Φεβράρη του '56. Πότε ξεκίνησε ο αγώνας;

Απαντούν αρκετοί τον Απρίλη.

Καθ.: 1^η Απριλίου του '55. Σημαίνει ότι 11 μήνες μεσολαβούν από την έναρξη του αγώνα ως το θάνατο του Πετράκη Γιάλλουρου που σημαίνει γ'αυτό μόνο το χρονικό διάστημα δίνει την έμφαση ο συγγραφέας. Συμφωνούμε; Να το βάλουμε μέσα στο χρονικό πλαίσιο; Άρα υπάρχει ο ιστορικός χρόνος και υπάρχει και η ζωή του Πετρή που όμως το ζουν το τελευταίο διάστημα. Πώς δίνεται μέσα στο κείμενό σας τούτο ούλλο το πέρασμα των χρόνων; Έχει μια φράση που τα συμπυκνώνει όλα. Για κοιτάζτε στην 186 σελίδα.

Ο χ το βρήκε. Έλα ψ.

Μαθήτρια: Έτσι κύλησαν τα χρόνια.

Καθ.: Έτσι κύλησαν τα χρόνια. Με μια μόνο φράση εσυντόμεισε όλα αυτά που θα μπορούσε να πει διαφορετικά. Τι θα μπορούσε να γίνει όλη αυτή η ζωή του;

Βιβλίο ολόκληρο ακούγεται.

Καθ.: Σωστά ή κινηματογραφική ταινία ή ολόκληρο μυθιστόρημα. Αλλά το συμπυκνώνει. Ποιος είναι ο χώρος; (γράφει στον πίνακα) Ποια στοιχεία έχουμε μέσα στο κείμενο που μας δίνουν το χώρο, τον τόπο; Οι απαντήσεις είναι πάντα στο κείμενό σας.

Χ δεν σ'ακούσαμε λέει η καθηγήτρια.

Μαθητής: Ο πορτοκαλόκηπος που είναι και το σπίτι του;

Καθ.: Γράφει στον πίνακα αναφωνώντας ο πορτοκαλόκηπος είναι ο χώρος, έτσι ο κύριος χώρος. Ε μας δίνει και ένα άλλο περίγραμμα, ένα ευρύτερο χώρο αν θέλετε.

Μαθήτρια: Στην πρώτη παράγραφο έχουμε κάποια στοιχεία.

Καθ.: Είναι ολόκληρη η πρώτη παράγραφος σύμφωνα με προσωπική μαρτυρία του ίδιου του Πιερίδη. Όταν έγραφε λέει το συγκεκριμένο διήγημα, είχε υπόψη του την περιοχή της Δερύνειας (γράφει στον πίνακα το χωριό Δερύνεια) εκεί όπου ο Πιερίδης είχε αγοράσει ένα κομμάτι γης το 1947, όταν ήρθε από την Αίγυπτο, ζούσε κάποια χρόνια της ζωής του εκεί. Ο Πιερίδης το 1947 λέει αγόρασε τούτο το κομμάτι της γης και έφτιαξε μόνος του, τον πορτοκαλόκηπό του, το δικό του. Άρα προσωπικά στοιχεία αυτοβιογραφικά στοιχεία έχουμε εδώ ότι εγνώριζε ο ίδιος ο Πιερίδης. Τι σημαίνει ν'αναστήνει κανείς, να φτιάχνει από το μηδέν ένα πορτοκαλόκηπο; Και σύμφωνα με τη μαρτυρία του συγγραφέα λέει ότι είναι ο χώρος μεταξύ του Κάβο Γκρέκο, του κόλπου της Αμμοχώστου, μέχρι την αρχή της Καρπασίας. Άρα είναι από το Κάβο Γκρέκο (γράφει στον πίνακα).

Κατάγεται κάποιος από την περιοχή; Έχετε πάει, έστω και τώρα που άνοιξαν τα σύνορα, στην περιοχή; Για ποιο πράγμα ήταν γνωστή τούτη η πράσινη λωρίδα της γης όπως λέει στο κείμενό σας τούτο το κομμάτι. Ήταν γεμάτο με (παύση) πορτοκαλεώνες. Ήταν γεμάτο με πορτοκαλιές που ειδικά την εποχή που άνθιζαν οι πορτοκαλιές πραγματικά μεθούσες από το άρωμα της πορτοκαλιάς.

Η Αμμόχωστος για ποιο πράγμα ήταν γνωστή, για ποιο φεστιβάλ;

Του πορτοκαλιού, ακούγεται.

Ήταν η πρώτη πόλη που αναδείκνυε, έκανε καλλιστεία και έβγαζε τη Miss Πορτοκάλι. Έτσι;

Μη γελάτε. (ακούγονται γέλια)

Άρα λοιπόν η περιοχή ήταν γεμάτη με πορτοκαλεώνες, είναι ένα χαρακτηριστικό της εποχής. Αυτός λοιπόν είναι ο χώρος του κειμένου, είπαμε τα στοιχεία είναι μέσα από το κείμενό μας.

Μας δίνει όνομα του χωριού;

Όχι ακούγεται.

Γιατί δεν μας δίνει;

Μαθήτρια: Για να μπορούν να ταυτιστούν οι κάτοικοι από ολόκληρα τα χωριά.

Καθ.: Πολύ σωστά. (γράφει στον πίνακα) Γιατί θα μπορούσε να ήταν οποιοδήποτε χωριό της Κύπρου, οποιοσδήποτε τόπος. Αυτό τι προσδίδει στο κείμενο, στο περιστατικό, όταν δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο χώρο; Θυμάστε τι έλεγε ο Διονύσιος Σολωμός; Θυμάστε τι έλεγε στους Ελεύθερους Πολιορκημένους ο Σολωμός για το Μεσολόγγι; Ήταν ένα μικρό χωριουδάκι το Μεσολόγγι, εκεί αντιστάθηκαν οι κάτοικοι εναντια στις ορμές των Τούρκων. Τούτο το μικρό το αλωνάκι, έλεγε, έγινε σύμβολο σε όλο τον κόσμο. Άρα θα μπορούσε να ήταν ένα ανώνυμο χωριό ή ένα οποιοδήποτε χωριό της Κύπρου, ν' αποκτήσει τι χαρακτήρα;

Μαθήτρια : Συμβολικό

Καθ.: Συμβολικό, οικουμενικό (γράφει στον πίνακα), γι' αυτό είναι ανώνυμο

Για να δούμε τα πρόσωπα του διηγήματος. Ακούω, ποιος δεν μίλησε καθόλου.

Μαθήτρια: ο Πετρής

Καθ.: Να τα γράφουμε. Πρόσωπα λοιπόν του διηγήματος ο Πετρής λέει η μαθήτρια.

Μαθήτρια: Η γυναίκα του Πετρή

Καθ.: Συγγνώμη δεν άκουσα

Επαναλαμβάνει η μαθήτρια και η καθηγήτρια γράφει στον πίνακα, η μάνα διευκρινίζοντας η γυναίκα του Πετρή – η μάνα του Αρτέμη

Μαθητής: Οι δύο συμμαθητές του Αρτέμη

Καθ.: Οι συμμαθητές αυτοί που ήρθαν να φέρουν την είδηση, το θάνατο του παιδιού. Άλλοι; Κινούνται κάποια άλλα άτομα, κάποια άλλα πρόσωπα;

Μαθήτρια: Κάποιοι άλλοι Κύπριοι

Καθ.: Είναι οι συγχωριανοί τους. Κάποιοι άλλοι αναφέρονται; Αφήσαμε κάποιους πίσω;

Μαθήτρια: Οι αδελφές του

Καθ.: Οι αδελφές. Οι νέοι αναφέρονται, οι νέοι της Κύπρου; Έτσι, που λαμβάνουν μέρος στις διαδηλώσεις που είναι μαζί με τον Αρτέμη κάτω στο γυμνάσιο της Αμμοχώστου.

Ποιο είναι το κύριο πρόσωπο κατά τη γνώμη σας. Ποιο είναι τάδε;

Μαθητής: Ο Πετρής

Καθ.: Ο Πετρής (επαναλαμβάνει η καθηγήτρια). Άρα λοιπόν κύριο πρόσωπο ο Πετρής αν και θα μπορούσε να ήταν ο Αρτέμης αν ήταν άλλος στόχος.

Για να δούμε. Άλλα μέσα από το κείμενο, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Πετρή; Αλλά δεν θέλω να μου τα λέτε, θέλω να μου τα τεκμηριώνεται μέσα από το κείμενό σας, γι' αυτό λέτε και σελίδα για να το βρίσκουν και οι υπόλοιποι. Τάδε ακούω.

Μαθητής: Λέει ότι ήταν από εκείνους τους στωϊκούς ανθρώπους δηλαδή ότι άργησε να παντρευτεί γιατί έπρεπε ν' αποκαταστήσει τις αδελφές του. Δεν είναι κάτι που τον έκανε να κλαίει τη μοίρα του.

Καθ.: Μπράβο, δεν βαρυγγομούσε λέει από αυτό το πράγμα. Στωϊκός σημαίνει ψύχραιμος. Το γεγονός ότι ανέλαβε τις ευθύνες του, τάδε πως θα το χαρακτηρίζαμε;

Μαθητής: Υπεύθυνος

Καθ.: Υπευθυνότητα, ήταν υπεύθυνο άτομο. Το ότι είπε ο τάδε προηγουμένως δεν βαρυγγομούσε γι' αυτό που έγινε, δεν παραπονιόταν ότι καθυστέρησε πολλά να παντρευτεί, ότι ήθελε να παντρευτεί στα 20 του όταν ήταν το σύνηθες, τότε παντρεύτηκε στα 30 και έκανε παιδί στα 35 του με κόστος όμως. Τι δείχνει άλλο γι' αυτό τον άνθρωπο;

Μαθήτρια: Ότι ήταν τρυφερός και ανθρώπινος

Καθ.: Ανθρώπινος και τρυφερός. Συμφωνείτε όλοι με τούτα;

Μαθήτρια: Τρυφερός ήταν μόνο ύστερα που έχασε το γιο του.

Καθ.: Προσεξτε τη διάκριση τούτη. Ανθρώπινος και τρυφερός το βάζω σε παρένθεση. Μπορεί να ήταν αλλά δεν το έδειχνε. Δεν εκδήλωνε, δεν ήταν εκδηλωτικός. Γιατί δεν ήταν εκδηλωτικός τάδε;

Μαθήτρια: Επειδή που έχασε το γιο του ήταν πρωτόγνωρο όπως είπε και η τάδε η τρυφερότητα που έδειξε.

Καθ.: Γιατί δεν χάιδευε και προηγουμένως τη γυναίκα του, γιατί δεν χάιδευε το γιο του; Δεν έλεγε για το πατέρα, γιατί τα χάδια τα δέχτηκε από τη μάνα του ο Αρτέμης.

Μαθήτρια: Επειδή οι άνθρωποι του τότε καιρού πίστευαν ότι αν δεν ήταν εκδηλωτικοί θα ήταν καλύτερο για τους γύρω τους.

Καθ.: Άρα τι πίστευαν για τους άντρες όχι απλά οι άνθρωποι. Αναφέρεσαι στους ανθρώπους αλλά εννοείς τους άντρες. Τι πίστευαν για τους άντρες τότε τάδε;

Μαθήτρια: Ότι δεν έπρεπε να χώνονται κάτω από τα φουστάνια των γυναικών.

Καθ.: Οι άντρες έπρεπε να ήταν σκληροτράχηλοι όπως λέει και το κείμενο. Τι έλεγαν για τους άντρες;

Άνδρωποι αναφωνεί μια μαθήτρια

Καθ.: Έτσι; Οι άνδρες δεν κλαίνε άρα δεν πρέπει να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους. Όμως βλέπετε ότι μετά το θάνατο του γιου γίνεται τρυφερός, εκδηλώνει με ένα τρόπο το πρωτοφανέρωτο τρόπο στη γυναίκα του τα αισθήματά του. Άλλο χαρακτηριστικό του Πετρή;

Μαθήτρια: Λέει ότι ήταν βαρύς και ασήκωτος ο Πετρή.

Καθ.: Γράφει στον πίνακα βαρύς και ασήκωτος, αμίλητος, δουλευτής. Περιμένω σχόλια, τι σημαίνει βαρύς και αμίλητος, μούτρο δηλαδή;

Μαθήτρια: Ε,ναι.

Καθ.: Μούτρο, ασήκωτος επαναλαμβάνει

Μαθήτρια: Ήταν προσηλωμένος στη δουλειά του, μόνο αυτό τον απασχολούσε τίποτε άλλο.

Καθ.: Ήταν λοιπόν αφοσιωμένος στη δουλειά του. Ήταν αφοσιωμένος στο μεγάλωμα του κήπου του, στην οικογένειά του. Άλλο χαρακτηριστικό; Άλλο στοιχείο; Εδώ αφοσιωμένος δείχνει το βαρύς και ασήκωτος.

Μαθήτρια : σοβαρός

Καθ.: Γράφει στον πίνακα, συνδυάζεται με τα υπόλοιπα που είπατε, υπεύθυνος, ψύχραιμος. Αυτό τι χαρακτηρίζει για τον άνθρωπο της εποχής; Τι χαρακτηριστικό του αποδίδει;

Μαθήτρια: Ωριμότητα, ρεαλισμός.

Καθ.: Μπράβο, είναι ώριμος, ρεαλιστής πού φαίνεται ο ρεαλισμός του τάδε και όλοι βέβαιοι οι υπόλοιποι;

Μαθήτρια: Που ήταν ο Αρτέμης να πάει στον αγώνα και είπε του η γυναίκα του ότι ανησυχεί ενώ τζείνος είπε της να μην τον αποτρέψει.

Καθ.: Τι θέλεις κοτζάμ άντρας.

Μαθητής: περήφανος

Καθ.: Θα το δούμε μετά αυτό.

Μαθήτρια: Λέει ότι έβλεπε που έρχετον η καταιγίδα, κατάλαβε το ότι επρόκειτο να γίνει κάτι. Ήξερε ότι θα είχε συνέπειες.

Καθ.: Θέλω να μου πείτε μέσα στο κείμενο ποια ήταν η στάση που τήρησε, που τηρούσε ο Πετρής απέναντι στον αγώνα. Γιατί είπε η τάδε ότι ήξερε κάτι, κάτι προέβλεπε, κάτι έβλεπε να έρχεται;

Μαθήτρια: Γεμάτος επιφύλαξη περίμενε και παρακολουθούσε τον Αρτέμη (διαβάζει από κείμενο)

Καθ.: Άρα στην αρχή ήταν επιφυλακτικός. Στεκόταν εκεί και παρακολουθούσε τις αντιδράσεις του, τον έβλεπε που δεν μαζευόταν λέει στο σπίτι. Το ίδιο η μάνα, το ίδιο και ο Πετρής άρα στην αρχή είναι επιφυλακτικός απέναντι στην έναρξη του αγώνα. Μετά όμως, τι ενδείξεις έχουμε μέσα στο κείμενο; Όλοι να κινούνται, όλοι μπορεί να το βρουν.

Μαθήτρια: Στην αρχή σιγά σιγά άρχιζε να δοκιμάζει τις επιφυλάξεις του ... (διαβάζει από το κείμενο)

Καθ.: Άρα τι ξύπνησε μέσα του; Σκεφτείτε πέρασαν 11 μήνες από την έναρξη του αγώνα.

Μαθητής: Ο εθνισμός του

Καθ.: Ο εθνισμός του (επαναλαμβάνει), ο πατριωτισμός του (γράφει στον πίνακα). Εξύπνησε λέει μέσα του η εθνική του συνείδηση, η εθνική του ταυτότητα. Μήπως ήθελε να κάνει κάτι;

Μαθήτρια: Αν μπορούσε θα πήγαινε και κείνος να πολεμήσει, να διαδηλώσει για την πατρίδα του. Αλλά έκαμνε το ο γιος του και μέσα από το γιο του ήταν σαν να ήταν ο ίδιος.

Καθ.: Πολύ σωστά, ότι βασικά ταυτίζεται με τη δράση του γιου του και γι' αυτό και δεν φέρνει αντιρρήσεις. Δεν προσπαθεί να τον αντικόψει.

Μαθήτρια: Επειδή ήταν πατριώτης και εθνικιστής δεν ξεπερνά τον πόνο.

Καθ.: Γιατί ένιωθε τι;

Μαθήτρια: Βασικά ένιωθε αφοσιωμένος στην πατρίδα του, ένιωθε τον πόνο των γύρω του.

Καθ.: Άρα ο δικός του πόνος, ο προσωπικός του πόνος ήταν μικρότερος από το καλό που πρόσφερε στο σύνολο. Ναι, τάδε.

Μαθητής: Ένωθε περηφάνια γιατί ο γιος του δεν έμεινε πίσω, έβαζε και κείνος το στίγμα του στον αγώνα εναντίον του Άγγλου κατακτητή.

Καθ.: Ναι όμως αυτό που είπε η τάδε είναι πιο... διότι ξεπέρασε τον ανθρώπινο πόνο, τον προσωπικό του πόνο και αγωνίζεται με τον τρόπο του, για την πατρίδα του. Παιδιά, δεν πήγαν όλοι στο βουνό να πολεμήσουν, ούτε έπρεπε όλοι να θυσιαστούν όπως το Γρηγόρη

Αυξεντίου ή όπως τον Κυριάκο Μάτση, τον Πετράκη Γιάλλουρο. Πείτε μου άλλους τρόπους με τους οποίους αγωνίστηκαν οι Κύπριοι τότε.

Μαθητής: Μέσω ενημερωτικών φυλλαδίων

Καθ.: Πολύ ωραία, άλλος

Μαθητής: Πολλές γυναίκες έπαιρναν τρόφιμα στους αγωνιστές

Καθ.: Σωστό. Ν'ακούσω άλλους τρόπους;

Μαθητής: Τους έκρυβαν τους αγωνιστές....

Καθ.:Επαναλαμβάνει (τους έκρυβαν τους αγωνιστές) μέσα στο σπίτι τους με κίνδυνο να συλληφθούν οι ίδιοι, ή ν'ανατινάξουν το σπίτι τους.

Τα κορίτσια τι έκαναν μέσα στις φυλακές, μέσα στις φούστες τους, μέσα στα ρούχα τους;

Μαθήτρια: Έραβαν ρούχα για τους αγωνιστές τους.

Καθ.: Έραβαν ρούχα αλλά και έκρυβαν σημειώσεις, μηνύματα στους γυρόποδους της ποδιάς τους. Τα παιδιά μέσα στο εσωτερικό των ποδηλάτων τους έκρυβαν φυλλάδια που είπατε προηγουμένως και μάλιστα τα πολυγραφούσαν παράνομα ή τ'αντέγραφαν στο χέρι για να τα διακινήσουν. Κάποιος είχε ψηλώσει χέρι εδώ. Όχι..... άρα υπήρχαν πολλοί τρόποι ν'αγωνιστεί κάποιος και ήταν αρκετό να δεχτεί ν'αγωνιστεί ο γιος του. Ήταν και αυτός ένας τρόπος αγώνα. Ίσως η ηλικία του να μην το έκαμνεν να μην ήταν εύκολα γ'αυτόν ν'αγωνιστεί. Ήταν άνθρωπος εξωστρεφής ο Πετρής. Ήταν εξωστρεφής επαναλαμβάνει, δηλαδή εκδηλώνει τα αισθήματα που είπατε προηγουμένως. Όχι; Τάδε.

Μαθήτρια: Ήταν συγκρατημένος και εσωστρεφής.

Καθ.: Έκαμνε όμως όνειρα, είχε όνειρα.

Μαθητής: Ονειρευόταν να τελειώσει το σχολείο ο Αρτέμης και να το στείλει να σπουδάσει.

Καθ.: Ονειρευόταν μόνο για το γιο του; Ονειρευόταν, έκαμνε μόνο όνειρα για τον Αρτέμη, να το στείλει να σπουδάσει;

Μαθητής: Για τον πορτοκαλόκηπό του.

Καθ.: Γράφει στον πίνακα αναφωνώντας για τονγια να σταματήσει εδώ. Καλά ήταν τόσο σπουδαίο πράγμα να κάμνει όνειρα για το γιο του να σπουδάσει; Χαράς το πράμα. Εσάς παρακαλούν σας να έρχεστε σχολείο, να πηγαίνετε φροντιστήρια, να δουλεύετε και κάποιοι εδώ χαμογελούν. Δεν θέλετε να κάμετε διαγώνισμα, θέλετε να κάμνουμε πιο πολλές αργίες.

Μαθητής: Την τότε εποχή ήταν επίτευγμα να πηγαίνει κάποιος σχολείο (παράφραση επειδή δεν ακουγόταν καθαρά)

Καθ.: Πολύ σωστά.

Μαθητής: Το να τελειώσεις το γυμνάσιο και να πάεις να σπουδάσεις τζιόλας ήταν κατόρθωμα τεράστιο.

Καθ.: Πόση ώρα αν θυμάστε μες το κείμενο απήχε το σχολείο, το γυμνάσιο από τον τόπο της καταγωγής του.

Μαθήτρια: Μία ώρα.

Καθ.: Επαναλαμβάνει μία ώρα δρόμο και ακόμα πρέπει να ξέρετε ότι για να πάει κανείς γυμνάσιο, τότε το γυμνάσιο ήταν εξατάξιο τότε, δηλαδή αυτό που λέμε σήμερα γυμνάσιο – λύκειο έπρεπε να πληρώνει και δίδακτρα και τα δίδακτρα ξέρετε πότε καταργήθηκαν στα γυμνάσια – λύκεια; Το 1974 γιατί ο κόσμος λόγω της σοβαρής καταστροφής που υπέστη δεν μπορούσε να τα πληρώσει.

Μαθήτρια: Νομίζω έπρεπε να δώσουν και εξετάσεις και αν επερνούσαν.

Καθ.: Βεβαίως. Να μην ξεχάσουμε τις προεισαγωγικές εξετάσεις για να μπει στο γυμνάσιο. Άρα λοιπόν δεν ήταν εύκολο πράγμα, δεν ήταν. Επίτευγμα απλό το να τελειώσει το δημοτικό και να πάει στο γυμνάσιο και να είναι τελειόφοιτος, σημαιοφόρος ο γιος του στο ελληνικό γυμνάσιο Αμμοχώστου, μια ώρα δρόμο από το χωριό. Ένα άλλο πρόσωπο μέσα στο διήγημα είναι η μάνα, συμφωνούμε;

Ναι ακούγεται.

Καθ.: Πώς την λεν;

Μαθητής: Δεν μας λέει

Μαθήτρια: Δεν μας λέει τ'ονομά της

Καθ.: Άρα πάλι εδώ..... δεν μπορούσε να τη βγάλει Μαρία, Κατίνα, Ελένη.

Μαθητής: Ήθελε μέσα από αυτή, να περιγράφεται κάθε Κύπρια μάνα με παρόμοια κατάσταση (παράφραση-δεν ακούστηκε καθαρά)

Καθ.: Πολύ ωραία, είναι σύμβολο. Σκόπιμα δεν της δίνει όνομα. Είναι η οποιαδήποτε Κύπρια μάνα, είναι σύμβολο της Κύπριας μάνας (γράφει στον πίνακα). Μόνο της Κύπριας μάνας; Μόνο οι Κύπριες μανάδες πονούν για τα παιδιά τους που χάνονται; Τάδε.

Μαθητής: Όλων των μανάδων που χάνουν τα παιδιά τους.

Καθ.: Ακούω, τάδε.

Μαθητής: Μόνο των μανάδων που χάνουν τα παιδιά τους ενώ πολεμούσαν για την ελευθερία της πατρίδας τους, σε όλο τον κόσμο.

Καθ.: Άρα σε όλων των μανάδων. (γράφει στον πίνακα) Μόνο όταν τους στέλνουν στον πόλεμο;

Μαθήτρια: Για οτιδήποτε πάθει το παιδί τους.

Καθ.: (επαναλαμβάνει). Έχετε υπόψη σας κάποιο άλλο κείμενο της λογοτεχνίας ή από τον κινηματογράφο ή από άλλες εμπειρίες δικές σας που δείχνουν τον πόνο της μάνας για το χαμό του παιδιού της ή για τον πόνο ή για ότι υποφέρει το παιδί της;

Μαθήτρια: Ο Αποχαιρετισμός

Καθ.: Έχουμε τη μάνα του Αυξεντίου εκεί. Θα επανέλθουμε. Άλλο κείμενο; Πέρσι, στα περσινά σας;

Μαθήτρια: Τα πάθη του Χριστού.

Καθ.: Η Παναγία με τα Πάθη του Χριστού. Ναι μεν είναι Θεός αλλά είναι και γιος της. Πολύ σωστά.

Μαθήτρια: Στο μοιρολόγι της Φώκιας.

Καθ.: (Επαναλαμβάνει). Πολύ σωστά στο μοιρολόγι της φώκιας.

Καθ.: Άλλο; Πέρσι, εκανατε την Ιερά Οδό του Σικελιανού.

Μαθητής: Α η αρκούδα

Καθ.: Η αρκούδα με το μικρό της το αρκουδάκι. Δεν είναι μόνο ανθρώπινος ο πόνος. Είναι και στη φύση μέσα ο πόνος. Επανερχόμαστε λοιπόν στην Να δούμε πρώτα τη μάνα του Αρτέμη. Θέλω να μου βρείτε μέσα από το κείμενο στοιχεία – τεκμήρια που δείχνουν πως αντιμετώπιζε/ποια ήταν η συμπεριφορά της μάνας πριν τον αγώνα (γραφει στον πίνακα) ποια ήταν η συμπεριφορά της, η στάση της κατά τη διάρκεια του αγώνα και ποια η στάση της μάνας μετά το θάνατο του Αρτέμη. Να το επαναλάβω; (και επαναλαμβάνει προσθέτωντας) αλλά θέλω να μου δώσετε τεκμήρια μέσα από το κείμενό σας και να τα υπογραμμίσετε με διαφορετικό τρόπο για να τα κρατήσετε. Δεν θα τα γράψω στον πίνακα. Ακούω τάδε,

Μαθητής: Ήταν μια τρυφερή μάνα που έδινε χάδια ασυνήθιστα στο γιο της.

Καθ.: Επαναλαμβάνει γράφοντας στον πίνακα, χάδια ασυνήθιστα και έδειχνε υπερβολική λέει τρυφερότητα για το παιδί της. Έχουμε άλλο στοιχείο για το πως συμπεριφέρονταν και οι γονείς, γιατί μπορεί να λέει οι γονείς, πάλι όμως περιλαμβάνεται η μάνα. Πώς συμπεριφέρονταν στο παιδί τους μόλις γεννήθηκε; Ήταν 35 χρονών όταν εγέννησε τον

Αρτέμη, δεν ήταν μικρούλα. Κοιτάξετε στην 185 σελίδα να σας βοηθήσω λίγο, (185 είναι η πρώτη σελίδα) όταν αποκτούν σ' αυτήν την ηλικία το γιο τους. Τάδε.

Μαθητής : Λέει ότι ήταν πρωτοφανής αισθήματα για τον Πετρή.

Καθ.: Μπράβο. Πρωτοφανή αισθήματα λέει, απίθωσαν είναι στη σελίδα 185, το βλέπετε τρεις γραμμές από το τέλος άλλο παιδί δεν έκαναν και απάνω σ' αυτό (διαβάζει από το κείμενο) το αγόρι, τον Αρτέμη απίθωσαν οι μεσόκοποι γονιοί κάτι πρωτοφάνερα γι' αυτούς αισθήματα που τα κρατούσαν μέσα τους αζεδιάλυτα. Έτσι, η υπερβολική τους αγάπη για το παιδί τους και της μάνας ιδιαίτερα.

Πώς συμπεριφέρονταν/ποια είναι η στάση της μάνας απέναντι στο γιο της; Πώς την εκδηλώνει κατά τη διάρκεια του αγώνα, δηλαδή μόλις ξεκίνησε ο αγώνας; Τάδε.

Μαθητής: Κυρία, ανησυχούσε και δοκίμασε να πει τους φόβους του και ο άντρας της, την αντίκοψε.

Καθ.: Άρα ανησυχούσε, εφοβόταν. Ήταν φυσιολογικό τούτο τάδε;

Μαθήτρια: Ε, ναι.

Καθ.: Γιατί ήταν φυσιολογικό;

Μαθήτρια: εεε

Καθ.: Έβλεπε το γιο της να φεύγει από το σπίτι, κάτι να γίνεται, να συνεννοάται με τους άλλους. Να θυμίσω ότι ο Πετράκης Γιάλλουρος, το είπα και προηγουμένως ήταν οργανωτής μαθητικών ομάδων, στην αλκίμων νεολαία ΕΟΚΑ, ήταν οργανωτικό στέλεχος δηλαδή. Ήταν φυσιολογικό ν' ανησυχεί η μάνα του; Τι λες τάδε;

Μαθητής: Ε, ναι.

Καθ.: Γιατί ήταν φυσιολογικό;

Μαθητής: Επειδή όπως κάθε μάνα έχει άγχος για το παιδί της.

Καθ.: Άγχος, φοβάται τι;

Μαθητής: Τούτο που έγινε

Καθ.: Εσένα η μάμα σου δεν ανησυχεί άμα φκεις έξω, άμα καθυστερήσεις;

Μαθητής : Ε, σίγουρα.

Καθ.: Εσύ πώς αντιδράς;

Μαθητής: Ε, ντάξει εγώ είμαι στην Τρίτη τη τάξη, δεν έχουμε κάτι τη σήμερον ημέρα έτσι όπως ήταν τότε, όπως έφκεναν και διαδηλώννασιν σε έτσι βαθμό και ήταν σε κίνδυνο η ζωή τους. Άρα εμείς είμαστε πιο...

Καθ.: Εσύ νομίζεις ότι η μητέρα σου δεν ανησυχεί για σένα;

Μαθητής: Όχι ανησυχεί αλλά εν εμείς που νευριάζουμε μαζί της.

Καθ.: Έχει άλλους λόγους ν' ανησυχεί. Μπορεί να υπάρχουν άλλοι κίνδυνοι για τους οποίους ανησυχεί σήμερα; Έτσι, άλλης μορφής. Πώς αντιδρά η μάνα μετά την ανακοίνωση, μετά την είδηση για το θάνατο του Αρτέμη; Έλα τάδε.

Μαθητής: Ε νιώθει πόνο, λύπη, βασικά και οργιάζεται για το χαμό του γιου της τελοσπάντων.

Καθ.: Δεν άκουσα το τελευταίο.

Μαθητής: Νευριάζει, οργιάζεται που το χαμό

Καθ.: Οργίζεται είναι το ρήμα, αλλά δεν είναι η μάνα που οργίζεται. Κοίταξε καλά ποιος οργίζεται. Ποιός οργίζεται τάδε;

Μαθήτρια: Λέει μες το κείμενο η μάνα, που βρισκόταν μέσα στο σπίτι κι άκουγε, έσυρε μια φωνή και έκαμε να χυθεί.

Καθ.: Έσυρε μια φωνή (γράφει στον πίνακα). Έτσι. Δεν μπορούσε να τη συγκρατήσει. Ποιος τη συγκράτησε τώρα, τάδε;

Μαθητής: Ακούγονται γέλια.

Καθ.: Ο πατέρας την εσυγκράτησε. Γιατί τι είπετε προηγουμένως; Ήταν ψύχραιμος. Έτσι; Τι δεν ήθελε ο πατέρας να δείξει; Γιατί δεν ήθελε ν' αφήσει τη μάνα να κραυγάζει, να θρηνήσει, να ολοφύρεται; Άλλο ρήμα, «ολοφύρομαι».

Μαθητής: Γιατί ο γιος της δεν πέθανε άδικα, γιατί πέθανε για κάτι σημαντικό.

Καθ.: Για έναν αγώνα ελευθερίας, έτσι. Πολύ σωστά. Άρα εδώ τι δείχνει; Τι τονίζει;

Μαθήτρια: Περηφάνεια.

Καθ.: Την περηφάνεια. Άλλο; Πονεί, θρηνεί, κλαίει; Δέστε μέσα στο κείμενο σας, στο κείμενο υπάρχουν οι απαντήσεις. Πώς αντιδρά η μάνα του Αρτέμη;

Μαθητής: Κάθεται βουβή, ότι πια είναι άχρηστες οι φτερούγες της.

Καθ.: Πολύ σωστά.

Μαθητής: Είναι πια αβοήθητη, δεν μπορεί να κάνει κάτι για τούτο που έγινε.

Καθ.: Κρατήστε το τούτο. Δεν της χρειάζονται πλέον οι φτερούγες της τρυφερότητάς της, τα χάρδια της που πρόσφερε τόσο καιρό αφειδώλευτα με όλο τον πλούτο της με όλη την καρδιά της στο παιδί της.

Εάν τώρα είχατε να συγκρίνετε τη μάνα του Αρτέμη. Συγνώμη, να βάλουμε εδώ σύγκριση της μάνας του Αρτέμη με ποια μάνα;

Μαθήτρια: Του Γρηγόρη Αυξέντιου.

Καθ.: Όπως φαίνεται, βέβαια στον Αποχαιρετισμό του Ρίτσου. Έτσι τα κείμενα να συγκρίνουμε, όχι τα πρόσωπα. Τί θα παρατηρούσαμε; Έχουν κάτι κοινό; Τις ενώνει κάτι, τις συνδέει κάτι; Τι λες τάδε;

Μαθητής: Χάνουν και οι δύο τα παιδιά τους. (παράφραση γιατί δεν ακούστηκε καλά)

Καθ.: Πολύ ωραία. Άρα έχουμε ένα κοινό σημείο. Χάνουν και οι δύο τα παιδιά τους. Η θυσία των παιδιών τους, (γράφει στον πίνακα) τι αναμένουμε άμα μια μάνα χάσει το παιδί της και ο ένας είναι 29 χρονών και ο άλλος 18 χρονών. Πονούν ή δεν πονούν τάδε;

Μαθητής: Ε, πονούν.

Καθ.: Άρα ο πόνος είναι κοινός (με το θάνατο του παιδιού της). Έχει καμιά μάνα όσων χρονών και να πεθάνει το παιδί της, που δεν θα το θυμάται και δεν θα κοιμάται και δεν θα ξυπνά με τον ίδιο πόνο; Όσων χρονών κι αν είναι το παιδί και 50 και 60 και περισσότερο. Όταν ζει ο γονιός αυτό το πράγμα δεν ξεπερνιέται με τίποτα. Τάδε.

Μαθήτρια: Η μάνα του Αρτέμη αντιδρά πολλά φυσιολογικά σε αντίθεση όμως με τη μάνα του Αυξεντίου που ο ίδιος ζήτησε να συμμορφωθεί, να σταθεί αξιοπρεπώς.

Καθ.: Α, μπράβο. Άρα από τη μια έχουμε την περίπτωση του Αρτέμη που είναι ανθρώπινη η μάνα, (βάζω το Α για να ξεχωρίζουμε για τον Αρτέμη). Άρα η μάνα, συμπεριφέρεται φυσιολογικά είπε η τάδε. Φυσιολογική λοιπόν αντίδραση. (γράφει στον πίνακα). Τάδε.

Μαθητής: Επίσης, κυρία νομίζω πως στη μάνα του Γρηγόρη Αυξεντίου είπε να χαιρέσαι αυτό που έγινε, να είσαι περήφανη και να μην κλαις γιατί το παιδί σου πέθανε για χάρη της ελευθερίας.

Καθ.: Προσέξτε τα δύο παιδιά πέθαναν για την ελευθερία αλλά προσέξτε τι είπε η τάδε προηγουμένως. Εξεπέρασε τον ανθρώπινο πόνο. Σίγουρα, μην το ξεχνούμε αυτό το πράγμα, πονεί για το παιδί της απλά τι κάνει η μάνα του Αυξεντίου; Ξεπερνά το ανθρώπινο όριο, ξεπερνά λοιπόν το ανθρώπινο πόνο (γράφει στον πίνακα) και γίνεται πια τί, τούτη μάνα που στέκεται εκεί περήφανη;

Μαθητής: Σύμβολο;

Καθ.: Σύμβολο ηρωισμού. Έτσι γίνεται μια άλλη ηρωίδα. Έχουμε άλλες περιπτώσεις που ξέρετε από την ιστορία που επίσης οι μανάδες εστάθηκαν ηρωικά μετά το θάνατο των παιδιών τους; Τάδε.

Μαθητής: Στην αρχαία Σπάρτη, τάχα τους έλεγαν.....

Καθ.: «Ήταν ή επί τας». Άρα δεν θέλουν να σε φέρουν λαβωμένο πισώπλατα ότι εδείλιασες και έδωσες το σώμα σου στον εχθρό αλλά» ή ταν ή επί τας» άρα είναι η συνέχεια μέσα στο χρόνο της ίδιας παράδοσης. Είναι η ηρωίδα γυναίκα. Είναι αυτή που στέκεται περήφανη εδώ. Ειμάστε εντάξει ως εδώ. Απορία; Ερώτηση; Μας έμεινε να δούμε ο κόσμος της Κύπρου και οι νέοι της Κύπρου (γράφει στον πίνακα πάλι). Θέλω τεκμήρια μέσα από το κείμενό σας. Πως φαίνεται να συμπεριφέρονται στον αγώνα, έναντι του αγώνα, έναντι του γεγονότος αυτού; (Κουραστήκατε επειδή είναι συνεχόμενο;) Ναι, τάδε.

Μαθητής: Διάβασε απόσπασμα από το κείμενο αλλά δεν ξεχώρισα ποιο ακριβώς. Ακούστηκε χαμηλοφώνως.

Καθ.: Άρα, ενθουσιώδεις ρίχτηκαν στον αγώνα (γράφει στον πίνακα) και κάτι άλλο είπες τάδε.

Μαθητής: Ότι γύρευαν/αναζητούσαν ευκαιρίες αυτοθυσίας.

Καθ.: Ακούω παραδείγματα. Ναι.

Μαθήτρια: Ήταν να πω ότι οι απλοί «καθημερινοί» της Κύπρου πίστευαν στην ελευθερία γιατί αγαπούσαν τον τόπο τους.

Καθ.: Το βάζω σε εισαγωγικά (γράφει στον πίνακα). Τι είναι εκείνο που τους οδηγεί στον αγώνα, είναι απλοί αγρότες και οι περισσότεροι είναι αμόρφωτοι από διάφορε περιοχές. Τι είναι εκείνο που τους οδηγεί στον αγώνα; Τι λες τάδε; Τι τους κάνει να ξεσηκωθούν και να ζωστούν την πανοπλία λέει του ενθουσιασμού τους;

Μαθητής: Αγανάκτησαν που τόσα χρόνια κρατούν το νησί τους. (παράφραση)

Καθ.: Και τί θέλουν; Τι επιδιώκουν;

Μαθητής: Την ελευθερία τους.

Καθ.: Άρα είναι η πίστη στην ιδέα της ελευθερίας, της απελευθέρωσης της Κύπρου στον αγώνα.

Μαθήτρια: Ίσως και για να προστατέψουν τ' αγαπημένα τους πρόσωπα, τ'αντικείμενα, υπάρχοντα γενικά.

Καθ.: Με την έννοια ότι θα χάσω την περιουσία μου; Με αυτή την έννοια;

Μαθήτρια: Όχι για τ' αγαπημένα τους πρόσωπα.

Καθ.: Άρα λοιπόν για την αγάπη, για τον τόπο τους. (γράφει στον πίνακα)

Σήμερα νομίζετε ότι οι νέοι μας θ'αντιδρούσαν σε ανάλογες καταστάσεις και με ποιο τρόπο; Ήδη σήμερα η Κύπρος μας αντιμετωπίζει τις τελευταίες μέρες ένα πάρα πολύ σοβαρό πρόβλημα. Μπορεί να μην είναι πολιτικό αλλά μπορεί να είναι οικονομικό περισσότερο. Πώς νομίζετε θ'αντιδρούσαν οι νέοι μας σήμερα;

Μαθητής: Οι νέοι μας δεν ξέρω αλλά είναι διχασμένοι παντού, σε όλα τα θέματα.

Καθ.: Δηλαδή;

Μαθητής: Όσο αφορά την πολιτική, όσο αφορά τη μάππα, οτιδήποτε εν διχασμένοι. Εν είναι όλοι με ένα κοινό στόχο. Τώρα δεν ξέρω αν είσιν έτσι κατάσταση αν θα ενώνονταν αλλά εν το νομίζω. Τσακωνούμαστε μόνοι μας ουσιαστικά.

Καθ.: Μια άποψη. Τάδε;

Μαθήτρια: Μπορεί να τσακωνούμαστε μόνοι μας, διαφέρουν πολλά οι ιδέες μας αλλά άμα απειλόταν η ελευθερία μας.

Καθ.: Απειλείτο.

Μαθήτρια: (Απειλείτο, επαναλαμβάνει και συνεχίζει) εν κοινό για όλους ότι θέλουμε ελευθερία. Άμεσο και ξεκάθαρο ήταν να πολεμούσαμεν. Μπορεί οι για ούλλα αλλά για τούτο ναι.

Καθ.: Μπορεί να μην είναι μόνο για την ελευθερία απέναντι στους Τούρκους και την εισβολή. Έχουμε και ένα είπαμε, ένα υπαρκτό πρόβλημα σήμερα. Άρα; Τάδε.

Μαθητής: Εγώ προσωπικά δεν θα πήγαινα γιατί τώρα θα σκεφτόμουν ότι θα πάω στον πόλεμο και να πεθάνω, καλύτερα να μην πάω.

Καθ.: Ν'ακούσουμε διάφορες απόψεις. Τάδε.

Μαθητής: Μπορεί να είμαστε διχασμένοι και αλλοτριωμένοι σε κάποια πράγματα όπως είπε και ο τάδε αλλά πιστεύω σε κατάσταση κατοχής/πολέμου ήταν να ενωθούν γιατί ο στόχος είναι ένας, η ελευθερία, η πατρίδα μας. Ήταν να συσπειρωθούν οι νέοι και ήταν ν'αγωνιστούν.

Καθ.: Ακούμε άλλη άποψη. Τάδε.

Μαθήτρια: Εγώ πιστεύω, όπως σήμερα αντιμετωπίζουμε αυτή την τεράστια την κρίση και κατηγορούν ο ένας τον άλλο και τσακώνονται και κάμνουν και το λαό, ιδιαίτερα τωρά εμείς η νεολαία που αρκέσαμε να καταλαβαίνουμε τι γίνεται μέσα στα πολιτικά, ποιο να υποστηρίζουμε, τον έναν ή τον άλλο, τσακωνούμαστε για τον ένα, τσακωνούμαστε για τον άλλο, πηγαίνουμε και κάμνουμε διαδηλώσεις και πράγματα. Εγώ πιστεύω έτσι εν να γίνει, εν ν' αρκέψουν να φταίνουν ο ένας τον άλλο.

Καθ.: Να επιρρίπτουν ευθύνες.

Μαθήτρια: Ναι, εν να τσακωνούμαστε μεταξύ μας οι Κύπριοι, ποιος φταίει για τούτο που έγινε τζαι δεν θα προσπαθούμε να λύσουμε το πρόβλημα, όπως κάμνουμε τωρά.

Καθ.: Τάδε.

Μαθήτρια: Εγώ πιστεύω ότι συγκεκριμένα αν εγίνετον ένας πόλεμος ότι εξαρτάται από το χαρακτήρα του καθενού, ειδικά για τους νέους, πως εμεγάλωσε και τι αρχές έπιασε που τους γονιούς του, επειδή δεν ξέρουν έτσι απλά πώς θα θυσιάζονται. Εξαρτάται πως εμεγάλωσαν.

Καθ.: Καλά, τάδε θέλεις να πεις κάτι;

Μαθητής: Κυρία, εν πιστεύω να έσει μιτσήν στην ηλικία μας που θα πάει να πολεμήσει τζαι να ξέρει ότι εν να πεθάνει. Ελάχιστοι εν τούτοι άνθρωποι. Έχουν τα καλά της τζοιλιάς τους. Εμάθαν οι Κύπριοι, εμάθαν την καλοπέρασή τους.

Μαθήτρια: Ναι, αλλά ένι ξέρεις ποττέ τι θα έκαμναν σε τέτοια κατάσταση.

Καθ.: Άρα, εδώ, περιμένετε ένα λεπτό. Εδώ λέει κάτι άλλο ο τάδε. Για ποιους λόγους δεν θα πήγαινε ο τάδε και πολλοί άλλοι να πολεμήσουν, όταν ξέρουν ότι θα πεθάνουν, φυσικά κάποιος θα μπορούσε να γλιτώσει. Το ίδιο και ο Πετράκης Γιάλλουρος θα μπορούσε να μην ήταν στην πρώτη γραμμή του μετώπου. Μπορεί να μην ήθελε να κρατούσε τη σημαία, να άφηνε τη σημαία και να πήγαινε να σωθεί. Τάδε.

Μαθητής: Εγώ θα εκφράσω αντίθετη άποψη.

Καθ.: Ν'ακούσουμε.

Μαθητής: Ειδικά σε τέτοιες καταστάσεις οι νέοι συσπειρώνονται και πάσιν ούλλοι μαζί χωρίς να σκέφτονται αν θα πεθάνουν ή όι και πολλές φορές εμείς οι Κύπριοι υποτιμούμε τον εαυτό μας, λέγοντας ο ένας τον άλλο, ενώ σε πολλές καταστάσεις όπως το '55-59 και το '74 εσυσπειρωθήκαμε τζαι πολεμήσαμε χωρίς να έχουμε, αν ήμαστων το ένα ή αν ήμαστων το άλλο. Άρα πιστεύω όπως έγινε τζαι πρόσφατα με τζέινο το οικονομικό θέμα πολλοί επήαν έξω στη βουλή τζαι εδιαδηλώσασι. Ντάξει είσιε μεμονωμένα περιστατικά που εντάχθηκαν υπέρ κάποιας πολιτικής άποψης αλλά έσειε πολλούς ανθρώπους που επήασι τζαι υποστήριζαν το καλό του λαού όι κάποιας πολιτικής ιδεολογίας που πιστεύουν τζέινοι ότι εν σωστή.

Καθ.: Ο τάδε που δεν μίλησε ως τώρα.

Μαθητής: Κυρία, εγώ πιστεύω ότι ούλλοι στα λόγια είμαστε πολλά καλοί. Τώρα μπορεί εγώ να έλεγα ότι θα πήγαινα να πολεμήσω ξέρω γω για την πατρίδα μου, ξέρω γω αλλά τζιείνη την ώρα, που εν να φτάσει τζιείνη ώρα τζιαμέ πιστεύω ότι κανέναν εν θα επήγαινε τζαι όσοι θα ήταν διακόπτεται

Καθ.: Πες το ν' ακουστεί. (Προτρέπει η καθηγήτρια), κάποιος μαθητή να πει τη γνώμη του.

Μαθητής: Εγώ κυρία ήταν να πάω, εν πιστεύω γιατί να μην πάω.

Καθ.: Ναι συνέχισε, τάδε.

Μαθητής: Ένιξερω.

Μαθητής: Κυρία, εμείς τώρα δεν νιώθουμε το αίσθημα του θανάτου ε πολλά διαφορετικό να μιλάμε.

Καθ.: Ένα λεπτό, ένα λεπτό. Δεν γίνεται να μας απειλεί ο θάνατος.

Μαθητής: Ε μα αφού μας απειλεί;

Καθ.: Επαναλαμβάνω, επαναλαμβάνω, μην το περιορίζετε μόνο στο θέμα του πολέμου. Εδώ έχουμε μια οικονομική κρίση, έχουμε ένα άλλου είδους πρόβλημα, επίσης σοβαρό και πιο σοβαρό από την εισβολή. Εκεί ήταν κάτι συγκεκριμένο. Τώρα είναι κάτι που απειλεί όλους τους Κύπριους και όχι μόνο εκείνους που ήταν στην Κερύνεια ή στην Καρπασία. Εκεί μπορείτε να πείτε δεν εκινδύνευα.

Μαθητής: Και πάλι κυρία προσωπικά ο στόχος μου εμένα ως 18 χρονών θέλω να τελειώσω το σχολείο, να τελειώσω τη θητεία μου στο στρατό τζαι να πάω να κάμω τζινο που θέλω. Είπα το τζαι ξεκάθαρα και στους γονείς μου ξέρω, ότι εν πρόκειται να'ρτω πίσω όπως έγινε έτσι πλέον τούτη η χώρα. Εν μ'ενδιαφέρει.

Καθ.: Ωραία, τάδε.

Μαθήτρια: Εγώ πιστεύω ότι άμα γίνει πόλεμος εν θα παν να πολεμήσουν γιατί εμεγαλώσαμε μ'ένα τρόπο βλέποντας το δικό μας καλό, είμαστε παραδωμένοι στις υλικές σχέσεις, στες

Καθ.: Πως το είχαμε πει πιο παλιά;

Μαθητής: Υλιστικό πνεύμα.

Καθ.: Επαναλαμβάνει, υλιστικό πνεύμα, ευδαιμονισμός ναι.

Μαθήτρια: Ας πούμε εμάθαμε ν' απολαμβάνουμε τη ζωή, άρα ο καθένας σκέφτεται το δικό του συμφέρον και λέει «γιατί να πάω να πολεμήσω». Δεν είναι όπως παλιά.

Καθ.: Τάδε.

Μαθήτρια: Δεν είμαστε συνδεδεμένοι με τον τόπο μας, όπως λέει και το κείμενο, ο Πετρής ήταν συνδεδεμένος με τον τόπο του αλλά τώρα δεν βλέπουμε τούτο το φαινόμενο επειδή είμαστε παραπάνω συνδεδεμένοι με τα υλικά αγαθά τζαι εν είμαστε συνδεδεμένοι με τη γη τζαι τον τόπο μας.

Καθ.: Υπάρχει κάποια λύση; Μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτόν τον ευδαιμονισμό, τούτη την καλοπέραση, τούτη την έλλειψη δεσμού με τη γη μας, με την παράδοση, με την ιστορία μας; Τάδε.

Μαθήτρια: Τώρα δεν νομίζω γιατί, τώρα εμείς οι νέοι έντζαι καλλιεργούμε, έντζαι φυτέφκουμε δέντρα, τζαι πράματα. Εμείς οι πλείστοι τούτο που μας νοιάζει είναι να τελειώσουμε το σχολείο τζαι να πάμε να ζήσουμε εξωτερικό για πάντα. Ας πούμε το όνειρό μας είναι να φύγουμε που την Κύπρο. Θεωρούν την Κύπρο ότι είναι κατώτερη, δεν είναι όπως άλλες χώρες της Ευρώπης που είναι τόσο προχωρημένες, που έχουν τόση μεγάλη ανάπτυξη. Τζέινο που περιμένουν ούλλοι οι νέοι τωρά, οι παραπάνω τουλάχιστο είναι να φύουν τζαι να παν να ζήσουν στην Νέα Υόρκη ή στο Μαϊάμι ή στην Καλιφόρνια ή κάπου ποτζεί.

Καθ.: Έτοιμοι παράδεισοι, τάδε.

Μαθητής: Μέσα από την παιδεία, να καλλιεργηθεί τούτο το πνεύμα του πατριωτισμού, να καλλιεργηθούν αξίες τάχα τζαι να'μαστε συσπειρωμένοι, οργανωμένοι.

Καθ.: Μην απογοητεύεστε τόσο εύκολα. Κοιτάζετε λίγο πολύ και σεις το τομάρι σας. Κοιτάζετε το συμφέρον σας.

Μαθήτρια: Είναι η γενια μας που θα τα περάσει ούλλα.

Καθ.: Ναι, συμφωνούμε αλλά αν δεν αντιδράσετε εσείς, αν δεν αντιδράσετε και εσείς, τότε ναι όλα τα έχουμε παραδώσει, όλα τα έχουμε δώσει. Για σκεφτείτε εδώ με διαφορετικό τρόπο. Στην Αργεντινή είχαμε πει και άλλη φορά ότι είναι οι νέοι που εστάθηκαν και στήριξαν την οικονομία της χώρας τους, τα τελευταία 25 χρόνια. Με τη σκληρή δουλειά, ναι, αλλά εκράτησαν την ακεραιότητα της χώρας τους και την ανεξαρτησία τους. Άρα σκεφτείτε το τούτο και θα σταθώ σ' αυτό που είπε νομίζω προηγουμένως η τάδε, πόσο ναι συμφωνώ, έχετε απομακρυνθεί η γενιά η δική σας περισσότερο από τη γη, τη σύνδεσή σας με τους ανθρώπους, με τον τόπο σας. Εδώ τι προέχει μέσα στο κείμενο; Τι είναι εκείνο που συγκρατεί τον Πετρή;

Μαθήτρια: Ο Πορτοκαλόκηπος

Καθ.: (επαναλαμβάνει) ο πορτοκαλόκηπος του. Γιατί το συνδέει, γιατί τον κρατά στη ζωή τάδε;

Μαθήτρια: Αφού μ' αυτό κατάφερε να δώσει προίκα στις αδελφές του βασικά αυτή είναι όλη του η ζωή, όλη του η δουλειά.

Καθ.: Έτσι η γη του είναι αυτή που τον έκαμε, η δουλειά του, ο κόπος του, ο μόχθος του να κρατηθεί και να προικίσει για να παντρέψει τις αδελφές του, να μεγαλώσει το παιδί του. Αν δεν φροντίσει τον κήπο του δεν θα έχει εισοδήματα να σπουδάσει το γιο του και σ' αυτόν τον κήπο καταλήγει μετά την κηδεία του Αρτέμη.

Για σημειώστε μια θέση στο τετράδιό σας. Βασικός άξονας του διηγήματος...

Μαθήτρια: Ερώτηση;

Καθ.: Ναι, ερώτηση ... δεν είναι η θυσία του Αρτέμη αλλά ο δεσμός του ανθρώπου με τη γη του. Ο δεσμός αυτός δεν λύνεται ούτε με το θάνατο αλλά αντίθετα συμβάλλει ώστε να ξεπεραστεί η οδύνη του θανάτου. Σχολιάστε την πιο πάνω θέση και τεκμηριώστε μέσα από το κείμενο. Αυτή η ερώτηση μπήκε στις εξετάσεις αν θυμούμαι καλά το “-7 ή το “-8.

Ακούγεται το ‘8 και η καθηγήτρια επαναλαμβάνει το “-8. Ακούω τις θέσεις σας, συγνώμη τις απόψεις σας. Πού φαίνεται μέσα από το κείμενο ότι το πιο σημαντικό, αυτό που θέλει να τονίσει ο συγγραφέας είναι το δεσμό του Κύπριου αγρότη με τη γη του, του ανθρώπου με τη φύση; Τάδε.

Μαθήτρια: Είναι από κει που ξεκινά και τελειώνει, με τον τόπο του.

Καθ.: Άρα λοιπόν αρχή και τέλος του διηγήματος, ο πορτοκαλόκηπος, λέει η τάδε. Ακούω άλλη άποψη. Άλλη θέση, άλλο στοιχείο. Ναι, τάδε.

Μαθητής: Λέει μας πολλά στοιχεία για τον τόπο του.

Καθ.: Άρα μας δίνει λεπτομερή στοιχεία για τον πορτοκαλόκηπο. Είδητε πως έγραψα το “λεπτομερή”, μην το δω γραμμένο διαφορετικά. (γράφει στον πίνακα). Άλλο; Τάδε.

Μαθήτρια: Ο τίτλος.

Καθ.: Ο τίτλος, επαναλαμβάνει. Γιατί τάδε; Πολύ σωστά.

Μαθήτρια: Γιατί μας λέει για τον πορτοκαλόκηπό του, θα μπορούσε να πει ας πούμε ο θάνατος του Αρτέμη ή η ζωή του Πετρή ενώ επιλέγει να βάλει τίτλο ο Πορτοκαλόκηπος.

Καθ.: Πάρα πολύ σωστά. Άλλη απόδειξη, άλλο τεκμήριο; Ναι τάδε.

Μαθήτρια: Ότι μόλις έμαθε ο Πετρή για τη θυσία του γιου του πήγε στον Πορτοκαλόκηπο για να βρει στήριγμα.

Καθ.: Καταφυγή λοιπόν και στήριγμα του Πετρή στον Πορτοκαλόκηπο. Τάδε κάτι ήθελες να πεις;

Μαθήτρια: το ίδιο.

Καθ.: τάδε.

Μαθήτρια: Ότι δίνει νόημα και χρώμα στη ζωή του.

Καθ.: Μπράβο, δίνει νόημα στη ζωή του Πετρή. Τάδε.

Μαθητής: Νομίζω ότι ο παπάς του Πετρή του έλεγε ο παππούς του για την αγροτική ζωή.

Καθ.: Άρα είναι η συνέχεια, η παράδοση της αγροτικής ζωής, του αγρότη, της αγροτικής οικογένειας, της Κύπρου. Τάδε.

Μαθητής: Η ταυτοποίηση του πορτοκαλόκηπου με τον Αρτέμη

Καθ.: Α μπράβο, η ταύτιση του πορτοκαλόκηπου με το γιο του. Έννε τολμηρό τούτο; Τι λέτε; Τάδε.

Μαθήτρια: Απλά νομίζω ότι δεν είναι ταυτοποίηση, απλά νομίζω ότι είναι σαμπώς τζαι είσιε θκυο παιθκιά.

Καθ.: Ε, ναι σαν να έχει δύο παιδιά. Τι κάμνει για τον πορτοκαλόκηπου; Τι κάνει για τον Αρτέμη; Για πείτε μου, τάδε.

Μαθήτρια: Δείχνει να ενδιαφέρεται και για τους δύο.

Καθ.: Και για τους δύο. Φροντίζει για το πότισμα των δενδρών του, για τις αρρώστιες τους, για το θειάφισμά τους. Είναι ικανοποιημένος αν είναι και αυτά ικανοποιημένα με το πότισμα τους, λέει. Το ίδιο και για το γιο του, αν μεγαλώνει, αν ανδρώνεται, αν πηγαίνει στο γυμνάσιο, αν είναι δραστήριο μέλος και τι γίνεται; Κάμνει όνειρα για τον ένα; Κάμνει όνειρα για τον άλλο; (παίζει κουδούνι).

Ένα λεπτό μόνο να ολοκληρώσουμε. Άρα κάμνει όνειρα και για τους δύο. Πολύ σωστά τα εντοπίσατε. Το τελευταίο που δεν είπαμε είναι μόνο για την τεχνική του διηγήματος γι'αυτό σας τα έδωσα σε φυλλάδια, θα τα δείτε αναλυτικά και ότι θέλετε να ρωτήσετε, θα το συζητήσουμε την άλλη φορά. Ένα λεπτό και από τις ασκήσεις που είναι στο φυλλάδιο που σας έδωσα θα κάμετε όποια θέλετε ανάμεσα στη δύο και την τρία. Την πρώτη την απαντήσαμε ήδη. Η δεύτερη λέει για τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση στον Πορτοκαλόκηπου και στη Σοροκάδα. Εμπήκε τούτο το 2009 ή το '10 κάπου εκεί εμπήκε μια τέτοια άσκηση. Ή το 2 ή το 3 θα απαντήσετε.

Ευχαριστώ.

Παράρτημα Γ'



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.15.09.9.3
Αρ. Τηλ.: 22800642
Αρ. Φαξ: 22800638
E-mail : chrychrysanthou@schools.ac.cy

3 Ιουνίου 2013

Κυρία Έλενα Δημητρίου
Οδός Τήνου 8
4041 Ποταμός Γερμασόγιας
Λεμεσός

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Αναφορικά με τη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, ημερομηνίας 4/4/2013, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με κωδικό έρευνας 144432, με θέμα «Διδακτική της λογοτεχνίας: ποιοτική/εθνογραφική διερεύνηση», στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, εγκρίνεται. Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη σας τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, οι οποίες επισυνάπτονται, και θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των Διευθυντών των σχολείων τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα είναι προαιρετική,
3. θα εξασφαλίσετε τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων των μαθητών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. θα εξασφαλίσετε τη γραπτή συγκατάθεση των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
5. δε θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία των σχολείων για τη διεξαγωγή της έρευνας,
6. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους.



Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1434 Λευκωσία
Τηλ: 22 800 600 φαξ: 22 428268 Ιστοσελίδα: <http://www.moe.gov.cy>

7. για τη χρήση μαγνητοφώνου ή οποιασδήποτε άλλης μεθόδου για τυχόν καταγραφή ήχου ή εικόνας, θα πρέπει πρώτα να πάρετε άδεια γραπτώς από τους εμπλεκόμενους οι οποίοι θα συμμετάσχουν και τέλος,
8. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και στα σχολεία που σας παραχώρησαν διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.


Δρ Ζήνα Πουλλή
Διευθύντρια
Μέσης Εκπαίδευσης

Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2005) Σχεδιάσμα για μια γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας) Μπαλάσκας, Κ. & Κ. Αγγελάκος (επιμ.) *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 145-165. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασοπούλου, Α., Μπαζούκης, Α., Μυάρης, Γ., Κούμουρου, Σ. (2012) Επιμόρφωση φιλολόγων στο νέο πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας για τη μέση εκπαίδευση. *Ημέρες του Εκπαιδευτικού*. 1-8. ΥΠΠ: Λευκωσία.
- Ιωαννίδου, Έ. (2010) Οι διδακτικές πρακτικές στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Προκλήσεις για την προώθηση του κριτικού γραμματισμού. *11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 338-350. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπόκλουντ - Λαγοπούλου, Κ. (2002) Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 177-187. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονομίδου, Σ. (2011) *Χίλιες και Μία Ανατροπές: Η Νεότερικότητα στη Λογοτεχνία για Μκρές Ηλικίες*, 47-87. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. (2009) *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*, 341-364. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2002) Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 319-333. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Συμεού, Λ. (2006) Εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. *9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1055-1064. Λευκωσία: Cyprus College.
- ΥΠΠ (1986): Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1986) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Φιλολογικών Μαθημάτων. Λύκειο/Εσπερινό Γυμνασιο/ Τεχνική Σχολή*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003) Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα- ερμηνευτική έρευνα, 1-26. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Bayham, M. (1995) *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. United Kingdom. Addison-Wesley Longman.
- Carter, R. and Long, M. N. (1990) *Teaching Literature*. Longman Handbooks for Language Teachers. Harlow: Longman.

- Culler, J. (1983) *On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- English Teaching Forum. (2009) The Relevance of Literacy Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom, 2-9. Van Truong Thi My, Vietnam.
- Fairclough, N. (1992) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fish, S. (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Genette, G. (1980) *Narrative Discourse*, trans. J.E. Lewin. Oxford: Basil Blackwell.
- Greimas, A., Maupassant, J. (1988) *The Semiotics of Text, μετάφρ.* Paul Perron. Amsterdam and Philadelphia: J. Benjamins.
- Hall, G. (2005) *Literature in Language Education*. University of Wales Swansea. Palgrave Macmillan.
- Hollindale, P. (1988) *Ideology and the Children's Book*. Thimble Press.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jauss, H.R. (1982) *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*, trans. by Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kalantzis, M. Cope, B. (2012) *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1969) *A Linguistic Guide to English Poetry*. Harlow: Longman.
- Levi -Strauss, C. (1963,1967) *Structural Anthropology*, trans. By Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. New York: Doubleday Anchor Books.
- Macherey, P. (1978) *A theory of literary production*. Routledge & Kegan Paul.
- Richards, I. A. (1929) *Practical Criticism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rosenblatt, L. (1978/1994) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Shklovsky, V. (1990) *Theory of Prose, μετάφρ.* Ben Sher. Elmwood Park: Dalkey Archive.
- Stephens, J. (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- Thomson, J. (1987) *Understanding Teenagers' Reading*. London: Methuen.

Wallace, M. J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1992) *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, J.(1981) *The Social Production of Art*. Macmillan

Ηλεκτρονικές Πηγές

ΥΠΠ (2010): Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Λογοτεχνία*.

http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/logotechnia.pdf 12/04/2014

ΥΠΠ (2012): Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012) *Επιμόρφωση Φιλολόγων στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Λογοτεχνία για τη Μέση Εκπαίδευση*.

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/didaktika_senaria/taxidi_kai_logotechnia_sxediasmos.pdf 30/04/2014

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής (χ/χ) Ημιδομημένη Συνέντευξη.

<http://skillsacademic.weebly.com/etamuiotadeltaomicronmuetamu941nueta-sigmaupsilonnu941nutauepsilonupsilonxieta.html>.

Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών. 5/3/2014.

ΥΠΠ(2012): Προγραμματισμός για τα Νέα Ελληνικά Γ' Λυκείου.

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/programmatismoι.html. 30/1/2014

χ/χ (2012) Κοινωνική Πολιτική- Κοινωνική Θεωρία. *Althusser και ορισμός της ιδεολογίας* www. socialpolicy.gr. 3/5/2014