

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Η διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση: Παράδοση και Νεωτερικότητα

Ελισάβετ Γκρίτση

Επιβλέπων Καθηγητής

Χριστόδουλος Ζέκας

Ιούνιος 2014

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή

Η διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση: Παράδοση και Νεωτερικότητα

Ελισάβετ Γκρίτση

Επιβλέπων Καθηγητής

Χριστόδουλος Ζέκας

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.

Ιούνιος 2014

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή μελετά και αξιολογεί το σχολικό εγχειρίδιο της *Ελένης του Ευριπίδη*, το οποίο χρησιμοποιείται στη Γ' τάξη του Γυμνασίου για την εισαγωγή των μαθητών στη μελέτη του αρχαίου ελληνικού δράματος. Στο πρώτο μέρος, αναδεικνύω τα βασικά θέματα της *Ελένης του Ευριπίδη*, όπως είναι η αντίθεση ανάμεσα στα φαινόμενα και την πραγματικότητα, ο πόλεμος ως μεγαθέμα του έργου, οι υπαινιγμοί του κειμένου σε σχέση με τη σύγχρονη ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα και τα διαφιλονικούμενα ζητήματα ειδολογικής του κατάταξης παράλληλα με το ήθος των πρωταγωνιστικών χαρακτήρων του έργου. Στις επόμενες ενότητες διερευνώ θέματα διδακτικής μεθοδολογίας του σχετικού εγχειριδίου και επιχειρώ την αποτίμηση του σχολικού βιβλίου με γνώμονα τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων. Διαπιστώνονται αρκετά πλεονεκτήματα και καινοτομίες στα μέσα παρουσίασης που υιοθετεί όπως επίσης και ορισμένες ελλείψεις, για τις οποίες παραθέτω τρόπους βελτίωσης. Στην τελευταία ενότητα της μεταπτυχιακής διατριβής αξιολογώ τη νεοελληνική μετάφραση που χρησιμοποιείται στο παρόν σχολικό βιβλίο καθώς και την καταλληλότητά της για τη διδασκαλία της *Ελένης του Ευριπίδη* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Summary

This postgraduate thesis examines and evaluates the school-book of Euripides' *Helen*, which is used in the third grade of Modern Greek junior high-school (gymnásio) for the initiation of pupils into the study of ancient Greek theatre. In the first part, I highlight the main issues of Euripides' *Helen*, such as the antithesis between reality and what appears to be, war as a mega-theme of the play, the allusions of the text to the contemporary socio-historical *milieu*, and the much-debated question of its genre alongside the ethos of the main characters. In the following sections, I explore matters of teaching methodology of the related textbook, and attempt their evaluation according to standard evaluation criteria for teaching manuals. It appears that there are many advantages and innovations in the presentation of the material as well as some shortcomings; for the latter I suggest ways by which weaknesses can be improved. The last section of my thesis is devoted to the assessment of the Modern Greek translation used in the present school-book and the suitability of this version for the teaching of Euripides' *Helen* in secondary education.

Ευχαριστίες

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χριστόδουλο Ζέκα για την ουσιαστική βοήθεια, την κατανόηση, την πρόθυμη συνεργασία και την πολύτιμη καθοδήγηση που προσέφερε. Επίσης, ευχαριστώ πολύ τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, Δρ. Αντώνιο Πετρίδη και Δρ. Σταυρούλα Τσιπλάκου για τις καίριες επισημάνσεις τους στη βελτίωση του τελικού κειμένου της μεταπτυχιακής διατριβής. Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στο σύζυγό μου Γιώργο, στη μητέρα και την αδελφή μου για την ηθική στήριξη που μου προσέφεραν.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	1
2. Η Τραγωδία <i>Ελένη</i>	3
2.1. Ο μύθος της καινής <i>Ελένης</i>	4
2.2. Εΐναι-φαίνεσθαι:	7
2.3. Αντιπολεμικός χαρακτήρας έργου - Συσχετισμός με τη σύγχρονη ιστορικο- πολιτική πραγματικότητα	9
2.4. Λογοτεχνικό είδος	11
2.5. Οι χαρακτήρες και το ήθος τους	14
2.5.1. Ελένη	14
2.5.2. Μενέλαος	17
2.5.3. Τεύκρος	21
2.5.4. Αγγελιαφόρος.....	22
2.5.5. Θεοκλύμενος.....	24
2.5.6. Θεονόη.....	25
2.6. Το βαρβαρικό στοιχείο	26
2.7. Η Αίγυπτος - Η σημειολογία του τόπου	28
2.8. Ο ρόλος των θεών.....	30
2.9. Φιλοσοφικές επιδράσεις	31
3. Η Διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας	34
3.1. Δομή σχολικού εγχειριδίου	38
3.2. Μεθοδολογία	40
3.3. Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου	44
3.4. Το βιβλίο του καθηγητή	58
3.5. Καινοτομίες στη διδασκαλία της <i>Ελένης</i>	63
3.6. Διδακτικές επισημάνσεις και προτάσεις βελτίωσης	67

4. Η Μετάφραση της <i>Ελένης</i>	77
5. Επίλογος	85
Βιβλιογραφία.....	87

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Αποτελεί συνέχεια και προσπάθεια εξέλιξης μιας πορείας που ξεκίνησε από την επαφή με τη θεματική ενότητα της διδακτικής και μετάφρασης των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της διατριβής υπήρξε η περαιτέρω εμβάθυνση στο ενδιαφέρον αυτό γνωστικό αντικείμενο και η συνδυασμένη εφαρμογή των ποικίλων γνώσεων που αποκτήθηκαν για τη σφαιρική προσέγγιση και αξιολόγηση ενός ολοκληρωμένου έργου που διδάσκεται στη Γ΄ Γυμνασίου, της τραγωδίας *Ελένη* του Ευριπίδη.

Το α΄ μέρος της διατριβής πραγματεύεται κομβικά ερμηνευτικά ζητήματα που διατρέχουν όλο το έργο και που η κριτική έχει αναδείξει ως καινοτομίες ή ως στοιχεία προς προβληματισμό στα οποία οι μελετητές έχουν στρέψει την προσοχή τους.

Στο β΄ μέρος επιχειρείται η αξιολόγηση του νέου σχολικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της τραγωδίας *Ελένη* στο Γυμνάσιο. Έχει καταβληθεί προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο ο σχεδιασμός του βιβλίου ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές των σύγχρονων Προγραμμάτων Σπουδών, να

αναδειχθούν οι αρετές του συγκεκριμένου βιβλίου αλλά και να ανιχνευθούν ενδεχόμενες ανεπάρκειες, η βελτίωση των οποίων θα συμβάλει στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος.

Στο γ' μέρος διερευνάται πόσο εύστοχη είναι η επιλογή της συγκεκριμένης μετάφρασης μέσα από την οποία οι μαθητές διδάσκονται την τραγωδία, διότι το μεταφρασμένο λογοτεχνικό κείμενο έχει αυτόνομη αξία και επηρεάζει καθοριστικά τη δεκτικότητα των μαθητών στην επαφή τους με την αρχαία Γραμματεία.

Κεφάλαιο 2

Η Τραγωδία *Ελένη*

Η ενότητα αυτή επιχειρεί να αναδείξει βασικά ερμηνευτικά ζητήματα του έργου που έχουν απασχολήσει την κριτική και να εστιάσει σε συστατικά στοιχεία του, όπως είναι ο μύθος, ο τόπος, οι χαρακτήρες, το ιδεολογικό πλαίσιο, που δίνουν τη συγκεκριμένη φυσιογνωμία στην τραγωδία.

Στο συγκεκριμένο έργο όχι μόνο ο μύθος παρουσιάζεται παραλλαγμένος αλλά και οι ήρωες προσλαμβάνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, γίνονται σύμβολα νέων καταστάσεων. Έλληνες και βάρβαροι χαρακτήρες ακόμα και δευτερεύοντα πρόσωπα κατώτερης καταγωγής, σκιαγραφούνται μέσα από την ανατρεπτική οπτική γωνία του Ευριπίδη επαναχαράσσοντας τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον ελληνικό και στο βάρβαρο κόσμο. Αντίστοιχα, η Αίγυπτος αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα ως χώρος φιλοξενίας της δράσης και γι' αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη της σημειολογίας του εξωτικού αυτού σκηνικού.

Η ανάλυση αυτών των θεμάτων γίνεται με γνώμονα την πραγματέυσή τους στο νέο σχολικό βιβλίο της *Ελένης*. Στόχος είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός που το εγχειρίδιο συμπορεύεται με τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας όσον αφορά τις ερμηνευτικές γραμμές που ακολουθεί και τις κατευθύνσεις που δίνει στο μαθητή για την ηθογράφηση των προσώπων.

Αντίστοιχα, στην ενότητα εξετάζονται και άλλα θέματα, όπως η ειδολογική κατάταξη του έργου, οι ιστορικο-πολιτικοί του συσχετισμοί, η αντιπολεμική του διδασκαλία και οι σοφιστικές επιδράσεις που απηχούνται. Κατ' ανάλογο τρόπο, στόχος της μελέτης τους εδώ είναι να αναδειχθούν πτυχές αυτών των ζητημάτων που το σχολικό βιβλίο παρουσιάζει μονοδιάστατα ή ανεπαρκώς ενώ για τη φιλολογική έρευνα συνεχίζουν να αποτελούν πεδίο συζήτησης και αντιτιθέμενων απόψεων.

Μέσα λοιπόν από την ανάλυση αυτών των θεμάτων μπορεί κανείς, προσεγγίζοντας έπειτα και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, να προβεί σε συγκρίσεις και να διαπιστώσει πόσο ολοκληρωμένη είναι η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για το έργο και τα συστατικά στοιχεία που το απαρτίζουν.

2.1. Ο μύθος της καινής *Ελένης*

Ο μύθος αποτελεί το παραδοσιακό, το κληρονομημένο υλικό που αποτελεί για τον τραγικό ποιητή την πρώτη ύλη της ιστορίας που πρόκειται να πλέξει.¹ Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο ποιητής δεν πρέπει να *λύειν* το μύθο αλλά να εφευρίσκει πάνω στην πλοκή και να κάνει σωστή πραγμάτευση των μύθων (1453^b 25 *λύειν οὐκ ἔστιν...αὐτὸν δὲ εὕρισκειν δεῖ καὶ τοῖς παραδεδομένοις χρῆσθαι καλῶς*). Παράλληλα, ο Αριστοτέλης θεωρεί την πλοκή, δηλαδή την οργάνωση των γεγονότων ως το πιο σημαντικό στοιχείο της τραγωδίας (1450^b 22-23 *ποῖαν τινὰ δεῖ τὴν σύστασιν εἶναι τῶν πραγμάτων, ἐπειδὴ τοῦτο καὶ πρῶτον καὶ μέγιστον τῆς τραγωδίας ἐστίν*).

¹ Wright (2005: 73)

Εκκινώντας από τη διατύπωση του Αριστοτέλη ότι ο *μύθος* αποτελεί τὴν σύνθεσιν τῶν πραγμάτων (1450^a 5), θα μπορούσαμε να φανταστούμε τη συγκεκριμένη τραγωδία ως έναν αντι-μύθο, δηλαδή μία αντι-πρόταση στην παραδοσιακή μυθολογική παράδοση σχετικά με την Ελένη χωρίς ωστόσο να την αναιρεί. Το ενδιαφέρον του θεατή κεντρίζεται από την πρωτότυπη διαπραγμάτευση του μύθου καθώς παρουσιάζεται μια διαφορετική πρόταση για τον Τρωικό Πόλεμο και το ρόλο της Ελένης σε αυτόν.² Ήδη από τους πρώτους στίχους, ο προσδιορισμός της Αιγύπτου ως χώρου τοποθέτησης της δράσης και της περιπέτειας, θέτει την υπόθεση σε νέες βάσεις και δημιουργεί ερωτηματικά στους θεατές που είχαν συνδέσει την Ελένη με την Τροία και τη Σπάρτη. Γεγονότα, πρόσωπα και βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, όπως έχουν καθιερωθεί από την κυρίαρχη εκδοχή της μυθικής παράδοσης, ανατρέπονται.

Ήδη στον πρόλογο η Ελένη επιχειρεί να δώσει μια επιστημονική, ορθολογική ερμηνεία για τις πλημμύρες του Νείλου, απομακρυσμένη από θεοκρατικές αντιλήψεις. Παρουσιάζει ως αιτία την τήξη του χιονιού και όχι τις θεόσταλτες βροχές του Δία (στ. 2-3). Παράλληλα, η αναφορά στη διττή καταγωγή της από τον Τυνδάρεω ή το Δία υποδηλώνει τη διάθεση του ποιητή για γενικότερη ανατροπή της μυθικής παράδοσης και ταυτόχρονα προοικονομεί την ενασχόληση του έργου με θέματα συσχετισμού των λόγων με την αλήθεια.³ Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση πως η Ελένη σε αρκετά σημεία του έργου δεν εγγυάται για την αυθεντικότητα των ιστοριών της αλλά καλεί το κοινό να αποφασίσει ποια εκδοχή θα ακολουθήσει και γίνεται με αυτό τον τρόπο ένα μυθικό πρόσωπο που αμφισβητεί τη μυθική παράδοση (στ. 21 *εἰ σαφῆς οὔτος λόγος*). Αντίστοιχα, λίγο μετά την πάροδο θέτει πάλι υπό αμφισβήτηση την τερατογένεσή της από ένα αυγό (στ. 257-259 *γυνή γάρ οὔθ' Ἑλληνίς...φασὶν ἐκ Διὸς τεκεῖν*) ενώ το ίδιο κάνει και

² Papi (1987: 27)

³ Holmberg (1995: 34)

ο Τεύκρος όταν αναφέρεται στη διττή τύχη των Διόσκουρων (στ. 138 *τεθνάσι καὶ τεθνάσι* δύο δ' ἐστὸν λόγῳ).⁴

Η πρωτοτυπία των θεμάτων δεν ανήκει εξ ολοκλήρου στον Ευριπίδη. Συγκεκριμένα, το θέμα της υποκατάστασης και μεταφοράς σε εξωτικά μέρη προϋπήρχε της μυθικής παράδοσης του 5^{ου} αι. π.Χ.. Το μοτίβο των φαντασμάτων από αιθέρα απαντάται στον Όμηρο όπου ο Απόλλωνας υποκαθιστά τον Αινεία με ένα είδωλο στο πεδίο της μάχης για να τον προστατέψει (Ομήρου *Ιλιάδα* στ. 5443-5454) και η Αθηνά στην *Οδύσσεια* περιβάλλει με ομίχλη τον Οδυσσέα για να τον κάνει αόρατο (στ. 713-717).^{5,6} Επιπρόσθετα, η παράδοση της παρουσίας της Ελένης στην Αίγυπτο μαρτυρείται πριν από τον Ευριπίδη. Αναφορές υπάρχουν στον Όμηρο (*Οδύσσεια* στ. 4220-4569), στον Ηρόδοτο (στ. 2112-2120) όπως επίσης στον Εκαταίο (FGH 1 F307-9) και στον Ελλάνικο (FGH 4 F153).⁷ Όσον αφορά το είδωλο της Ελένης, ενδεχομένως να αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τον Ευριπίδη είτε η παλινωδία του Στησιχόρου που βρέθηκε στον *Φαίδρο* του Πλάτωνα⁸ είτε προγενέστερα αποσπάσματα που αποδίδονται στον Ησίοδο εκ των οποίων το ένα αφορά τον κατάλογο γυναικών που σχετίζονταν με τη θυσία της Ιφιγένειας ενώ το δεύτερο αποτελεί σχόλιο του Λυκόφρωνα (πρώτος Ήσιδος *περι τῆς Ἑλένης τὸ εἶδωλον παρήγαγε*).⁹ Άλλη βασική πηγή έμπνευσης για τον Ευριπίδη φαίνεται πως αποτέλεσε ο Γοργίας ο Λεοντίνος. Στην *Ελένη* ανιχνεύονται επιδράσεις από την

⁴ Wright (2005: 148) Η μυθική ηρωίδα εμφανίζεται να παραλλάσσει το μύθο που αναφέρεται στη μεταμόρφωση της Καλλιστώς λέγοντας πως μεταμορφώθηκε σε λέαινα και όχι σε αρκούδα στα πλαίσια της γενικότερης ασυμφωνίας με τους παραδοσιακούς μύθους. Επινοημένη φαίνεται να είναι και η αυτοκτονία της Λήδας.

⁵ Holmberg (1995: 24)

⁶ Wright (2005: 83-84) Αντίστοιχα, στον *Πυθιονικό* του Πινδάρου ο Δίας δημιουργεί ένα φάντασμα της Ήρας (στ. 233-248) και στον Ησίοδο ο Δίας πάλι πλάθει ένα είδωλο του Ενδυμώνα όταν η Ήρα τον ερωτεύτηκε. (fr. 260 M-W)

⁷ Wright (2005: 83)

⁸ Holmberg (1995: 22)

⁹ Wright (2005: 85)

πραγματεία του *Περί τοῦ μὴ ὄντος* και κυρίως από το *Ἑλένης ἐγκώμιον*, που γράφτηκε λίγο πριν από την ομώνυμη τραγωδία.

Στη συγκεκριμένη τραγωδία ο Ευριπίδης εξελίσσει τις ιδέες του Γοργία καθώς παρουσιάζει άλλες οπτικές θέασης του ζητήματος. Η αθώωση της Ελένης επιχειρείται από το Γοργία μέσα από την υπεράσπιση των πράξεών της ενώ από τον Ευριπίδη μέσα από την αναίρεση των πράξεών της, παρέχοντας δηλαδή έναν άλλο μύθο. Ο Ευριπίδης έχει συγχωνεύσει τις ξεχωριστές θεωρίες που προτείνει ο Γοργίας στα δύο προαναφερθέντα έργα του και έχει εφαρμόσει τα συμπεράσματα του Γοργία σχετικά με την πραγματικότητα και τη γλώσσα των μύθων.¹⁰

2.2. Εΐναι-φαίνεσθαι:

Το θέμα του αβέβαιου της ανθρώπινης γνώσης υπερθεματίζεται στην *Ελένη* μέσα από την αντίθεση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην απατηλή αντίληψη που παρέχει η *δόκησις*. Η *Ελένη* είναι έργο «αναγνώρισης» και πραγματεύεται θέματα προσωπικής ταυτότητας και περιορισμένης ανθρώπινης γνώσης.

Για παράδειγμα, ο Τεύκρος αντικρίζει την Ελένη αλλά αρνείται να πιστέψει στις πληροφορίες των αισθήσεων, αποδίδει την ομοιότητα σε σύμπτωση και παραμένει εγκλωβισμένος στην πλάνη (στ. 72-163). Στη σκηνή της αναγνώρισης, ο Μενέλαος αρνείται να πιστέψει τα λόγια της Ελένης που του αποκαλύπτεται, ακόμα και όταν συμπίπτουν με τις πληροφορίες που του παρέχουν οι αισθήσεις του. Αυτό που προέχει είναι να μην προδώσει στη συνείδησή του τους αγώνες στην Τροία (στ. 567-593).

¹⁰ Wright (2005: 279-286)

Η ρακοφορία του Μενελάου είναι για τον ίδιο ανεπιθύμητη γιατί πλήττει την πραγματική του ταυτότητα ενώ αποτελεί και για την Ελένη εμπόδιο στην αναγνώριση. Γίνεται όμως επιθυμητή στο σχέδιο απόδρασης που ενισχύει το φαίνεσθαι και συγκαλύπτει το εἶναι.¹¹ Μετά την αναγνώριση, τα πρώην θύματα του φαίνεσθαι μετατρέπουν αυτό το στοιχείο σε δικό τους πλεονέκτημα και παίζουν πάλι με τα φαινόμενα (ιστορία θανάτου Μενελάου) για να ξεγελάσουν το Θεοκλύμενο, κάνοντας ευδιάκριτη την τάση των ανθρώπων να αποπροσανατολίζονται βασιζόμενοι στην εμφάνιση.¹² Είναι άξια θαυμασμού η ψυχραιμία και η αριστοτεχνία με την οποία χειρίζονται τα πράγματα οι δύο σύζυγοι. Ανταλλάσσουν φράσεις γεμάτες υπονοούμενα, κρυμμένα νοήματα, αμφισημίες, σκόπιμα διατυπωμένες που εξαπατούν.

Ακόμα και η γλώσσα τίθεται στην υπηρεσία αυτού του ιδιότυπου παιχνιδιού ανάμεσα στην αλήθεια και στην πλάνη. Ο Μενέλαος λέγεται νεκρός στην Ελλάδα (στ. 132 *θανῶν δὲ κλήιζεται καθ' Ἑλλάδα*) ενώ λίγο αργότερα θα κληθεί και πάλι να πεθάνει στα λόγια. Επίσης, μετά την ολοκλήρωση της αναγνώρισης, οι ήρωες προσπαθούν να κρύψουν την ταυτότητά τους από τους βαρβάρους. Για άλλη μια φορά φαινόμενα και πραγματικότητα δε συμπίπτουν. Βέβαια, οι παραπλανητικοί λόγοι μπορεί να είναι και παραπλανητική σιωπή, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Θεονόης αλλά και του χορού, που αποσιωπούν την παρουσία του Μενελάου στην Αίγυπτο και το σχέδιο απόδρασης. Οι αντιθετικοί συσχετισμοί των λέξεων *ὄνομα-σῶμα, ἐγὼ-τόνομα, δοκεῖ μ' ἔχειν-οὐκ ἔχων* (στ. 35-36, 42-43, 66-67, 588) αναδεικνύουν το λόγο σε φορέα ψευδών πληροφοριών.¹³ Η Ελένη γίνεται το σύμβολο αυτού του μυστηρίου της πραγματικότητας.¹⁴

¹¹ Podlecki (1970: 404)

¹² Allan (2008: 49)

¹³ Wright (2005: 299)

¹⁴ Segal (1971: 559)

Η αντίθεση όνομα-σώμα εντοπίζεται και στους νεκρούς του Τρωικού πολέμου που μόνο το όνομά τους επέστρεψε στην πατρίδα τους, όχι το σώμα (στ. 399). Επιπλέον, κατά την εικονική ταφή το σώμα του Μενελάου απουσιάζει.¹⁵

Τέλος, το ίδιο το είδωλο, το σύμβολο του *φαίνεσθαι*, αντικατοπτρίζει την ανθρώπινη κατάσταση, το γεγονός ότι ο άνθρωπος βρίσκεται στο έλεος της τύχης, η οποία καθορίζει τη ζωή του. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι το είδωλο δε μπορεί να νικηθεί παρά μόνο από τον ίδιο του τον εαυτό. Βέβαια, κάτι τέτοιο δε μειώνει την αξία την ανθρώπινης ευθύνης και πρωτοβουλίας διότι ο άνθρωπος καλείται να αντιδράσει με τρόπο υπεύθυνο μέσα στις συνθήκες που αντιμετωπίζει.¹⁶

2.3. Αντιπολεμικός χαρακτήρας έργου - Συσχετισμός με τη σύγχρονη ιστορικο-πολιτική πραγματικότητα

Μέσα στο έργο ο πόλεμος παρουσιάζεται με δύο τρόπους: ως μέσο για την απόκτηση δόξας, είναι για το Μενέλαο πεδίο υπερηφάνειας, κλέους και αντιπροσωπεύει το υπέρτατο ηρωικό ιδεώδες. Από την άλλη πλευρά παρουσιάζεται στην αντιηρωική, αντιεπική του διάσταση ως μάταιος μόχθος, πρόξενος αναρίθμητων δεινών.¹⁷

Η προβληματική σχετικά με τον πόλεμο είναι ένα θέμα διακριτό μέσα στο συγκεκριμένο έργο. Ωστόσο, η πρόσληψη του έργου ως αντιπολεμικού, αμφισβητείται από μελετητές όπως ο Allan που θεωρεί ότι αυτή εδράζεται σε κριτήρια αναχρονιστικά. Βασικά επιχειρήματα του Allan είναι πως θέματα όπως η τραγικότητα και η ματαιότητα του

¹⁵ Wright (2005: 329)

¹⁶ Papi (1987: 28)

¹⁷ Papi (1987: 29)

πολέμου, η συμπόνια για την τραγική μοίρα των ηττημένων, η επίλυση των διαφορών με διπλωματία και όχι με εμπόλεμες συγκρούσεις είναι θέματα παραδοσιακά επικά και δεν αποτελούν πρωτοτυπία της συγκεκριμένης τραγωδίας. Προσθέτει μάλιστα πως ο ίδιος ο Μενέλαος κερδίζει την Ελένη με βίαια μέσα και πως ο Τρωικός πόλεμος υπήρξε μέρος ενός θεϊκού σχεδίου για το τέλος του γένους των ηρώων. Κατά συνέπεια, ο Allan δεν ανιχνεύει αντιπολεμική διδασκαλία στις προθέσεις του τραγικού ποιητή.¹⁸

Όσον αφορά το συσχετισμό της τραγωδίας με την υπάρχουσα ιστορικο-πολιτική πραγματικότητα του Πελοποννησιακού πολέμου, τόσο ο Allan όσο και ο Wright τον απορρίπτουν.¹⁹ Κρίνεται παραπλανητική η ανάγνωση της *Ελένης* ως έργου που ασκεί κριτική στους χειρισμούς των Αθηναίων σχετικά με τον πόλεμο και που αντικατοπτρίζει την απογοήτευση μιας γενιάς ψυχολογικά φθαρμένης από τις πολεμικές συγκρούσεις και συντετριμμένης από την ήττα στη Σικελική εκστρατεία. Ο Allan υποστηρίζει πως, αν οι Αθηναίοι θεωρούσαν επιζήμιο τον πόλεμο για την πόλη τους, δε θα ψήφιζαν τη συνέχισή του μετά την ήττα στη Σικελία. Παράλληλα, επικαλείται πολλές τραγωδίες που αποδίδουν τη φρίκη του Τρωικού πολέμου αλλά αυτό δε σημαίνει ότι ασκούν κριτική στην αθηναϊκή πολιτική.²⁰

Αυτό που γίνεται γενικά αποδεκτό είναι πως όσα συμβαίνουν στη σκηνή είναι μεταφορικά, λειτουργούν ως σύμβολα και δεν υπάρχει ποτέ κυριολεκτική ταύτιση ανάμεσα στον κόσμο του δράματος και στον κόσμο του κοινού.

Παρόλα αυτά είναι αναπόφευκτο για το θεατή του 412 π.Χ. που βρίσκεται στη δίνη ενός μακροχρόνιου εμφύλιου πολέμου, να μην κάνει συσχετισμούς του Τρωικού με τον

¹⁸ Allan (2008: 5-6)

¹⁹ Wright (2005: 55)

²⁰ Allan (2008: 6)

Πελοποννησιακό πόλεμο και την ολέθρια Σικελική εκστρατεία, να μην αναγνωρίσει οικεία δεινά και να μην προβληματιστεί για τη σκοπιμότητα των πολέμων.²¹ Η πρόθεση του Ευριπίδη είναι να δώσει ένα συγχρονικό αλλά ταυτόχρονα και διαχρονικό αντιπολεμικό μήνυμα. Ο Τρωικός πόλεμος γίνεται το σύμβολο όλων των καταστρεπτικών πολέμων. Η Καραθανάση μάλιστα ανιχνεύει στο σχέδιο εξαπάτησης του Θεοκλύμενου ιστορικούς υπαινιγμούς, θεωρώντας ότι ενδεχομένως να υπονοούνται οι Αθηναίοι που δε μπόρεσαν να διακρίνουν τους ικανούς (Νικίας) από τους ανίκανους ηγέτες (Αλκιβιάδης) που τους έσυραν στη δίνη μιας καταστροφικής εκστρατείας στη Σικελία.²²

Ο Ευριπίδης διατρανώνει τον παραλογισμό του πολέμου διά στόματος αγγελιαφόρου. Μια πλάνη, μια ψευδαίσθηση, ένας ίσκιος, κάτι που δεν έχει υπόσταση υπήρξε η αιτία του πολέμου (στ. 706-707 *νεφέλης ἄρ' ἄλλως εἶχομεν πόνους πέρι;*). Νωρίτερα, ο ίδιος ο Τεύκρος απορρίπτει τις ηρωικές πολεμικές αξίες όταν ομολογεί στο στ. 106 *καὶ ξὺν γε πέρσας αὐτὸς ἀνταπωλόμην*. Ενδεχομένως η ανθρώπινη γνώση να μη μπορεί να συλλάβει το μεγαλεπήβολο θεϊκό σχέδιο του πολέμου. Όμως, ένας πόλεμος χωρίς ουσιαστικό έρεισμα, χωρίς από αντίκρισμα, δημιουργεί ερωτηματικά για τις γενικότερες αιτίες των πολέμων. Ο Segal θεωρεί πως η αντίληψη αυτή απηχεί μια ευρύτερη μετατόπιση που παρατηρείται τον 5^ο αι. π.Χ. από το δημόσιο στον ιδιωτικό βίο.²³

2.4. Λογοτεχνικό είδος

Η *Ελένη* συγκαταλέγεται στις *τραγωδίες απόδρασης*, όπως τις χαρακτηρίζει ο Wright, και ως τέτοια συνδέεται με μια απομακρυσμένη περιοχή. Πρόκειται κατά την άποψη

²¹ Podlecki (1970: 417)

²² Καραθανάση (2001: 109)

²³ Segal (1971: 575)

του για μια αμιγή τραγωδία, διότι σε περίπτωση επιμειξίας ο Αριστοτέλης θα το είχε επισημάνει στο έργο του *Περί Ποιητικής*. Αντίστοιχα, οι όροι *τραγικωμωδία* (17^{ος} αι.) και *μελόδραμα* (12^{ος} αι.) που έχουν υποστηριχτεί από διάφορους μελετητές²⁴ είναι πολύ μεταγενέστεροι και κρίνονται ανεδαφικοί διότι οι αρχαίοι τραγικοί ποιητές δε διέθεταν συγκεκριμένη ορολογία για την κατάταξη των ειδών. Ένα ποιητικό έργο μπορούσε να είναι είτε τραγωδία είτε κωμωδία είτε σατυρικό δράμα. Άλλες υποκατηγορίες δεν εμφανίζονται.²⁵ Ο Αριστοφάνης στις *Θεσμοφοριάζουσες* παρωδεί τη σκηνή της αναγνώρισης Μενελάου-Ελένης. Κατά την άποψη του Γεωργουσόπουλου, αυτό αποδεικνύει ότι η *Ελένη* δεν είναι τραγικωμωδία διότι δεν είναι λογικό μια κωμωδία να παρωδεί ένα άλλο κωμικό έργο.²⁶ Άλλωστε, το έργο θίγει σοβαρά θέματα, θέματα προσωπικής ταυτότητας, πατρότητας, καταγωγής, νοσταλγίας και επαναπατρισμού, διαπραγμάτευσης της αλήθειας, αντίθεση ελεύθερων και δούλων, ελεύθερων πολιτών και τυράννου.²⁷

Το γεγονός ότι παρουσιάζει συγκεκριμένα μοτίβα (αναγνώριση, επανασύνδεση, ίντριγκα, απόδραση) ή εξωτικά μέρη, που παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά της νεώτερης λογοτεχνίας, δε σημαίνει πως πρέπει να εκλαμβάνεται ως κωμικό ή ρομαντικό έργο.²⁸ Η ευριπίδεια τραγωδία θα μπορούσε να εκληφθεί ως πρόδρομος των ρομαντικών έργων και να αποτελέσει κριτήριο για την κατανόηση αυτών. Όμως η αντίστροφη πορεία, δηλαδή η προσπάθεια προσέγγισης της τραγωδίας με γνώμονα τα ρομαντικά στοιχεία, είναι αβάσιμη.²⁹ Αντίστοιχα, αποτέλεσμα διαστρέβλωσης είναι και η αντίληψη πως το αίσιο τέλος είναι αντι-τραγικό. Αυτό που ενδιαφέρει το κοινό της εποχής εκείνης είναι κατά πόσο οι βασικοί ήρωες υποφέρουν. Υπό αυτό λοιπόν το

²⁴ Segal (1971: 554-557)

²⁵ Wright (2005: 9-10)

²⁶ Γεωργουσόπουλος (1988: 120-122)

²⁷ Podlecki (1970: 402-414)

²⁸ Segal (1971: 558)

²⁹ Wright (2005: 11)

πρίσμα, η *Ελένη* παραμένει τυπικά τραγική.³⁰ Άλλωστε, η επιτυχής απόδραση από μόνη της δε συνιστά ευτυχές τέλος, δεν παραπέμπει σε ένα όνειρο που έγινε πραγματικότητα. Κι αυτό γιατί η *Ελένη* μπορεί μεν να επέστρεψε στη πολυπόθητη πατρίδα της αλλά δεν μπορεί να ανακτήσει τη θέση που είχε στην Ελλάδα. Δεν μπορεί να επανορθώσει για την απώλεια των μελών της οικογένειάς της ούτε να εξαλείψει το μίσος προς το πρόσωπό της. Επίσης, στο έργο δε γίνεται λόγος για τη θνητή της μοίρα παρά μόνο για τη θεική μοίρα που την περιμένει στο απώτερο μέλλον.³¹

Στα χαρακτηριστικά των *τραγωδιών απόδρασης* συγκαταλέγεται η παγίδευση της ηρώιδας σε έναν συγκεκριμένο χώρο δίπλα στη θάλασσα. Επίσης συχνή είναι η παρουσία ενός σπηλαίου για την παραμονή κάποιου ειδώλου ενώ η δράση λαμβάνει χώρα είτε στο μεταίχμιο στεριάς-θάλασσας είτε στη θάλασσα.³²

Στη συνείδηση των ηρώων «απόδραση» δε σημαίνει απλώς «φυγή» αλλά πρωτίστως επάνοδος στην πατρίδα, στην Ελλάδα, στην πολιτισμένη κοινωνία όπου ανήκουν. Ο οραματισμός των ηρώων και του χορού για απόδραση συμβολοποιεί την απελευθέρωση από τα ανθρώπινα όρια. Άλλωστε, το διακύβευμα της *Ελένης* είναι τα όρια της ανθρώπινης γνώσης και η υπέρβασή τους.

Η ίδια η δομή του έργου εξασφαλίζει τη σύζευξη των δύο επιπέδων. Τα επεισόδια δηλώνουν την οριοθέτηση και τα χορικά την απελευθέρωση. Έτσι, ο χορός, αναπολώντας την Ελλάδα διασχίζει πρώτα διανοητικά τη θάλασσα. Παρόμοια, στο 2^ο στάσιμο η ανεμπόδιστη περιπλάνηση της Δήμητρας, που διατρέχει όλη την Ελλάδα και η θεική ελευθερία, έρχεται σε αντίθεση με την ανθρώπινη αιχμαλωσία. Το 3^ο στάσιμο

³⁰ Allan (2008: 68-69)

³¹ Wright (2005: 233)

³² Wright (2005: 213)

εμπεριέχει μια ωδή πλήρους απόδρασης όταν ακούγεται η ευχή του χορού να ταξίδεψε με τους γερανούς μετά την αναχώρηση του Μενελάου και της Ελένης. Η πάροδος μιλά για αρπαγές γυναικών κατά τον Τρωικό πόλεμο ενώ το 1^ο στάσιμο συνδέει τα επίμοχθα θαλάσσια ταξίδια του Μενελάου με την ελληνική εκστρατεία. Πλοία λοιπόν και πουλιά γίνονται σύμβολα ταξιδιού, κινητικότητας, απελευθέρωσης, πριν τα επεισόδια κατεβάσουν τη δράση στη γη.³³

2.5. Οι χαρακτήρες και το ήθος τους

Σύμφωνα με την Easterling, οι χαρακτήρες ενός έργου ανήκουν σε έναν μεταφορικό κόσμο και υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να είναι ιδωμένη η δράση τους. Η αντίληψη ότι παρουσιάζουν τα πράγματα όπως θα μπορούσαν να ήταν και όχι όπως είναι, αποδίδει την πιο ακριβή περιγραφή.³⁴

2.5.1. Ελένη

Η Ελένη του Ευριπίδη είναι όσα δεν είναι η Ελένη της *Ιλιάδας*. Μέσα στην τραγωδία προσπαθεί να ανατρέψει αυτήν ακριβώς την Ελένη του έπους, το επικό είδωλο που είναι η αιτία της κακής της φήμης.³⁵ Δεν είναι υπαίτια για τον Τρωικό πόλεμο, δεν βρέθηκε ποτέ στην Τροία, δεν πρόδωσε την πατρίδα της, δεν είναι άπιστη. Συνδυάζει επικά χαρακτηριστικά τα οποία όμως τη συνδέουν με μια γυναίκα-πρότυπο των ομηρικών επών, την Πηνελόπη.³⁶ Η *Ελένη* του Ευριπίδη κοσμείται από πίστη, καρτερικότητα, ευστροφία, όπως και η Πηνελόπη που περιμένει υπομονετικά τον Οδυσσέα, επινοεί τεχνάσματα για να αναβάλει το γάμο με έναν από τους μνηστήρες ενώ στη σκηνή της αναγνώρισης υποβάλλει σε δοκιμασία τον Οδυσσέα. Η καταστροφική

³³ Wright (2005: 230-231)

³⁴ Easterling (1990: 92)

³⁵ Holmberg (1995: 33)

³⁶ Holmberg (1995: 21-22)

ομορφιά της Ελένης την κάνει ωστόσο να μετεωρίζεται ανάμεσα στην Πηνελόπη και στην Πανδώρα, μια άλλη γυναίκα-σύμβολο του ολέθρου. Κατά τον Allan, η ενσωμάτωση θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών συμβολίζει, στην αντίληψη της ανδροκρατούμενης κοινωνίας, τη δυνατότητα όλων των γυναικών, ιδιαίτερα των ισχυρών, να γίνουν επικίνδυνες όταν δεν βρίσκονται υπό την επίβλεψη του άνδρα, αφού χειραγωγούνται από τα ενστικτώδη πάθη τους.³⁷

Ο Ευριπίδης σκιαγραφεί μια πολυπρόσωπη, πολυσχιδή ηρώίδα που μέσα στο έργο αποκαλύπτει διαρκώς νέες πτυχές και εντυπωσιάζει. Μετά την άφιξη και αναγνώριση του Μενελάου, η φοβισμένη και συνεσταλμένη Ελένη από ενάρετη σύζυγος γίνεται πάλι αντικείμενο ανδρικής αποπλάνησης και μεταμορφώνεται σε μια ανδρογενή γυναικεία παρουσία. Η Ελένη παίρνει τα ηνία στο σχεδιασμό του μεγαλόπνοου και απαιτητικού σχεδίου απόδρασης. Μαζί με το Μενέλαο μιμείται τους θεούς καθώς εξαπατούν με τη βοήθεια του *φαίνεσθαι* τον Θεοκλύμενο.³⁸ Εμφανίζει πνευματικές αρετές που χαρακτηρίζουν ικανούς στρατηγούς, όπως ευστροφία, εγρήγορση, ψυχραιμία, προνοητικότητα, διπλωματία, δυναμισμό, αποφασιστικότητα, ετοιμολογία. Η Ελένη αναλαμβάνει ρόλο σωτήρα και προστάτη (στ. 1092 *καὶ σὸν ἐκώσσαι δέμας*) και οι ρόλοι αντιστρέφονται.³⁹

Ο λόγος που εκφωνεί η Ελένη προς τη Θεονόη για να εξασφαλίσει τη σιωπή της εδράζεται σε λογικά, ηθικά και συναισθηματικά επιχειρήματα (στ. 894-943). Η Ελένη θυμίζει δεινούς αγορητές στον Όμηρο που χειρίζονται το λόγο με ευστοχία, όπως ο Νέστορας που προσπαθεί να συμφιλιώσει τον Αγαμέμνονα και τον Αχιλλέα στο Α της

³⁷ Allan (2008: 51)

³⁸ Καραθανάση (2001: 108)

³⁹ Gould (1980: 57), Foley (2001: 3)

Ιλιάδας (στ. 251-304) και ο Οδυσσέας που προσπαθεί να πείσει τον Αχιλλέα να επιστρέψει στο πεδίο της μάχης στη ραψ. I (στ. 225-306).

Ιδιαίτερα στο Δ επεισόδιο (στ. 1193-1300) τα γυναικεία τεχνάσματα, η ευστροφία και η ετοιμολογία της Ελένης ξεγελούν, πείθουν και καθησυχάζουν το Θεοκλύμενο. Η υπέρβαση των δυσκολιών βασίζεται σε τρόπους που εφευρίσκει η ανθρώπινη λογική. Η Ελένη δίνει ρεσιτάλ υποκριτικής. Η ηρωίδα εξελίσσεται ακόμα περισσότερο σε ηγετική γυναικεία μορφή όταν παρά τη γυναικεία της φύση συμμετέχει στη μάχη, εμπνυχώνει τους Έλληνες πολεμιστές στον αγώνα εναντίον του βαρβαρικού πληρώματος (στ. 1603-1604), δε δειλιάζει, δεν περιθωριοποιείται. Εμφανίζει πυγμή και ψυχική δύναμη. Δε διστάζει να στραφεί στη βία και είναι πλέον φανερό ότι ενστερνίζεται τα πολεμικά ιδεώδη του Μενελάου.⁴⁰ Η δράση της θυμίζει τη συνδρομή των γυναικών στον Πελοποννησιακό πόλεμο, στα πλαίσια του εμφυλίου που μαίνεται στην Κέρκυρα, γεγονός που σχολιάζει ο Θουκυδίδης στο 3.74.1.

Η πολυετής παραμονή της Ελένης στην Αίγυπτο, η ψυχική ταλαιπωρία που αυτή συνεπάγεται, η ανεπανόρθωτη βλάβη στη φήμη της καθώς και ο οδυνηρός αντίκτυπος στα μέλη της οικογένειάς της, δημιουργούν μια εντύπωση κατάφωρης αδικίας των θεών απέναντι στην Ελένη. Ωστόσο, η Ελένη στο τέλος αποζημιώνεται κερδίζοντας την ύψιστη μορφή παρηγοριάς, που είναι η λατρεία και η αποθέωση, όπως αποκαλύπτεται από τους Διόσκουρους.⁴¹

Η απενοχοποίηση της Ελένης

Η προδοσία της πατρίδας και της συζυγικής στέγης από μια γυναίκα και μάλιστα αριστοκρατικής καταγωγής, όπως η Ελένη, δε συνάδει με τις αρχές διαπαιδαγώγησης

⁴⁰ Papi (1987: 37)

⁴¹ Allan (2008: 65)

και ηθικής που διέπουν την κλασική Αθήνα, σύμφωνα με τις οποίες η γυναίκα τοποθετείται στον εσωτερικό χώρο του σπιτιού, έχει ως καθήκον την τεκνοποίηση για τη συνέχεια του οίκου, είναι παθητική, συνεσταλμένη και υπάγεται στη δικαιοδοσία του άνδρα-προστάτη του οίκου.⁴² Επιπρόσθετα, είναι πάγια η αντίληψη των Ελλήνων πως το βάρβαρο είναι αλλόκοτο και υποδεέστερο. Είναι δύσκολο λοιπόν να πιστέψει κανείς πως ο βάρβαρος πολιτισμός και ο βάρβαρος λαός θα μπορούσαν να είναι προτιμότεροι από τον ανώτερο ελληνικό κόσμο. Η αιτιολόγηση λοιπόν μιας τέτοιας πράξης υπό το πρίσμα της θεϊκής πλεκτάνης αφαιρεί την ανθρώπινη ευθύνη από μια τόσο επονεϊδιστη συμπεριφορά, γεγονός που ικανοποιεί το αθηναϊκό κοινό της εποχής.

Ο Ευριπίδης φροντίζει η απενοχοποίηση της Ελένης να γίνει και διά στόματος του θεϊκού κατασκευάσματος, του εξωανθρώπινου ειδώλου που μεταφέρει το μήνυμα των θεών προσδίδοντας κύρος και επικυρώνοντας την αλήθεια. Η επίσημη απενοχοποίηση εξυπηρετεί τις προθέσεις του Ευριπίδη να αναβαθμίσει τη θέση της γυναίκας, αφού τελικά μέσα από τη γυναίκα-Ελένη υμνείται το ήθος, η συζυγική πίστη, η φιλοπατρία και οι πνευματικές αρετές.

2.5.2. Μενέλαος

Η αμφιταλάντευση του ήρωα ανάμεσα στο επικό του παρελθόν και στην κωμική διάσταση που εκλαμβάνει ως ένας ξεπεσμένος *miles gloriosus*⁴³ έχει αποτελέσει πεδίο διαφωνίας αρκετών μελετητών. Ο Μενέλαος είναι «φορέας αμφισημίας και αυταπάτης»⁴⁴.

⁴² Gould (1980: 43-44)

⁴³ Σακαλής (1980: 165)

⁴⁴ Τσάφος (2007: 623)

Η επταετής περιπλάνηση του Μενελάου τον παραλληλίζει με τον περιπλανώμενο Οδυσσέα κατά το ταξίδι της επιστροφής του στην Ιθάκη. Η ρακοφορία όχι μόνο δεν αποκαθλώνει τον ήρωα αλλά αναβιώνει εικόνες του Οδυσσέα ναυαγού στο νησί των Φαιάκων που έρχεται αντιμέτωπος με τη Ναυσικά (ραψ. ζ στ. 160-169). Ο θρήνος για τα χαμένα του ρούχα (στ. 423-424) δηλώνει πόσο βαθιά βιώνει την απώλεια της βασιλικής του ιδιότητας.⁴⁵ Οι συσχετισμοί με το μεγάλο επικό ήρωα και τις τραγικές περιπέτειές του ίσως εξυπηρετούν στην έγερση ανάλογων συναισθημάτων οίκτου και συμπάθειας στους θεατές.

Η αποκαθήλωση του επικού ήρωα-Μενελάου αρχίζει με την περιφρονητική έως εμπαικτική αντιμετώπιση της γερόντισσας (στ. 437-458). Τα επιφωνήματα, η καλοσυνάτη στάση του Μενελάου με ανταπόδοση την απότομη συμπεριφορά της γερόντισσας που δυσανασχετεί, τον απομακρύνει με βίαιες κινήσεις και υψώνει τη φωνή της απέναντι σε κάποιον του οποίου δε γνωρίζει την ταυτότητα και το αξίωμα αλλά δεν παύει να είναι άνδρας, είναι στοιχεία που σκιαγραφούν μια καρικατουριστική εκδοχή του Μενελάου που νοθεύει το πρότυπο του τραγικού ήρωα και ανατρέπει τις κοινωνικές νόρμες της εποχής που επέβαλλαν το σεβασμό των γυναικών απέναντι στους άνδρες, τη σιωπή, τη συστολή και την υπακοή. Ο Μενέλαος βρίσκεται στο μεταίχμιο κωμικού και τραγικού προκαλώντας εντυπώσεις και αισθήματα στους θεατές αταίριαστα προς το δραματικό χαρακτήρα της τραγωδίας, όπου ο έλεος και ο φόβος εναλλάσσονται στη ψυχή των θεατών αλλά δεν αναμειγνύονται με το φαιδρό και το κωμικό.

Από το διάλογο με τη γερόντισσα γίνεται φανερό πως η σκέψη του Μενελάου κινείται στη σφαίρα του πραγματικού. Ανατρέχει στο χώρο της λογικής για να βρει εξηγήσεις

⁴⁵ Podlecki (1970: 404)

που θα ερμηνεύουν με αποδεκτό τρόπο την αναπάντεχη είδηση της παρουσίας της Ελένης στην Αίγυπτο, την ανατροπή στις πληροφορίες των αισθήσεων και κυρίως δε θα ακυρώνουν τους αγώνες στην Τροία (στ. 483-499). Η επιμονή του αυτή είναι αναμενόμενη, ο θεατής συναισθάνεται την αγωνία του να δώσει απαντήσεις ακόμα κι αν οι λύσεις είναι απλοϊκές και στερούνται πειστικότητας. Η λύση στο αίνιγμα δεν είναι εύκολη, ξεπερνά τις δυνάμεις της λογικής. Η ευκολία όμως με την οποία ο Μενέλαος ερμηνεύει τα πράγματα, η επιφανειακή προσέγγιση, τον εκθέτει και υποδηλώνει επιπολαιότητα και αφέλεια που δεν αρμόζει σε επικό ήρωα.⁴⁶ Η αποδόμηση της επικής του ταυτότητας συνεχίζεται μέσα από την αντιφατική συμπεριφορά την καυχησιολογία για την άλωση της Τροίας διαδέχεται η δειλία, η πρόθεση να κρυφτεί για να προστατεύσει τον εαυτό του ενώ ο θεατής θα περίμενε αγέρωχη στάση απέναντι στον κίνδυνο.

Βέβαια, ο ίδιος ο Μενέλαος προσπαθεί να διατηρήσει τα επικά του χαρακτηριστικά που έχουν πληγεί, όταν αρνείται μπροστά στην Ελένη πως ζητιάνεψε (στ. 792) και όταν επικαλείται τους αγώνες και τον ηρωισμό που επέδειξε στην Τροία, οι οποίοι δεν του επιτρέπουν να μην αγωνιστεί τώρα για εκείνη. Ορκίζεται θάνατο ή ελευθερία. Η προσπάθεια του Μενελάου να ανοικοδομήσει το επικό του προφίλ συνεχίζεται στο λόγο που απευθύνει στη Θεονόη. Δεδομένου του φύλου και του αξιώματός του, η ικεσία στρέφεται άμεσα προς τον βασιλιά Πρωτέα, δηλαδή προς έναν άνδρα ισότιμο, με έμμεσο αποδέκτη τη Θεονόη. Εκφωνεί έναν γνήσιο επικό λόγο στον οποίο είναι εκφραστής της τιμής, της αξιοπρέπειας, του ηρωικού ήθους, προτιμώντας το θάνατο από τη ντροπιασμένη ζωή. Παράλληλα, θυμίζει τους Αττικούς λογογράφους διότι δομεί έναν λόγο με κυκλική σύνθεση, ξεκινώντας από το μοτίβο των δακρύων (στ. 948 οὐτ' ἂν δακρῦσαι βλέφαρα) και ανακεφαλαιώνοντας την επιχειρηματολογία του με τη φράση τί

⁴⁶ Dale (1967: 126)

ταῦτα; δακρύοις εἰς τὸ θῆλυ τρεπόμενος (στ. 991).⁴⁷ Ο λόγος του αποδεικνύεται καίριας σημασίας για την απόφαση της Θεονόης. Είναι εκείνος που αγγίζει τις ευαίσθητες χορδές της ηθικής της όπως φαίνεται από τα ίδια τα λόγια της μάντισσας που ακούγονται ως πιο άμεση απάντηση στα επιχειρήματα του Μενελάου, αφού θέλει να προστατεύσει το καλό όνομα του πατέρα της από το μίasma που θα επέφερε η αυτοκτονία των δύο ηρώων πάνω στον τάφο.⁴⁸

Ωστόσο, ο ρόλος του στη διαμόρφωση του σχεδίου απόδρασης είναι υποβαθμισμένος. Περιορίζεται σε εντολοδόχο, σε εκτελεστικό όργανο που περιμένει οδηγίες δράσης. Η εμπειρία του στις στρατιωτικές επιχειρήσεις δεν βρίσκει εδώ εφαρμογή. Ο πόλεμος στην Τροία μπορεί να έχει τελειώσει αλλά κι εδώ ο Μενέλαος βρίσκεται σε έναν πόλεμο για τον ίδιο λόγο, για τη διεκδίκηση της Ελένης. Βέβαια, οι απορίες και οι υποδείξεις του είναι καίριες για τη σωστή εκτέλεση του σχεδίου χωρίς σφάλματα και παραλείψεις που θα αποδεικνύονταν ολέθρια.⁴⁹ Όμως αυτό δεν αρκεί για να διεκδικήσει πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ο δόλος είναι στοιχείο επικό, αφού και στην *Ιλιάδα* η άλωση της Τροίας υπήρξε αποτέλεσμα δόλου με τον Δούρειο Ίππο. Εκτεταμένη χρήση του δόλου γίνεται και στην *Οδύσσεια* με τον Οδυσσέα να μηχανεύεται διάφορα τεχνάσματα για να γλιτώσει από τον Κύκλωπα Πολύφημο και να μη γίνει αντιληπτός από τους μνηστήρες. Στην *Ελένη* το περιεχόμενο του δόλου είναι διαφορετικό. Παρουσιάζει συνάφεια με το γυναικείο φύλο και γι' αυτό ίσως φαίνεται η Ελένη να πρωτοστατεί. Η ταφή και ο θρήνος άπτονται των

⁴⁷ Griffith (1953: 39)

⁴⁸ Torrance (2009: 6)

⁴⁹ Torrance (2009: 6)

γυναικείων αρμοδιοτήτων με την Ελένη να μπορεί να υποστηρίξει επιτυχημένα αυτό το ρόλο.⁵⁰

Η αποκατάσταση της επικής ταυτότητας του Μενελάου ολοκληρώνεται με τη μεταμφίεσή του, την πανοπλία και κυρίως τον ηγετικό του ρόλο στη μάχη με το βαρβαρικό πλήρωμα. Ξαναγίνεται ο γενναίος πολεμιστής που μεταφέρει πίσω στην πατρίδα την Ελένη, το τρόπαιο της νίκης. Η Παρί ωστόσο αμφισβητεί το γεγονός πως η αναδόμηση και ολοκλήρωση της ηρωικής ταυτότητας επιτυγχάνεται μέσα από την αιφνιδιαστική επίθεση σε άοπλους ναύτες που αμύνονται με κουπιά.⁵¹

Σύμφωνα με την Romilly, ο Μενέλαος δεν είναι μια κωμική φιγούρα. Είναι ένας ομηρικός ήρωας που όμως δεν μπορεί να επιβιώσει έξω από τα ιλιαδικά πλαίσια στο αντιηρωικό περιβάλλον της τραγωδίας. Όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με καταστάσεις μη επικές, η στρατιωτική τακτική που διαθέτει δεν μπορεί να εφαρμοστεί και ο ίδιος προσπαθεί να βρει νέες ισορροπίες.⁵²

2.5.3. Τεύκρος

Ο Allan τον έχει χαρακτηρίσει ως προ-ηχώ του Μενελάου διότι μέσα στην τραγωδία τον ακούμε να εκφράζει τις ίδιες αντιλήψεις με το Μενέλαο σχετικά με τον πόλεμο, την οικειοποίηση της άλωσης της Τροίας, να έχει κι εκείνος τραγική μοίρα αν και ανήκει στους νικητές του πολέμου και να νιώθει την ίδια αμηχανία για την ομοιότητα του ειδώλου με την Ελένη.⁵³

⁵⁰ Holmberg (1995: 35)

⁵¹ Papi (1987: 39)

⁵² Romilly (1993: 201)

⁵³ Allan (2008: 12)

Είναι φορέας της κοινής γνώμης, εκφράζει την επικρατούσα αντίληψη για την Ελένη, αυτήν που η ηρωίδα παλεύει να ανατρέψει και ο θεατής καλείται να αναθεωρήσει. Με την παρουσία του οξύνει το αίσθημα ντροπής και ενοχής της Ελένης και δραματοποιεί τη διάσταση ανάμεσα στα φαινόμενα και στην πραγματικότητα.⁵⁴ Αξιοπρόσεκτο είναι πως, παρόλο που δε γνωρίζει για το είδωλο, χρησιμοποιεί λέξεις (ᾄψιν, ὄρω, εἰκὼ φόνιον, μίμημα) που συνδέονται αρμονικά με το θέμα του ειδώλου.⁵⁵ Η απρόσμενη εμφάνισή του εντάσσεται αριστοτεχνικά από τον Ευριπίδη στην αφηγηματική λογική του έργου. Σκοπός της παρουσίας του στην Αίγυπτο είναι ο χρησμός από τη μάντισσα Θεονόη.

Είναι συμπαθής ήρωας, προσγειωμένος, ρεαλιστής, απορρίπτει τον ουτοπικό ρομαντισμό που θέλει ο νικητής του πολέμου να απολαμβάνει την υπέρτατη δόξα, τιμή και ευτυχία. Ο ίδιος μόνο τραγικές συνέπειες έχει να απαριθμήσει. Οι εμπειρίες του πολέμου τραυματικές, τον έχουν σημαδέψει, γι' αυτό πιστεύει πως η εικόνα της Ελένης τον κατατρέχει. Ο διδακτικός σκοπός της τραγωδίας σχετικά με τη ματαιότητα του πολέμου πραγματώνεται μέσα και από τη δική του εμφάνιση.

2.5.4. Αγγελιαφόρος

Η σχέση του αγγελιαφόρου με το Μενέλαο δεν είναι τυπική, δεν εκφράζει βαθιά χαραγμένες διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σε αφεντικά και υπηρέτες. Ανάλογη σχέση απηχείται και στον Όμηρο ανάμεσα στον Οδυσσέα και στο χοιροβοσκό Εύμαιο, γεγονός που ενισχύει την επική προϊστορία του Μενελάου.

Παρουσιάζεται ως άνθρωπος με ηθικές αρετές, ανώτερο ήθος και στοχαστική διάθεση για την ανθρώπινη ύπαρξη. Σε αυτό τον απλοϊκό θυμόσοφο επιλέγει ο Ευριπίδης να

⁵⁴ Segal (1971: 563)

⁵⁵ Segal (1971: 565)

αναθέσει τη διατύπωση προοδευτικών αντιλήψεων αλλά και ανατρεπτικών λόγων σχετικά με τη φερεγγυότητα της μαντικής, ακριβώς για να στηλιτεύσει εκείνους που αποφεύγουν την προσωπική ευθύνη και υπερασπίζονται τη βία μέσα από την εκμετάλλευση των πολέμων.⁵⁶ Ο αγγελιαφόρος εισάγει δύο βασικά θέματα: την υπεροχή του πράγματος πάνω στο *ὄνομα* (δούλος - ελεύθερη ψυχή) και της δίκης πάνω στην τύχη (γνώμη και ευβουλία).⁵⁷ Επιδίωξη του Ευριπίδη είναι να προκαλέσει αίσθηση, να μαγνητίσει την προσοχή του ακροατηρίου η φιλοσοφική εμβριθεία και βαθιά φιλοσοφημένη σκέψη ενός υπηρέτη ο οποίος λέει αλήθειες και μέσα από αυτές αναβαθμίζεται στη συνείδηση του κοινού. Παράλληλα, μέσα από τη συμβολική χρήση του Τρωικού πολέμου γίνεται η λαϊκή φωνή, η φωνή του απλού Αθηναίου πολίτη που διαπιστώνει τα δεινά του Πελοποννησιακού πολέμου και πλέον δεν πιστεύει στη θεϊκή βοήθεια γιατί η οδυνηρή πραγματικότητα την ακυρώνει. Μετά τη βιαιότητα και τον παραλογισμό είναι ανάγκη να πρυτανεύσει η λογική, η ορθή και νηφάλια σκέψη, η σωστή κρίση και η σύνεση.

Μέσα από την παρουσία του δεύτερου υπηρέτη στην έξοδο διακρίνεται για άλλη μια φορά η προσπάθεια του Ευριπίδη να αναβαθμίσει τη θέση των δούλων. Ο υπηρέτης εμφανίζεται να είναι η φωνή της λογικής, της ηθικής, της ευσέβειας και της δικαιοσύνης. Επιδεικνύει ανώτερο ήθος, σύνεση και τολμά να αντιταχθεί στις άγριες προθέσεις του αφεντικού του να σκοτώσει τη Θεονόη, με μόνο στόχο να τον προστατεύσει από την ασέβεια. Ο Ευριπίδης λοιπόν εισάγει μια νέα έννοια της *ευγένειας* που δε συναρτάται από την καταγωγή αλλά από την εγγενή αξία των πράξεων των προσώπων, από την ηθική τους συνείδηση.⁵⁸

⁵⁶ Papi (1987: 32)

⁵⁷ Papi (1987: 31)

⁵⁸ Papi (1987: 33)

2.5.5. Θεοκλύμενος

Στη μορφή του Θεοκλύμενου ανιχνεύει κανείς τα τυπικά χαρακτηριστικά ενός τυράννου: τον αυταρχισμό, την υπερβολή, τον υπέρμετρο πλούτο και εξουσία. Όλα αυτά τον εξωθούν σε υβριστικές πράξεις και τον κάνουν πρωτόγονα άγριο απέναντι σε αυτούς που απειλούν το γάμο του. Η αντιδιαστολή του με το Μενέλαο που υπερηφανεύεται για την εκούσια υπακοή των Ελλήνων στρατιωτών (στ. 395-396) αισθητοποιεί το χάσμα ελληνικού και βαρβαρικού κόσμου.⁵⁹

Η σύγκριση και με τη Θεονόη τον υποβαθμίζει ακόμα περισσότερο. Ο ανθρωπισμός, η δικαιοσύνη, η συμπόνια, η ευσέβεια της μάντισσας είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με τον εγωισμό, τη βιαιότητα και την παραβίαση των ηθικών αξιών που καταλογίζονται στο Θεοκλύμενο. Ο εκβαρβαρισμός του κορυφώνεται όταν, τυφλωμένος από οργή και εκδικητική μανία, θέλει να σκοτώσει τη Θεονόη για την παραπλανητική της σιωπή. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική προσέγγιση του ψυχολογικού του πορτρέτου αποκαλύπτει πως κινείται από το δικό του αίσθημα δικαιοσύνης. Άλλωστε πολλοί ελληνικοί χαρακτήρες έχουν διαπράξει εγκλήματα στο όνομα της δικαιοσύνης και της τιμής.⁶⁰

Ο τρόπος που σκιαγραφείται από τον Ευριπίδη δημιουργεί την αίσθηση μιας αντιφατικής προσωπικότητας. Η ιδιαίτερη ευαισθησία και το συναισθηματικό δέσιμο με τον πατέρα του, όπως φανερώνει η τοποθέτηση του τάφου του Πρωτέα έξω από το παλάτι και η αδυναμία προς την Ελένη φαντάζουν ασύμβατα με την αυταρχική, δεσποτική και τραχεία συμπεριφορά προς τους άλλους. Η παρουσία του Θεοκλύμενου δεν έχει κανένα ηρωικό στοιχείο, ενσαρκώνει μια μορφή που βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με το πρότυπο του αγαθού άνδρα. Η δράση τοποθετείται στην Αίγυπτο, σε

⁵⁹ Allan (2008: 59), Podlecki (1970: 414)

⁶⁰ Wright (2005: 206)

έναν τόπο με στοιχεία ξένα προς τον ελληνικό πολιτισμό. Κατά συνέπεια, οι εκφραστές του θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν το ξένο, το βάρβαρο, εκείνο που τους διαφοροποιεί. Ωστόσο, η ευαίσθητη και ανθρώπινη πλευρά του Θεοκλύμενου ενδεχομένως να αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία που συνδέουν όλους τους ανθρώπους, ιδέα που και σε άλλο σημείο επιχείρησε να καταδείξει ο Ευριπίδης υποστηρίζοντας τη φυσική ισότητα δούλων και ελευθέρων.

Το στοιχείο του κωμικού υπηρετείται όχι μόνο από το Μενέλαο αλλά και από το Θεοκλύμενο, από τον οποίο ενδεχομένως να γίνεται πιο αποδεκτό αφού δεν είναι επικός ήρωας με ένδοξο παρελθόν. Η προσφώνηση στον Απόλλωνα (στ. 1204 Ἄπολλον, ὡς ἐσθῆτι δυσμόρφωι πρέπει), η αποστασιοποίησή του από τους βαρβάρους (στ. 1210 ποῦ βαρβάρουσι πελάγεσιν ναυσθλούμενον;), η εξαπάτηση της Ελένης που τον κάνει να πιστεύει σε φρούδες ελπίδες γάμου και να χαιρέται γι' αυτό όπως θα χαιρόταν μια γυναίκα, η ανασφάλεια και η ζηλοτυπία του ως αντίδραση ερωτευμένου, δημιουργούν ένα κωμικό αποτέλεσμα.

2.5.6. Θεονόη

Πρόκειται για πρόσωπο-κλειδί στην τραγωδία. Οι μαντικές της ιδιότητες δίνουν σημαντική ώθηση στην υπόθεση σε κρίσιμα σημεία της ιστορίας. Είναι εκείνη που αναπτρώνει τις ελπίδες της Ελένης μετά τις εσφαλμένες πληροφορίες του Τεύκρου για το θάνατο του Μενελάου που βυθίζουν την Ελένη στην απόγνωση και την κάνουν να παραβλέπει το χρησμό του Ερμή για αίσια έκβαση στην περιπέτειά της. Επίσης, είναι εκείνη που ανοίγει το δρόμο για τη σωτηρία των δύο ηρώων καθώς αποφασίζει να αποσιωπήσει την παρουσία του Μενελάου στην Αίγυπτο. Έτσι, αρνείται τη μαντεία και

επιλέγει τη δικαιοσύνη ως οδηγό για τις πράξεις της, γεγονός που είναι απόρροια προσωπικής επιλογής και όχι θεϊκής παρέμβασης.⁶¹

Ο χαρακτήρας της την τοποθετεί στον αντίποδα του Θεοκλύμενου. Διαθέτει εσωτερική ηθικότητα και όχι τυπολατρία, τρέφει αληθινό σεβασμό για τον πατέρα της τον Πρωτέα, πιστεύει στην τιμωρία μετά θάνατον και προτάσσει τη γνώμη των αθανάτων και των νεκρών σε σχέση με τις επιθυμίες του ζώντα αδελφού της, προβαίνει σε μία φιλοσοφική και όχι ανθρωπομορφική θεώρηση του θείου και διατηρεί την αγνότητά της, δε γίνεται έρμαιο του πόθου όπως ο Θεοκλύμενος.⁶²

Παρουσιάζει ενδιαφέρον η παρατήρηση πως η θρησκευτική της ιδιότητα γίνεται αντιληπτή με ελληνικούς όρους όχι μόνο γιατί λατρεύει θεούς της ελληνικής θρησκευτικής παράδοσης αλλά και γιατί η θρησκεία και η λατρεία εντάσσονταν στη σφαίρα των γυναικείων αρμοδιοτήτων στην ελληνική κουλτούρα.⁶³

2.6. Το βαρβαρικό στοιχείο

Στην *Ελένη* συγκεφαλαιώνεται η οπτική των Ελλήνων για τους βάρβαρους τυράννους και αποτυπώνεται ο φόβος και η απέχθεια των Αθηναίων για το τυραννικό καθεστώς. Οι Έλληνες αντιλαμβάνονταν την ταυτότητά τους μέσα από τη αντίθεση *Έλληνες-μη Έλληνες/βάρβαροι* με πνευματική κατωτερότητα.

Η διαφορά ανάμεσα στον ελληνικό και στο βαρβαρικό κόσμο φαίνεται ακόμα και στα λόγια της γερόντισσας. Η απότομη, αγενής συμπεριφορά της είναι αποτέλεσμα φόβου απέναντι σε έναν αυταρχικό, σκληρό, βάρβαρο ηγεμόνα. Η συμπάθεια και η εκτίμηση

⁶¹ Papi (1987: 32)

⁶² Segal (1971: 591)

⁶³ Allan (2008: 60)

προς τους Έλληνες υπάρχει και την κάνει υπερπροστατευτική. Το ελληνικό στοιχείο δε θα μπορούσε να τύχει απαξιωτικής αντιμετώπισης από το βάρβαρο κόσμο. Το σχέδιο απόδρασης εξυφάνεται και εκτελείται με επιτυχία. Με αφορμή τα ελληνικά ταφικά έθιμα διαφαίνεται η υπεροχή του ελληνικού έναντι του ανατολίτικου πολιτισμού, την οποία άλλωστε και ο ίδιος ο Θεοκλύμενος παραδέχεται. Το ελληνικό δαιμόνιο μυαλό θριαμβεύει.

Αξίζει, ωστόσο, να παρατηρήσουμε πως ο τρόπος που στήνεται το αιγυπτιακό σκηνικό από τον Ευριπίδη κάνει τη χώρα ελάχιστα πιο «αιγυπτιακή» από την Αθήνα. Η αίσθηση του ελληνικού στοιχείου που έχει μεταφερθεί και έχει εμφυτευθεί στο αιγυπτιακό είναι έντονη. Αρκεί κανείς να αναλογιστεί τα ακόλουθα: οι Έλληνες χαρακτήρες υπερτερούν αριθμητικά των βαρβάρων. Ο ξένος χορός, στις περισσότερες τραγωδίες που εκτυλίσσονται εκτός ελλαδικού χώρου, έχει σημαντική παρουσία και αισθητοποιεί τη βαρβαρική του καταγωγή μέσα από τα κοστούμια, τη μουσική, τους τρόπους και τις ξένες λέξεις. Στην *Ελένη* όμως είναι αντισυμβατικός καθώς πλαισιώνεται από ελληνίδες γυναίκες οι οποίες μάλιστα υποστηρίζουν μια ελληνίδα ηρωίδα. Η επιλογή αυτή απηχεί την προσπάθεια του Ευριπίδη να περιορίσει τον εξωτισμό. Μέσα λοιπόν από την έντονη ελληνικότητά του, το εξωτικό σκηνικό υποβαθμίζεται στη συνείδηση του θεατή.⁶⁴

Από την άλλη πλευρά, ακόμα μεγαλύτερη εντύπωση προκαλεί η διαπίστωση πως οι εκπρόσωποι του βάρβαρου κόσμου ελληνοποιούνται από τον Ευριπίδη. Διαθέτουν ελληνικά ονόματα με συμβολικές προεκτάσεις (Θεονόη-Θεοκλύμενος), λατρεύουν ελληνικούς θεούς και έχουν απώτερες ελληνικές καταβολές. Μια τέτοια επιλογή σύμφωνα τον Wright είναι δικαιολογημένη διότι η ελληνική τραγωδία αφορά τους Ολύμπιους θεούς και οτιδήποτε άλλο θα παραβίαζε την αξιοπρέπεια της τραγωδίας αλλά και το

⁶⁴ Wright (2005: 184-186)

αναγνωρισμένο θεολογικό σύστημα.⁶⁵ Επιπρόσθετα, η συμπεριφορά τους δεν είναι πλήρως εκβαρβαρισμένη αφού, όπως αναφέρει η Ελένη, της φέρονται όλοι καλά ενώ στην υπόθεση του Μενελάου πως εκείνη θα εισέπραξε εχθρική αντιμετώπιση από τους βαρβάρους, απαντά αρνητικά προς μεγάλη του έκπληξη.⁶⁶ Ο Πρωτέας, η γερόντισσα, η Θεονόη, σκιαγραφούνται θετικά από τον Ευριπίδη. Ακόμη και ο Θεοκλύμενος διαθέτει θετικά στοιχεία που τον κάνουν κάποτε συμπαθή. Τέτοια είναι το ελληνογενές όνομά του, το γεγονός ότι ανταμείβει τον Μενέλαο παρόλο που εκείνος στο τέλος τον εξαπατά και δεν ασκεί βία στην Ελένη και στις γυναίκες του χορού. Οι πληροφορίες σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση των βαρβάρων είναι αόριστες ώστε δεν μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί εάν αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ωστόσο, η γερόντισσα αναγνωρίζει την ελληνική ταυτότητα του Μενελάου πριν εκείνος την αποκαλύψει αλλά όταν ο Μενέλαος αντικρίζει την Ελένη δεν μπορεί να διακρίνει αν είναι Ελληνίδα ή ξένη. Παράλληλα, η περιγραφή του παλατιού από τον Τεύκρο παραπέμπει σε ένα τυπικό δείγμα ανατολίτικης χλιδής και μεγαλοπρέπειας χωρίς να αποσαφηνίζεται αν αντιστοιχεί στο αιγυπτιακό ή σε ένα ευρύτερο βαρβαρικό πρότυπο ενώ από την άλλη πλευρά δε διαθέτει συγκεκριμένα στοιχεία που να το διαφοροποιούν από τα επιβλητικά ανάκτορα αντίστοιχων Ελλήνων τυράννων.⁶⁷

2.7. Η Αίγυπτος - Η σημειολογία του τόπου

Η *Ελένη*, ως *τραγωδία απόδρασης*, τοποθετείται σε μια απομακρυσμένη περιοχή, έξω από την εμπειρία του ελληνικού κόσμου. Ο Ευριπίδης μέσα από την παραδοξολογία της τοποθεσίας προσελκύει την προσοχή των θεατών με τις ανατρεπτικές εκδοχές του

⁶⁵ Wright (2005: 200)

⁶⁶ Wright (2005: 202)

⁶⁷ Wright (2005: 201)

μύθου. Έτσι, οι θεατές καλούνται να σκεφτούν όχι μόνο τι έκαναν ή τι δεν έκαναν οι ήρωες αλλά και το πού.

Η Αίγυπτος κατά τον Wright χάνει την τοπική της υπόσταση στο μυαλό των θεατών, γίνεται ά-τοπη διότι η μακρινή της απόσταση από την Ελλάδα την καθιστά απρόσιτη, σχεδόν φανταστική. Μέσα σε αυτό το μακρινό τόπο, σε έναν *locus amoenus* που θυμίζει τη Σπάρτη⁶⁸ το μοτίβο της θεϊκής διάσωσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος να υλοποιηθεί, αφού η ηρωίδα παραμένει ασφαλής, αόρατη στον ελληνικό κόσμο, μακριά από τη δράση και τον κίνδυνο.⁶⁹ Η Αίγυπτος βρίσκεται ανάμεσα στην Τροία και τη Σπάρτη, ανάμεσα σε θεούς και ανθρώπους, είναι το ιδανικό σύμβολο για να διερευνηθεί η αντίθεση *είναι-φαίνεσθαι*. Η ακτογραμμή του αιγυπτιακού χώρου συμβολίζει τη φυσική αλλά και πνευματική απομόνωση της ηρωίδας.⁷⁰ Λειτουργεί ως καταφύγιο αλλά και ως φυλακή.⁷¹

Το παλάτι είναι κοντά στη θάλασσα, γεγονός που στην ελληνική φαντασία πρεσβεύει τη δυνατότητα της μετακίνησης και κατ' επέκταση της φυγής από την Αίγυπτο.⁷² Ο Wright παρατηρεί πως η θάλασσα λειτουργεί ως σύμβολο στον Ευριπίδη. Συμβολίζει τους κινδύνους που ελλοχεύουν. Έτσι, ο Θεοκλύμενος φοβάται μήπως η Ελένη αυτοκτονήσει στη θάλασσα, οι βάρβαροι ναύτες δολοφονούνται στο πέλαγος, η θάλασσα γίνεται ληστής και κλέβει τα ρούχα του Μενελάου. Ακόμα κι αν δεν υποκρύπτει το θάνατο, συνυφαίνεται με την αβεβαιότητα, την μακρόχρονη και επίμοχθη περιπλάνηση. Παράλληλα όμως, συνδέεται και με το υπερφυσικό, αντιπροσωπεύει τις απρόβλεπτες δυνάμεις του φυσικού κόσμου που ελέγχονται από

⁶⁸ Segal (1971: 571) Η Αίγυπτος περιγράφεται στον στ. 1 (*Νείλου μέν αίθε καλλιπάρθενοι ροαί*) και στους στ. 492-493 ο Μενέλαος αναφέρεται στη Σπάρτη (*ροαί του καλλιδόνακος είσιν Εύρωτα*).

⁶⁹ Wright (2005: 138-139)

⁷⁰ Wright (2005: 224)

⁷¹ Wright (2005: 234)

⁷² Allan (2008: 30)

τους θεούς. Αυτό επιβεβαιώνεται από μια σειρά παρατηρήσεων: συγκεκριμένοι θεοί σχετίζονται με τη θάλασσα, ο Μενέλαος προσεύχεται στον Ποσειδώνα πριν την απόδραση, η Θεονόη προειδοποιεί την Ελένη πως πρέπει να προσευχηθούν στην Αφροδίτη για να περάσουν τα νερά, ενώ οι Διόσκουροι, μέλη της οικογένειας του Νηρέα, επεμβαίνουν για να δημιουργήσουν ένα ασφαλές θαλάσσιο πέρασμα για την Ελένη και το Μενέλαο.⁷³

Στην τελική φάση του σχεδίου με την απόδραση να βρίσκεται σε εξέλιξη και τα πράγματα να κυλάνε θετικά για τους δύο ήρωες, η θάλασσα γίνεται σύμβολο αποκατάστασης της ταυτότητας, ανασύστασης του παρελθόντος, εξαγνισμού και αναγέννησης.⁷⁴

2.8. Ο ρόλος των θεών

Ο Ευριπίδης παρουσιάζει τους θεούς με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, ζηλόφθονους μεταξύ τους, ανταγωνιστικούς για την ομορφιά, εκδικητικούς, με συναισθήματα θυμού αλλά και συμπάθειας, αδιάφορους για τη δικαιοσύνη των πράξεών τους και τον αντίκτυπο που έχουν στη ζωή των ανθρώπων. Όλα αυτά συμπλέκονται με τη σοφία ενός ευρύτερου θεϊκού σχεδίου που δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό από τους θνητούς ακόμα και όταν πρόκειται για τη μάντισσα Θεονόη. Ο τρόπος που εξυφάνεται το θεϊκό σχέδιο του Δία εναρμονίζει και τα τεχνάσματα των θεοτήτων, αφού το είδωλο εξυπηρετεί τόσο τα σχέδια της Ήρας όσο και την αναγκαιότητα να θεωρηθεί πως η Ελένη πήγε στην Τροία ώστε να ξεσπάσει ο πόλεμος, γεγονός το οποίο είναι μέρος του θεϊκού σχεδίου.⁷⁵

⁷³ Wright (2005: 217-219)

⁷⁴ Wright (2005: 231)

⁷⁵ Allan (2008: 63)

Ο θεατής της τραγωδίας αισθάνεται οίκτο προς τους ήρωες (Ελένη, Μενέλαο) που καταριούνται την τραγική τους μοίρα και αισθάνονται πως οι θεοί τους έχουν εγκαταλείψει. Ωστόσο, τα παράπονα των ηρώων προς τους θεούς δε θα πρέπει να ιδωθούν ως πρόκληση των θρησκευτικών αντιλήψεων αλλά ως έκφραση των περιορισμένων δυνατοτήτων της ανθρώπινης γνώσης αλλά και του αναπόφευκτου γεγονότος των ανθρώπινων βασάνων.⁷⁶ Στο τέλος και οι θεοί υποτάσσονται στο θέλημα της μοίρας που ιεραρχικά βρίσκεται πάνω απ' όλους και ανταμείβουν ηθικά την Ελένη με τη θέωση και το Μενέλαο με τη μετάβαση στο νησί των Μακάρων.

Μια ακόμη σκέψη που απορρέει από την ανάγνωση του έργου και τον ανθρωπομορφισμό των θεών είναι ότι ενδεχομένως στόχος του ποιητή είναι να στρέψει το ενδιαφέρον από τους θεούς στον άνθρωπο, να αναδείξει τη δική του προσπάθεια να επιβιώσει, να διατηρήσει την ηθική του υπόσταση, να υπερνικήσει τις δυσκολίες, τους κινδύνους και τα εμπόδια βασισμένος στις δυνάμεις του ανθρώπινου μυαλού.

2.9. Φιλοσοφικές επιδράσεις

Η *Ελένη* οπωσδήποτε δίνει την εντύπωση πως είναι «φιλοσοφική» τραγωδία. Η διαρκής εναλλαγή ανάμεσα στο *είναι* και στο *φαίνεσθαι* είναι ενδεικτική του φιλοσοφικού υπόβαθρου του έργου. Η αίσθηση αυτή διατρανώνεται όταν παρακολουθεί κανείς το παιχνίδι των λέξεων που συντελείται στο διάλογο της Ελένης με τον Τεύκρο και κυρίως στους αμφίσημους λόγους που απευθύνουν η Ελένη και ο Μενέλαος προς το Θεοκλύμενο καθώς εξυφαίνουν το σχέδιο εξαπάτησης. Ο Ευριπίδης θέλει να καταστήσει σαφή τη φιλοσοφική ιδέα πως οι άνθρωποι είναι αδύνατον να κάνουν σίγουρες δηλώσεις για την πραγματικότητα, την ανθρώπινη ύπαρξη, την προσωπική ταυτότητα

⁷⁶ Allan (2008: 65)

και δε μπορούν να διακρίνουν την αλήθεια από την παραίσθηση. Οι πληροφορίες που παρέχουν οι αισθήσεις αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιούμε δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα.⁷⁷

Ο Wright εντοπίζει δύο κατηγορίες φιλοσοφικών ιδεών μέσα στο έργο. Εκείνες που είναι κεντρικές, διατρέχουν όλη την τραγωδία και επαναλαμβάνονται είτε σε περίοπτη θέση είτε σε μεμονωμένες σκηνές και εκείνες που αποτελούν ευκαιριακές νύξεις στις θεωρίες άλλων συγγραφέων.

Ο πρόλογος της Ελένης υπάγεται στη δεύτερη κατηγορία. Η επιστημονική ερμηνεία που δίνει για τις πλημμύρες του Νείλου απηχούν αντιλήψεις του Αναξαγόρα ενώ το θέμα έχουν θίξει παλαιότερα ο Ηρόδοτος αλλά και ο Σοφοκλής.⁷⁸

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου έργου ο Ευριπίδης επιδιώκει να εξερευνήσει τη σχέση μεταξύ πραγματικότητας και διαφόρων ειδών ψευδαίσθησης ή αυταπάτης. Αναδύεται διαρκώς επίμονα το ερώτημα σχετικά με την αξιοπιστία των πληροφοριών που παρέχουν οι αισθήσεις αλλά και τη δυνατότητα της γλώσσας να αποδώσει με επάρκεια την αλήθεια καθώς και οι συνέπειες που έχει κάτι τέτοιο για την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για τον κόσμο.⁷⁹

Η Ελένη σε αρκετά σημεία του έργου δε ρωτά ποια φήμη ανταποκρίνεται στην αλήθεια αλλά ποιος λόγος είναι ο πιο ισχυρός. Η πρακτική αυτή παραπέμπει στον Πρωταγόρα, σύμφωνα με τον οποίο, για κάθε πράγμα υπάρχουν δύο λόγοι, ένας ασθενέστερος και

⁷⁷ Wright (2005: 289)

⁷⁸ Wright (2005: 271-272)

⁷⁹ Wright (2005: 267-269). Φιλόσοφοι όπως ο Παρμενίδης, ο Ηράκλειτος, ο Αναξαγόρας και ο Δημόκριτος είχαν ασχοληθεί με το θέμα αυτό πριν τον Ευριπίδη.

ένας ισχυρότερος. Το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι ποιος έχει την ικανότητα να πείσει τον ακροατή.⁸⁰

Στο φιλοσοφικό φλοιό της τραγωδίας υπάγεται και το θέμα της ομορφιάς. Αποτελεί ιδανικό της αρχαϊκής εποχής που όμως στην *Ελένη* προβάλλεται ως πηγή συμφοράς και δυστυχίας. Ο διαγωνισμός για την ανάδειξη της πιο όμορφης θεάς πυροδοτεί τα δεινά της Ελένης και η δική της ομορφιά την παγιδεύει σε μια μοίρα τραγική, γίνεται καταστρεπτική αντί να αποτελεί πηγή καταξίωσης, φήμης και θαυμασμού από τον κοινωνικό περίγυρο.

Ο υπηρέτης κάνει ρευστά τα όρια ανάμεσα στη δουλεία και στην αριστοκρατία, στην ελευθερία και στη σκλαβιά μέσα από το ευγενικό ήθος που παρουσιάζει. Φέρνει στην επιφάνεια τη διάσταση ανάμεσα στον τίτλο, στο *φαίνεσθαι* και στο *είναι*. Εισηγείται την άποψη πως η κοινωνική θέση μπορεί να είναι αποτέλεσμα μεγάλης αυθαιρεσίας.⁸¹

Στην επίθεση που εξαπολύει εναντίον του Κάλχα και της μαντικής εν γένει, ουσιαστικά στρέφεται ενάντια στις προσπάθειες των ανθρώπων να κατανοήσουν τους ίδιους τους θεούς. Αλλά και ο χορός στο πρώτο στάσιμο παραδέχεται την ήττα, την άγνοιά του και αναγνωρίζει πως οι θεοί υπάρχουν αλλά είναι απροσδιόριστοι. Ο Ευριπίδης, μέσα από τις ιδέες που εισάγει στο έργο, έφερε τη φιλοσοφία σε επαφή με την τραγωδία για να δώσει έμφαση στο γεγονός πως ο άνθρωπος υποφέρει και θα συνεχίσει να υποφέρει εξαιτίας της άγνοιας. Ωστόσο, δε φιλοδοξεί να κάνει την τραγωδία πεδίο φιλοσοφικής σκέψης με όρους επιστημολογίας ή οντολογίας.⁸²

⁸⁰ Wright (2005: 317)

⁸¹ Wright (2005: 342)

⁸² Wright (2005: 346)

Κεφάλαιο 3

Η Διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας

Στο α' μέρος εξετάστηκαν ορισμένα βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης τραγωδίας. Στην ενότητα αυτή θα προσεγγίσουμε με λεπτομέρεια το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, θα διερευνήσουμε τον τρόπο που διαχειρίζεται τα θέματα που συζητήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και θα ασχοληθούμε περισσότερο με τις διδακτικές και παιδαγωγικές προτάσεις που εισάγει.

Η διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη εντάσσεται στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση, η οποία εισάγεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1976. Η διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση βασίστηκε στο όραμα του ιατρού Φώτη Φωτιάδη, ο οποίος υπογράμμισε τη μορφωτική αξία του μαθήματος και υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1908-1911 από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Έκτοτε πέρασε από διάφορες φάσεις, συνδέθηκε με το *γλωσσικό ζήτημα* και ανάλογα με τις πολιτικές επιδιώξεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είτε κατέχει κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών είτε συνυπάρχει με τη διδασκαλία από το πρωτότυπο.⁸³ Στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου παρατηρείται η τάση να διδάσκεται το μεταφρασμένο κείμενο ενώ στο Λύκειο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αρχαία

⁸³ Φουντοπούλου (2010: 13-18)

ελληνική γραμματεία μέσα από το πρωτότυπο, γεγονός που έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις και επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στόχων που θέτουν τα ΑΠΣ. Ο Ιγνατιάδης δηλαδή, βασισμένος και στις απόψεις των Δελμούζου και Μαρωνίτη, υποστηρίζει πως οι αρχαιογνωστικοί, ανθρωπογνωστικοί και μορφωτικοί σκοποί του μαθήματος, η εξοικείωση με τη δομή, τους εκφραστικούς τρόπους και τις αφηγηματικές αρετές μπορούν να επιτευχθούν με αρτιότητα μέσα από το πιο εύκολα προσεγγίσιμο νεοελληνικό κείμενο.⁸⁴

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι ο καταστατικός χάρτης που αποτυπώνει τη φιλοσοφία κάθε κυβέρνησης για την παιδεία.⁸⁵ Τα σύγχρονα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003 (ΦΕΚ 303/τχ. Β' / 10-03-2003) οριοθετούν τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του μαθήματος που είναι η διαθεματική προσέγγιση, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η θεώρηση της ανθρωποκεντρικής διάστασης των κειμένων και η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα νέα ΑΠΣ του 2011 που δίνουν κυρίαρχη θέση στη γλώσσα και στο λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο αντιμετωπίζουν ως «πολιτισμική βάση και γέφυρα» ανάμεσα στις ευρωπαϊκές κουλτούρες και επιδιώκουν τη διαμόρφωση νέων με αναπτυγμένες αναγνωστικές δεξιότητες, ικανών να διαχειριστούν τη νέα μορφή του λόγου και του κειμένου στη σύγχρονη εποχή καθώς αυτό είναι πλέον πολυτροπικό, επηρεασμένο από το διαδίκτυο και τα πολυμέσα. Παράλληλα, εξελίσσουν ακόμα περισσότερο τη φιλοσοφία των προηγούμενων ΑΠΣ διότι αφενός εισάγουν την έννοια του *κριτικού γραμματισμού*, ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τα κοινωνικά, πολιτισμικά και τεχνολογικά συμφραζόμενα κάθε εποχής και προσπαθεί να εντάξει δημιουργικά το μαθητή μέσα σε αυτά και αφετέρου προωθούν σε μεγάλο βαθμό την έννοια της διαπολιτισμικότητας σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ανακατατάξεις και εξελίξεις της σύγχρονης εποχής.

⁸⁴ Ιγνατιάδης (1999: 287-291)

⁸⁵ Μουλά (2010: 159)

Στόχος των ΑΠΣ του 2011 είναι να συμβάλλουν στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με κοινωνική και δημοκρατική συνείδηση, με σεβασμό στην ιστορικότητα των πολιτισμών, στα ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιαίτερα των αδύναμων ομάδων, με φιλειρηνικά συναισθήματα, κατανόηση και διάθεση συνάντησης με τον Άλλο.⁸⁶ Πρόκειται για Αναλυτικά Προγράμματα ολιστικά-οικολογικά, υπό την έννοια ότι επιχειρούν να αναδείξουν την αλληλεξάρτηση των μερών και τη θέση του ανθρώπου ως μονάδας ενός παγκόσμιου οικοσυστήματος.⁸⁷ Κεντρική θέση σε τέτοιου είδους προγράμματα κατέχει ο μαθητής ο οποίος αντιμετωπίζεται ως μέλος ενός παγκόσμιου συστήματος με το οποίο βρίσκεται σε αλληλόδραση. Για το λόγο αυτό επιστρατεύονται τεχνικές και δράσεις όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο διάλογος στη σχολική τάξη, τα project, η παρουσίαση της γνώσης ως ζητούμενο και όχι ως δεδομένο.⁸⁸ Οι σκοποί και στόχοι των σύγχρονων ΑΠΣ είναι διατυπωμένοι με παραγωγικό τρόπο, από το γενικό στο ειδικό και από το αφηρημένο στο απτό. Ωστόσο και από εδώ δεν απουσιάζουν κάποιες γενικόλογες διατυπώσεις, όπως «*Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η τραγωδία είναι παιδί της δημοκρατίας*».⁸⁹ Ιδιαίτερα για τα ΑΠΣ του 2011, θα λέγαμε πως στρέφουν την προσοχή τους στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό γίγνεθαι με μεγαλύτερη αμεσότητα από τους προκατόχους τους και επιχειρούν μια σύνδεση της γνώσης με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου που ζει μέσα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ωστόσο, διακρίνονται από υπέρμετρα φιλόδοξη στοχοθεσία όταν επιδιώκουν να εμπλέξουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας τη μητρική γλώσσα και κουλτούρα των αλλοεθνών μαθητών ώστε να τεθεί στις σωστές βάσεις το φαινόμενο της διγλωσσίας και γενικά να διαμορφώσουν ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα, όχι μόνο τη φυλετική αλλά και την κοινωνική

⁸⁶ ΠΣ (2011: 5-6)

⁸⁷ Φουντοπούλου (2010: 44-58)

⁸⁸ Φουντοπούλου (2010: 44-58)

⁸⁹ Φουντοπούλου (2010: 44-58)

και μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια σε αυτό το νέο και απαιτητικό ρόλο.⁹⁰ Παράλληλα, τα ΑΠΣ κάνουν λόγο για το Ψηφιακό Σχολείο, του οποίου η συνδρομή στην υλοποίηση των ποικίλων στόχων κρίνεται πολύ περιορισμένη, παρά τους αρχικούς οραματισμούς, γιατί δεν έχει εμπλουτιστεί με κατάλληλο και ικανοποιητικό διαδραστικό υλικό.⁹¹

Θα πρέπει τέλος να σταθούμε σε μια σημαντική διαπίστωση: πως το σχολικό εγχειρίδιο μετουσιώνει σε πράξη το Αναλυτικό Πρόγραμμα διότι αποτελεί το σημείο εκκίνησης και την «πηγή έμπνευσης» της διδακτικής διαδικασίας που οδηγεί στη μάθηση. Είναι η δική του διάρθρωση εκείνη που καθορίζει το μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίας της διδακτικής στοχοθεσίας και της μαθησιακής διαδικασίας.⁹² Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιήθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα για τη διδασκαλία της δραματικής ποίησης, παρουσίαζαν σημαντική στασιμότητα.⁹³ Ακολουθούσαν μια τυπική και επαναλαμβανόμενη δομή που είχε το ακόλουθο σχήμα: εκτενής εισαγωγή στην τραγική ποίηση, το αρχαίο θέατρο και σε βιογραφικά στοιχεία του ποιητή και πληροφορίες για την υπόθεση του διδασκόμενου έργου – κείμενο πρωτότυπο ή μεταφρασμένο – ερμηνευτικά σχόλια σε μορφή παραρτήματος. Η παρουσία των εικόνων ήταν υποτυπώδης και με διακοσμητικό χαρακτήρα ενώ οι προτεινόμενες ασκήσεις δεν καλλιεργούσαν τον προβληματισμό και τη φιλέρευνη διάθεση του μαθητή.⁹⁴ Από την άλλη πλευρά, το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Ελένης αποτελεί μια νέα ενδιαφέρουσα πρόταση στο χώρο της διδασκαλίας της δραματικής ποίησης.

⁹⁰ ΠΣ (2011: 5)

⁹¹ ΠΣ (2011: 6)

⁹² Φουντοπούλου (2010: 74)

⁹³ Μουλά (2010: 156-157)

⁹⁴ Μουλά (2010: 156-157)

3.1. Δομή σχολικού εγχειριδίου

Το βιβλίο στις πρώτες σελίδες του εμπεριέχει μια σύντομη εισαγωγή (σελ. 5-8) στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές ενημερώνονται για το ιστορικό πλαίσιο του έργου και το πνευματικό κλίμα μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε. Αντιπαραβάλλονται η παραδοσιακή και η «καινή» εκδοχή της *Ελένης*, παρέχονται πληροφορίες για την υπόθεση, τα πρόσωπα αλλά και την ειδολογική κατάταξη του έργου. Επιπρόσθετα, παρατίθεται ένας υποθετικός διάλογος ενός πατέρα και ενός εφήβου της εποχής, μέσα από τον οποίο επιχειρείται η αναβίωση και παραστατικότερη παρουσίαση στο μαθητή, της γενικότερης ατμόσφαιρας που επικρατούσε στην Αθήνα κατά τη διάρκεια των Μεγάλων Διονυσίων και ιδιαίτερα κατά την εποχή που διδάχθηκε η *Ελένη* του Ευριπίδη. Η εισαγωγή ολοκληρώνεται με την επαναφορά στο σήμερα και στις σκέψεις ενός σύγχρονου εφήβου ο οποίος, αιώνες αργότερα, βρίσκεται στο φημισμένο θέατρο της Επιδαύρου και πρόκειται να παρακολουθήσει την παράσταση της *Ελένης*.

Το κείμενο χωρίζεται σε ενότητες με γνώμονα τα κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας κατά την ακόλουθη σειρά: Πρόλογος, Πάροδος, Α' επεισόδιο, Β' επεισόδιο, Α' στάσιμο, Γ' επεισόδιο, Β' στάσιμο, Δ' επεισόδιο, Γ' στάσιμο, Έξοδος. Αντίστοιχα, στα επεισόδια με χρωματιστές ετικέτες οριοθετούνται και αριθμούνται οι ξεχωριστές σκηνές που απαρτίζουν το καθένα. Στην αρχή κάθε ενότητας χρησιμοποιούνται προ-οργανωτές, δίνονται δηλαδή σε τίτλους τα κύρια σημεία της πλοκής καθώς και τα βασικά ερμηνευτικά θέματα για γρήγορη επισκόπηση του περιεχομένου από τους μαθητές.

Το βιβλίο ακολουθεί σαφή ομαδοποίηση των σελίδων που βοηθούν στο διαχωρισμό των επιμέρους ενοτήτων. Συγκεκριμένα, οι αριστερές σελίδες εμπεριέχουν τη μετάφραση του αρχαίου κειμένου την οποία συνοδεύουν πλαγιότιτλοι και ερωτήσεις

που αφορούν το περιεχόμενο. Έπειτα, ακολουθεί υποσελίδιο ερμηνευτικό υπόμνημα (“Σχόλια”) σε έγχρωμο πλαίσιο, με σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση του έργου. Οι πληροφορίες είναι ποικίλες και σύντομες σε έκταση, είναι αρχαιογνωστικές, πραγματολογικές, θεατρικές, σχετικές με τη μυθολογία, τη γεωγραφία, τη σκηνογραφία και την εμφάνιση των ηρώων, παραθέτουν ιδεολογικά στοιχεία, κάποιες θίγουν μεταφραστικά ζητήματα ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποσαφηνίζουν το νόημα του κειμένου ώστε να είναι εύληπτο για το μαθητή.

Οι δεξιές σελίδες που ακολουθούν το κείμενο απαρτίζονται από τα εξής πεδία: α. την ενότητα *Ας γίνουμε θεατές*, στην οποία περιλαμβάνονται ερωτήσεις-δραστηριότητες που αφορούν τον τρόπο που οι μαθητές θα λειτουργούσαν ως δυνητικοί θεατές. Καλούνται να φανταστούν και να αναπαραστήσουν στο μυαλό τους σκηνές από το έργο, β. την ενότητα *Ας εμβαθύνουμε*, όπου τίθενται ερωτήσεις κατανόησης, ερμηνευτικής προσέγγισης, σχετικές με τη διάνοια, το ήθος και τις αντιδράσεις των ηρώων, τις φιλοσοφικές ιδέες που διατρέχουν το έργο, την οργάνωση της πλοκής και τη σύνδεση με τη σύγχρονη πραγματικότητα, γ. Παράλληλα κείμενα Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών από την αρχαία και νεώτερη λογοτεχνική παραγωγή. Η σελίδα διανθίζεται επίσης από πλούσιο φωτογραφικό υλικό που αποτυπώνει στιγμιότυπα θεατρικών παραστάσεων, εικόνες από το αρχαίο θέατρο, αγγειογραφίες σχετικές με το θέμα και τους πρωταγωνιστές της τραγωδίας.

Στο τέλος κάθε ενότητας κατανέμονται σε ισάριθμα πλαίσια: α. ερμηνευτικές ερωτήσεις συνολικής θεώρησης της ενότητας, β. διαθεματικές εργασίες και δραστηριότητες που παραπέμπουν στο σύγχρονο θέατρο, στην ενδυματολογία και σκηνοθεσία, στη φωτογραφία, στον κόσμο των Μέσων Ενημέρωσης και της διαφήμισης, στη μουσική, στη νεώτερη λογοτεχνία, στη λαογραφία, γ. Αποδελτίωση-Ταξινόμηση των κύριων

θεμάτων και ιδεών της ενότητας με στόχο την ανακεφαλαίωση και καλύτερη εποπτεία τους από τους μαθητές.

Στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου οι συγγραφείς έχουν προσθέσει ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις που προκύπτουν από τη συνολική θεώρηση και αποτίμηση του έργου. Παρατίθενται επίσης ένα “Λεξικό Προσώπων της Μυθολογίας” (σελ. 140-142) για τα οποία γίνεται νύξη στο έργο καθώς και ένα “ Λεξικό όρων της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας” (σελ. 142-144) για την αρτιότερη κατανόηση στοιχείων μορφής και περιεχομένου, καθώς και “Πίνακας προέλευσης των εικόνων” (σελ. 145-146).

3.2. Μεθοδολογία

Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου επιστρατεύεται ένας συνδυασμός της κειμενοκεντρικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας με εμφανή την τάση μετατόπισης προς τη δεύτερη. Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, ως ερμηνευτική διαδικασία «βασίζεται στην αντίληψη ότι το κείμενο αποτελεί οργανωμένο σύνολο, του οποίου τα μέρη φωτίζονται και ερμηνεύονται αμοιβαία. Έτσι, ξεκινάει από μια συνολική θεώρηση του κειμένου, επισημαίνει τα θεματικά κέντρα και τη δομή του, προχωρεί αναλυτικά στη διερεύνηση του περιεχομένου και της μορφής του και κλείνει με συνολική συνθετική εκτίμηση των ουσιωδών στοιχείων του».⁹⁵ Αντίστοιχα, ο Τσάφος επισημαίνει πως το κείμενο αποτελεί μια «αυτοτελή νοηματική μονάδα».⁹⁶ Ο μαθητής καλείται να αξιοποιήσει τα συμφραζόμενα και τις δυναμικές σχέσεις των στοιχείων μεταξύ τους ώστε να συλλάβει το συνολικό νόημα του κειμένου χωρίς να προαπαιτείται η δομική και λεκτική του επεξεργασία.⁹⁷ Την αξία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης έχει υπερθεματίσει και ο Ματσαγγούρας ο οποίος παρατηρεί πως κάθε

⁹⁵ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002: 34)

⁹⁶ Τσάφος (2004: 48)

⁹⁷ Τσάφος (2004: 48)

κειμενικό είδος διαθέτει μια ιδιαίτερη οργάνωση που του εξασφαλίζει συνεκτικότητα και πληρότητα. Μέσα σε αυτή τη διαφορετική κάθε φορά κειμενική συνάρτηση, οι λέξεις αποκτούν πλήρες νόημα όταν είναι ιδωμένες μέσα σε προτάσεις και οι προτάσεις με τη σειρά τους είναι ενταγμένες μέσα στο ολοκληρωμένο κείμενο και δεν αλιεύονται αποσπασματικά.⁹⁸

Όσον αφορά τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, αυτή προβλέπει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, την αξιοποίηση των προσωπικών του βιωμάτων, την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή την κατάκτηση στρατηγικών μάθησης, την αισθητική απόλαυση και τη συνειδητοποίηση πως η λογοτεχνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον πολιτισμό και την εθνική του ταυτότητα.⁹⁹ Ο μαθητής τίθεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας διότι, ιδιαίτερα στην περίπτωση του δράματος, συνδυάζεται ο λόγος, η ιδέα με την κίνηση και οι μαθητές ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν και να διατυπώσουν τη δική τους οπτική στην πρόσληψη του κειμένου, να συμβάλουν στη διερεύνηση της δραματικής τέχνης και να βιώσουν την παιδευτική σημασία του δράματος μέσα από την ερμηνευτική αλλά και σκηνική του προσέγγιση.¹⁰⁰ Οι διδακτικές αυτές μέθοδοι ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συνέντευξη αλλά και την αυτενέργεια, τη διερευνητική μάθηση και ευνοούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές εξασκούνται στο σωστό τρόπο προσέγγισης του κειμένου, στην αποκωδικοποίηση και αξιολόγηση της πληροφορίας ενώ παράλληλα συνδυάζουν ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η μνήμη, η παρατήρηση, η κριτική σκέψη, η σύγκριση και η επιχειρηματολογία που έχουν

⁹⁸ Ματσαγγούρας (2001: 169)

⁹⁹ Αργυροπούλου κ.ά. (2004: 3)

¹⁰⁰ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2002: 62)

αναπτύξει μέσα από το σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται.¹⁰¹ Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές προβαίνουν στη δική τους ολιστική ανάγνωση του κειμένου και κατ' επέκταση στη δυναμική και όχι στατική και αποκρυσταλλωμένη αντιμετώπιση της γνώσης.

Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται στην ενότητα *Ας γίνουμε θεατές* βασίζονται στη βιωματική μέθοδο διδασκαλίας αφού αξιοποιούν ενδεχόμενη προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στις θεατρικές παραστάσεις και κυρίως τους καλούν στην εμπέδωση του θεατρικού χαρακτήρα του έργου μέσα από την παρατήρηση, την προσωπική κρίση, τη δημιουργική σκέψη, την υποκειμενική θέαση και τη λειτουργία τους όχι μόνο ως μαθητές αλλά και ως θεατές ή ακόμα και σκηνοθέτες. Για παράδειγμα, στη σελίδα 15 οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν το σκηνικό της παράστασης, όπως οι ίδιοι το φαντάζονται και σε συνάρτηση με τις πληροφορίες που αντλούν από το κείμενο. Αντίστοιχα, στη σελίδα 27 παροτρύνονται να ανασυστήσουν την εμφάνιση του χορού, να υποθέσουν το είδος και ύφος της σκευής του και να τον φανταστούν να κινείται στην ορχήστρα ρυθμικά με τη συνοδεία μουσικής.

Τα ερμηνευτικά σχόλια, περιορισμένα σε έκταση, απηχούν την προσπάθεια των συγγραφέων να τα ανάγουν σε μέσο και όχι σε σκοπό της ερμηνευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για σχόλια που παρέχουν πληροφορίες αρχαιογνωστικές, πολιτιστικές, ιστορικές, σε κάποιες περιπτώσεις εξομαλύνουν το νόημα των στίχων ώστε να διευκολύνουν την κατανόηση από το μαθητή, κάνουν μυθολογικές και γεωγραφικές αναφορές, παραθέτουν αποσπάσματα από το αρχαίο κείμενο και θίγουν μεταφραστικούς προβληματισμούς. Συχνά αναδεικνύουν σκηνοθετικές πληροφορίες που ανιχνεύονται στο κείμενο ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παρέχουν ερμηνευτικές

¹⁰¹ Νέζη (2010: 1)

υποδείξεις. Οι πληροφορίες των υποσελίδων σχολίων δεν προορίζονται για απομνημόνευση ούτε χαράζουν συγκεκριμένες ερμηνευτικές γραμμές τις οποίες ο αναγνώστης οφείλει να ακολουθήσει. Παρέχουν, ωστόσο, πολύτιμο υλικό στο μαθητή για να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κόσμο της τραγωδίας, την εποχή του έργου, τις αντιλήψεις των ανθρώπων και τη θεατρική του διάσταση. Βρίσκονται σε σχέση αλληλοσυμπλήρωσης με τις ιδέες και τα διερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται στην ενότητα *Ας εμβαθύνουμε* έτσι ώστε να επιτευχθεί η διερευνητική μάθηση, η οικοδόμηση της γνώσης και η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στην ερμηνευτική διαδικασία.¹⁰² Τα σχόλια 29 («Την εποχή εκείνη κάποιοι σοφιστές δίδασκαν τη φυσική ισότητα όλων των ανθρώπων, τους οποίους οι κοινωνικές συνθήκες και οι ιστορικές συγκυρίες είχαν διακρίνει σε ελεύθερους και δούλους, Έλληνες και βαρβάρους») και 39 («Στο πρωτότυπο: γνώμη δ' άριστη μάντις τ' εύβουλία. Εύβουλιαν (=σωστό μυαλό, σωστή κρίση) υπόσχονταν οι σοφιστές ότι μπορούσαν να διδάξουν τους νέους. Με τα λόγια αυτά ο Αγγελιαφόρος αποχωρεί από τη σκηνή») στη σελίδα 62 οριοθετούν τον ιδεολογικό προσανατολισμό της διδασκαλίας των σοφιστών και παρέχουν βοηθητικό υλικό στο μαθητή για τη διαπραγμάτευση των ερωτημάτων 1 και 2 του *Ας εμβαθύνουμε*. Στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων καλείται να προβληματιστεί για το ρόλο της *εύβουλίας* ως ασφαλή οδηγού στη ζωή του ανθρώπου, διερευνά τις απόψεις και τους προβληματισμούς που συνθέτουν τη διάνοια και αναζητά στοιχεία που αιτιολογούν το χαρακτηρισμό του Ευριπίδη ως «από σκηνής φιλοσόφου». Επεμβαίνει λοιπόν δημιουργικά στην ερμηνεία του κειμένου και στην κατάκτηση της γνώσης.

¹⁰² Παπαγεωργάκης (2006: 29)

Η αρχή της διαθεματικότητας και διακειμενικότητας συγκαταλέγεται ανάμεσα στους πρωταρχικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς του σύγχρονου προγράμματος σπουδών.¹⁰³ Σύμφωνα με αυτές τις θεμελιώδεις αρχές, η σχολική γνώση πρέπει να διδάσκεται ενιαιοποιημένη, ώστε να προσφέρει στους μαθητές ολιστικές εικόνες της πραγματικότητας, να θίγει θέματα και προβληματισμούς γενικότερου ενδιαφέροντος και να επιστρατεύει διερευνητικές μεθόδους για τη σταδιακή ανακάλυψη και κατάκτησή της.¹⁰⁴ Επίσης, τα διδακτικά αντικείμενα θα πρέπει να αναφέρονται σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας με τρόπο που θα επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν ουσιαστική επικοινωνία με τον κόσμο γύρω τους και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ενημερωμένου πολίτη.¹⁰⁵ Στο παρόν εγχειρίδιο η διαθεματικότητα υπηρετείται μέσα από τα παράλληλα κείμενα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της ελληνικής και ευρωπαϊκής λογοτεχνικής παραγωγής αλλά και μέσα από τις δραστηριότητες και εργασίες που προτείνονται στο τέλος κάθε ενότητας, ενθαρρύνοντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη βιωματικότητα, τη φιλομάθεια και τη φιλέρευνη διάθεση των μαθητών.¹⁰⁶

3.3. Αξιολόγηση σχολικού εγχειριδίου

Για την αποτίμηση του σχολικού εγχειριδίου επιστρατεύτηκαν τα κριτήρια που συνοψίζονται από τους Καψάλη-Χαραλάμπους, τα κυριότερα εκ των οποίων είναι η επιστημονική εγκυρότητα, η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, η συμφωνία του εγχειριδίου με το αναλυτικό πρόγραμμα, η καλαίσθητη εμφάνιση, η προσπελασιμότητα, χρηστικότητα και λειτουργικότητα του βιβλίου και η ενθάρρυνση της αυτενέργειας των

¹⁰³ ΔΕΠΠΣ (2003: 3820)

¹⁰⁴ Ματσαγγούρας (2002: 30)

¹⁰⁵ Κουτσογιάννης (2012: 9-10)

¹⁰⁶ Παπαγεωργάκης (2006: 31-32)

μαθητών.¹⁰⁷ Παράλληλα, επιχειρήθηκε η σύγκριση του νέου εγχειριδίου της Ελένης με το προγενέστερο για να διαπιστωθούν οι καινοτομίες που εισήγαγε, ο βαθμός βελτίωσής του αλλά και οι τυχόν ελλείψεις του.

Η επιλογή της διδασκαλίας της *Ελένης* έγινε με γνώμονα τόσο τους αρχαιογνωστικούς όσο και τους ευρύτερους ανθρωποκεντρικούς και παιδαγωγικούς στόχους που ορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σχετικά με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Μέσα από το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δηλαδή μελετάται ο άνθρωπος της κλασικής αρχαιότητας καθώς και οι προσπάθειές του να κατακτήσει την αλήθεια, τη γνώση, να θεμελιώσει τον ορθολογισμό και την επιστήμη (προβάλλεται η αρχή της επιστημολογίας), να δημιουργήσει τέχνη και γενικά να αναπτύξει τον πολιτισμό του.¹⁰⁸ Δίνεται έμφαση στα επιτεύγματα του αρχαίου κόσμου που θεμελίωσαν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό πάνω στις ίδιες βάσεις της καθολικότητας. Άρα, προβάλλεται ως άρρηκτη η σχέση του αρχαίου ελληνικού με το σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό. Ταυτόχρονα όμως ανιχνεύεται μια φιλότιμη προσπάθεια των συγγραφέων για απομυθοποίηση της κλασικής αρχαιότητας μέσα από την ανάδειξη αντιφατικών στοιχείων, όπως η απόρριψη της επικής διάστασης του πολέμου, ο ανθρωπομορφισμός των θεών και η αποκαθήλωση των επικών ηρώων. Πρόκειται για ένα έργο με ποικίλους και διαχρονικούς συμβολισμούς που αποτελεί αρμονική συνέχεια των ομηρικών επών που διδάχτηκαν οι μαθητές στις δύο προηγούμενες τάξεις του Γυμνασίου. Η περιπέτεια, η περιπλάνηση, η επιθυμία του νόστου, η συζυγική πίστη, η αναγνώριση, το τέχνασμα, είναι θέματα με τα οποία ο μαθητής έχει εξοικειωθεί ήδη από την *Οδύσσεια*. Αντίστοιχα, ο πόλεμος και τα δεινά που επιφέρει αλλά και η ανθρώπινη πλευρά των ηρώων προσεγγίζονται και στην *Ιλιάδα* μέσα από τον Αχιλλέα αλλά και τον Έκτορα. Η *Ελένη* του Ευριπίδη εκκινεί από έναν κοινό μυθολογικό άξονα, τον Τρωικό πόλεμο και την

¹⁰⁷ Καψάλης-Χαραλάμπους (2008: 15)

¹⁰⁸ Γεωργουσόπουλος (1978: 104)

Ελένη που τον πυροδότησε. Η τραγωδία, όμως, επαναπραγματεύεται τα αίτια του πολέμου, έρχεται να δώσει τη δική της εκδοχή και να εξετάσει τον απόηχό του στους ανθρώπους. Πρόσωπα και καταστάσεις παρουσιάζονται ιδωμένα από διαφορετική οπτική γωνία, με διάθεση ρεαλισμού και όχι εξιδανίκευσης, γεγονός που αναζωπυρώνει το ενδιαφέρον του μαθητή, διότι δεν έχει την αίσθηση ότι παρακολουθεί απλά ένα έργο σε συνέχειες.

Η συγκεκριμένη τραγωδία φαίνεται να αποτελεί μια εύστοχη επιλογή για τη μετάβαση από το έπος σε ένα άλλο είδος του έμμετρου λόγου. Η γνωριμία με το έπος και τα χαρακτηριστικά του έχει ολοκληρωθεί. Οι μαθητές είναι έτοιμοι να γνωρίσουν την τραγωδία που εξακολουθεί κι αυτή να έχει τεράστια απήχηση στη σύγχρονη εποχή. Η θεματική της συνάφεια με την *Ιλιάδα* και την *Οδύσσεια* αλλά και άλλα χαρακτηριστικά που διαθέτει, όπως η ενδιαφέρουσα πλοκή της, ο γοργός ρυθμός εξέλιξης της δράσης, η δραματική ένταση, η αγωνία για την επιτυχία του σχεδίου απόδρασης, ο αγώνας του ανθρώπου να επιβιώσει, να γνωρίσει την αλήθεια είναι στοιχεία που μαγνητίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και την καθιστούν κατάλληλη για διδασκαλία. Παράλληλα, εξίσου σημαντική παράμετρο για την επιλογή του συγκεκριμένου έργου αποτελεί η διαχρονική προβληματική που θέτει το έργο. Θέματα όπως οι αιτίες και οι ολέθριες συνέπειες του πολέμου, η θέση της γυναίκας, η ισότητα όλων των ανθρώπων, η δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος, είναι πάντοτε επίκαιρα και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του σύγχρονου εφήβου που αρχίζει να αναπτύσσει ανησυχίες σχετικά με τον κόσμο γύρω του και την κοινωνία στην οποία ζει.

Τέλος, η συγκεκριμένη τραγωδία συμπλέει με το γενικότερο προσανατολισμό που ορίζουν τα ΑΠΣ των αρχαίων ελληνικών, διότι παρέχει στο μαθητή άφθονο αρχαιογνωστικό και ανθρωπογνωστικό υλικό, αν και δεν τοποθετείται στον ελληνικό

χώρο. Η Αίγυπτος παρουσιάζεται ελληνοποιημένη και λειτουργεί μόνο ως πλαίσιο φιλοξενίας της δράσης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις ιδέες της κλασικής αρχαιότητας και τις πνευματικές ζυμώσεις που συντελούνταν, απολαμβάνουν τη λογοτεχνική αξία του έργου όσο πιο ολοκληρωμένα επιτρέπει η διδασκαλία του στη σχολική τάξη, προβαίνουν σε κριτική ανάγνωση, στην προσέγγιση των ιδεών που προβάλλονται με έμφαση στη διαχρονική τους ισχύ και έχουν την ευκαιρία και τα κατάλληλα ερεθίσματα μέσα από κείμενο ώστε να εργαστούν διακειμενικά και διαθεματικά αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.¹⁰⁹

Η δομή του σχολικού εγχειριδίου της *Ελένης* είναι ευδιάκριτη και τηρείται με συνέπεια σε όλη την έκταση του βιβλίου, υπακούοντας σε έναν κεντρικό σχεδιασμό. Η αρχιτεκτονική των σελίδων είναι συγκεκριμένη με το κείμενο να διαχωρίζεται με ευκρίνεια από το ερμηνευτικό υπόμνημα, το οποίο περικλείεται σε ξεχωριστό έγχρωμο πλαίσιο με διαφορετική γραμματοσειρά. Στη σελίδα που ακολουθεί το κείμενο, με έγχρωμες ετικέτες διαχωρίζονται οι ενότητες *Ας γίνουμε θεατές* και *Ας εμβαθύνουμε* που εμπεριέχουν ποικίλες ερωτήσεις και δραστηριότητες. Η σταθερά επαναλαμβανόμενη αυτή δομή καθιστά εύχρηστο και λειτουργικό το σχολικό εγχειρίδιο διότι προσανατολίζει το μαθητή μέσα από συγκεκριμένα διδακτικά βήματα και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση της διδασκαλίας του.

Σε αυτό το πλαίσιο αξιολογείται ως εκπαιδευτικά χρήσιμος και παιδαγωγικά έγκυρος, ο εμπλουτισμός του εγχειριδίου με φωτογραφίες, αναπαραστάσεις χώρων, αντικειμένων, με εικόνες αρχαίων θεάτρων, στιγμιότυπα θεατρικών παραστάσεων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την παράσταση της τραγωδίας και να συνδέσουν στη συνείδησή τους τον έμμετρο λόγο με τη δράση και το

¹⁰⁹ ΠΣ (2011: 8-12)

θεατρικό χαρακτήρα του έργου. Οι μαθητές επιστρατεύουν την παρατήρηση και αποκτούν δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση της εικόνας.¹¹⁰ Μάλιστα, αντιλαμβάνονται μέσα από αυτή, τη διαφορετική πρόσληψη του έργου, ότι δηλαδή δε συνιστά ένα στατικό και αποκρυσταλλωμένο μόρφωμα αλλά επιδέχεται διαφορετικές κάθε φορά νοηματοδοτήσεις και σκηνικές αποδόσεις. Επίσης, οι εικόνες διακόπτουν τη μονότονη τυπογραφική μορφή του εγχειριδίου,¹¹¹ χωρίς όμως να μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από το κείμενο στην εικόνα και να διακόπτεται η αισθητική απόλαυση του έργου.

Ανάμεσα στις βασικές αρετές του βιβλίου συγκαταλέγεται η προώθηση της αυτενέργειας των μαθητών. Η διατύπωση διερευνητικών ερωτημάτων περιορίζει σημαντικά την απομνημόνευση προπαρασκευασμένης γνώσης. Στη σελίδα 73 στην ενότητα *Ας εμβαθύνουμε* διατυπώνεται το ακόλουθο ερώτημα: («Στη ρήση της Ελένης υπάρχουν στοιχεία που θα μπορούσαν να συγκροτήσουν ένα κώδικα ηθικής συμπεριφοράς. – Ας τα επισημάνουμε κι ας προσδιορίσουμε τον κώδικα ηθικής που συγκροτούν. – Ποιες σκοπιμότητες πιθανόν να εξυπηρετεί η ηρωίδα επικαλούμενη αυτό τον κώδικα;») Οι μαθητές παρακινούνται να ανιχνεύσουν θεμελιώδεις ηθικές αξίες που δομούν την επιχειρηματολογία της Ελένης και έπειτα να διατυπώσουν την άποψή τους για τις επιδιώξεις της ηρωίδας. Στην αντίστοιχη ενότητα της σελίδας 113 συναντάμε την εξής ερώτηση: («Το παιχνίδι με τους δίσημους λόγους φαίνεται να μην έχει τέλος. Πρωταγωνίστρια και πάλι η Ελένη. Ο Μενέλαος παρακολουθεί. – Ας εντοπίσουμε στο κείμενο τους δίσημους λόγους. – Θα μπορούσαν να λείπουν; Τι τελικά εξυπηρετούν;») Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ενεργοποιείται η παρατηρητικότητα των μαθητών και η κριτική σκέψη καθώς καλούνται να ερμηνεύσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα αμφίσημα λόγια της Ελένης. Γίνεται λοιπόν φανερό πως η παραδοσιακή φιλολογική

¹¹⁰ Παπαγεωργάκης (2006: 24)

¹¹¹ Πεπονή (1998: 91)

ερμηνευτική του προγενέστερου σχολικού εγχειριδίου εγκαταλείπεται και δίνεται προτεραιότητα στη διερευνητική μάθηση.¹¹² Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργητικά στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, να διατυπώσουν την άποψή τους, να κρίνουν και να γίνουν συνερμηνευτές του έργου.

Από τους συγγραφείς του παρόντος σχολικού εγχειριδίου καταβλήθηκε ουσιαστική προσπάθεια προκειμένου να ανατραπεί η μονοδιάστατη σχέση του μαθητή με το βιβλίο, η τυπική σχέση αναγνώστη-κειμένου. Όπως οι ίδιοι οι συντάκτες σημειώνουν στην εισαγωγή του Βιβλίου του καθηγητή, πρόθεσή τους είναι να διαμορφώσουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο ανοιχτό σε διερεύνηση από το μαθητή, όχι αποκρυσταλλωμένο αλλά προσανατολισμένο σε μια πολυεπίπεδη λειτουργία του μαθητή, τον οποίο αντιμετωπίζουν ως «αναγνώστη που συμβάλλει στην παραγωγή κειμένου», όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά.¹¹³ Τη φιλοδοξία τους αυτή απηχεί η επιλογή της συγκεκριμένης διάρθρωσης του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, η σύντομη εισαγωγή τροφοδοτεί με απαραίτητες πληροφορίες για το δράμα και καταλήγει σε ερωτήματα που θα απασχολήσουν το μαθητή στη συνέχεια. Οι προοργανωτές προσδιορίζουν τους θεματικούς και ερμηνευτικούς άξονες κάθε ενότητας, χωρίς όμως να προσανατολίζουν προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις ενώ οι πλαγιότιτλοι και οι ερωτήσεις κατανόησης εξωθούν σε μια πρώτη επικοινωνία με το κείμενο καθιστώντας πρόσφορο το έδαφος για μια αποτελεσματική πρώτη ανάγνωση.¹¹⁴ Η συνοπτική έκταση των υποσελίδιων σχολίων αποκαλύπτει την πρόθεση των συγγραφέων να απομακρυνθούν από τη λογική της αντιμετώπισης του μαθητή ως αποδέκτη προπαρασκευασμένης γνώσης και ερμηνείας. Αντίθετα, η φιλοσοφία των ερωτήσεων στο *Ας γίνουμε θεατές* και *Ας εμβαθύνουμε*, η διερεύνηση των προσδοκιών των

¹¹² Παπαγεωργιάκης (2006: 29)

¹¹³ Δεσύπρης κ.ά. (2006: 7)

¹¹⁴ Ματσαγγούρας (2000: 435)

μαθητών ως αναγνώστες-θεατές, οι διαθεματικές και διακειμενικές δραστηριότητες και η αξιοποίηση των γενικότερων μορφωτικών εμπειριών τους ανοίγουν νέες προοπτικές στη διδασκαλία της τραγωδίας στην εκπαίδευση. Ο πολυδιάστατος ρόλος του μαθητή πραγματώνεται καθώς καλείται να φανταστεί την παράσταση, να υποθέσει την εξέλιξη της ιστορίας, να αναχθεί στο ιστορικό και πολιτισμικό γίνεσθαι του έργου, να αντιληφθεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραμματειακού αυτού είδους και παράλληλα να κρίνει ιδέες και προβληματισμούς, να συγκρίνει παρόμοια μοτίβα σε άλλα κείμενα και εποχές, να διατυπώσει την υποκειμενική του άποψη και να δημιουργήσει. Η όλη διδακτική οργάνωση αποβλέπει στην αυτόνομη δράση του μαθητή, στην απουσία χειραγώγησης ως προς την πρόσληψη του έργου και στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης με το κείμενο.¹¹⁵

Ιδιαίτερα μέσα από το *Ας γίνουμε θεατές* ο μαθητής καλείται να λειτουργήσει με την ιδιότητα του θεατή, να αναλάβει ένα νέο, πρωτόγνωρο για εκείνον ρόλο στα πλαίσια της σχολικής τάξης, που δίνει μια διαφορετική δυναμική στη διδασκαλία του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρεται η ερώτηση στη σελίδα 61: («Η αναγνώριση ανάμεσα στους δύο συζύγους ολοκληρώθηκε... Μα ο Αγγελιαφόρος δείχνει να μην έχει καταλάβει τι συνέβη. – Ο σκηνοθέτης μιας σύγχρονης παράστασης της Ελένης προβληματίζεται για το «στήσιμο» της σκηνής του Αγγελιαφόρου. Ποιες προτάσεις θα του έκανες για την κίνηση του Αγγελιαφόρου στο χώρο και γενικότερα για τον τρόπο, με τον οποίο θα υποδυθεί το ρόλο του; Σκέψου την ηλικία, την κοινωνική του θέση και τη συναισθηματική του κατάσταση»). Ο μαθητής δεν καλείται να αναλύσει αλλά να ανασυνθέσει και να αναβιώσει το κείμενο να το μετουσιώσει σε δράση. Η φαντασία, η δημιουργική και ελεύθερη σκέψη βρίσκουν δυνατότητες έκφρασης. Παράλληλα, ο

¹¹⁵ Δεσύπρης κ.α. (2006: 5-9)

μαθητής εισάγεται στη γλώσσα αλλά και στη μεταγλώσσα του δράματος.¹¹⁶ Στη συνείδησή του εμπεδώνεται η θεατρική διάσταση του έργου μέσα από την αναζήτηση σκηνοθετικών και σκηνογραφικών δεικτών και την ανάπλαση των παραστάσεων. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ανατίθενται για παράδειγμα στη σελίδα 45 («Στη 2^η σκηνή, το κείμενο μας δίνει αρκετές σκηνοθετικές πληροφορίες. Ως σκηνοθέτης της παράστασης διαβάζεις το κείμενο και εντοπίζεις τους σκηνοθετικούς του δείκτες. Σημείωσε δίπλα στους συγκεκριμένους στίχους τις οδηγίες που θα δώσεις στους ηθοποιούς, ώστε να συνταιριάξουν κίνηση και λόγο») και στη σελίδα 77 («Μία ακόμα εκτενής ρήση... Όμως ο ηθοποιός που ενσαρκώνει το Μενέλαο έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει μια «στατική» σκηνή μονολόγου σε σκηνή με δράση. – Ας εντοπίσουμε στο κείμενο τους σκηνοθετικούς δείκτες, που θα τον καθοδηγήσουν στην απόδοση του ρόλου του»). Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί πως η φιλοδοξία αυτή των συντακτών ενδεχομένως να προσκρούει σε πρακτικές δυσκολίες, όπως η περιορισμένη εμπειρία των μαθητών σε παραστάσεις του αρχαίου ελληνικού θεάτρου αλλά και η έλλειψη της απαιτούμενης ωριμότητας και εξοικείωσης με τις θεατρικές συμβάσεις. Γι' αυτό το λόγο, κρίνεται σκόπιμο οι διδάσκοντες να μεριμνούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς για τη διοργάνωση ανάλογης εκπαιδευτικής επίσκεψης σε κάποια θεατρική παράσταση, όχι απαραίτητως της ομώνυμης τραγωδίας, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά με το θεατρικό είδος και να εμπλουτίσουν το βιωματικό τους υπόβαθρο.

Η διδακτική πορεία που ακολουθείται στο παρόν βιβλίο είναι επαγωγική. Παρατηρείται μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο και από την επισήμανση στον προβληματισμό. Κομβικά θέματα του έργου, όπως η αντίθεση *είναι-φαίνεσθαι* ή η τραγικότητα, οι μαθητές καλούνται αρχικά να τα εντοπίσουν και έπειτα

¹¹⁶ Παπαγεωργάκης (2006: 23)

να προβληματιστούν σχετικά με τη λειτουργία τους. Αναλυτικότερα, το μοτίβο της διάστασης ανάμεσα στο *είναι* και στο *φαίνεσθαι* θίγεται αρχικά στη σελίδα 15 και έπειτα στη σελίδα 19 συνδέεται με *την πάλη ανάμεσα στη γνώση και την άγνοια* και συσχετίζεται με την *τραγική ειρωνεία* που επεξηγείται. Από τους μαθητές αρχικά ζητείται να εντοπίσουν ανάλογα παραδείγματα στο κείμενο. Το θέμα επανέρχεται στη σελίδα 45, στη στιχομυθία του Μενελάου με τη γερόντισσα, στην 53, όπου ο Μενέλαος δεν αναγνωρίζει την πραγματική Ελένη βασιζόμενος στις πληροφορίες των αισθήσεων, στην 99, στο μηχανισμό εξαπάτησης του Θεοκλύμενου με την ψεύτικη ταυτότητα του Μενελάου, στην 101 με την ανταλλαγή δίσημων λόγων ανάμεσα στο Μενέλαο και στην Ελένη και στην 113 όπου οι δίσημοι λόγοι συνεχίζονται στη στιχομυθία του Θεοκλύμενου με την Ελένη, η οποία εξυφαίνει το σχέδιο απόδρασης. Σε όλες αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές καλούνται πλέον όχι απλά να εντοπίσουν τους στίχους του κειμένου στους οποίους ανιχνεύονται οι αντιθέσεις αλλά η σκέψη τους ωθείται ένα βήμα παρακάτω καθώς ζητείται η δική τους άποψη, ο συσχετισμός με το σήμερα, με τις τεχνικές του δράματος, υποθέτουν το σκοπό που εξυπηρετούν και την αντίδραση του θεατή. Ομοίως, το θέμα της τραγικότητας αλλά και της ματαιότητας του πολέμου θίγεται αρχικά στη σελίδα 19 στο πρόσωπο του Τεύκρου. Στις σελίδες 43 και 61 επανέρχεται όταν ο Μενέλαος είναι το δεύτερο πρόσωπο που καυχιέται για την άλωση της Τροίας και ο Αγγελιαφόρος αργότερα διαπιστώνει πως Έλληνες και Τρώες χάθηκαν για ένα είδωλο. Το αρχικό λοιπόν σχόλιο στη σελίδα 19 πως ο πόλεμος παρουσιάζεται στην «αντι-ηρωική, αντι-επική του διάσταση» ακολουθούν διερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την ισχύ αυτής της διαπίστωσης και τη σύνδεσή της με το παρόν. Παρόμοια, το θέμα της τραγικωμικής σκιαγράφησης των ηρώων διαπιστώνεται αρχικά στη σελίδα 45 στη σκηνή του Μενελάου με τη γερόντισσα. Στις σελίδες 101 και 115 οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν την ύπαρξη ανάλογων στοιχείων στο πρόσωπο του Θεοκλύμενου που πέφτει θύμα εξαπάτησης. Επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο η

σταδιακή ωρίμανση της σκέψης του μαθητή, η διατήρηση της φιλέρευνης διάθεσης αλλά και η προσωπική ενδυνάμωση¹¹⁷ καθώς εκκινεί από το οικείο και κατευθύνεται προς το ανοίκειο πατώντας όμως σε στέρεες βάσεις.

Στο ερμηνευτικό υπόμνημα αλλά και στην ενότητα *As embaθύνουμε*, θα δούμε να παρατίθενται διαφορετικές εκδοχές ενός θέματος, ακόμα και αντιφατικές. Τέτοια είναι η περίπτωση της ετυμολογίας του ονόματος του Θεοκλύμενου αλλά και της Ελένης (σελ. 10), η αναφορά στη διττή της καταγωγή (σελ. 10, 28), η γνησιότητα και η μεταφραστική απόδοση κάποιων στίχων (σελ. 18, 46, 72, 90). Οι συγγραφείς ακολουθούν τις αρχές της επιστημονικής εγκυρότητας που επιβάλλει την πολύπλευρη παρουσίαση ενός ζητήματος. Ταυτόχρονα, γεννιέται στο μαθητή η αμφιβολία και η απορία, γεγονός που πυροδοτεί έναν γόνιμο διάλογο και τον ωθεί στην έρευνα και στον προβληματισμό. Η χρήση κάποιων στοιχείων μεταγλώσσας λειτουργεί επικουρικά στο διδακτικό έργο διότι παρέχει πληροφοριακό υλικό στο μαθητή για την πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών εκδοχών του μύθου που αποτυπώνονται μέσα στο κείμενο αλλά και για την προσέγγιση του ήθους της Ελένης, της Θεονόης και του Θεοκλύμενου μέσα από την ετυμολογία των ονομάτων τους. Η παράθεση υποσελίδιων σχολίων σχετικά με τη γνησιότητα και τις μεταφραστικές εκδοχές κάποιων στίχων, βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η φιλολογική έρευνα.

Τα παράλληλα κείμενα, από τα οποία διανθίζεται το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της αρχαίας και σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής. Πρόκειται για μεταφράσεις αρχαίων ελληνικών τραγωδιών και κωμωδιών, έργα της λατινικής λογοτεχνίας, ποιήματα της νεοελληνικής και ευρωπαϊκής ποίησης, δοκιμιακά κείμενα,

¹¹⁷ ΠΣ (2011: 26)

σχόλια κριτικών θεάτρου, αποσπάσματα φιλοσοφικών και ιστορικών έργων παλαιών και σύγχρονων στοχαστών καθώς και κείμενα από άλλα επιστημονικά πεδία (Λαογραφία, Δίκαιο, Ιστορία, Φυσική). Η παράθεση παράλληλων κειμένων συμπλέει με τις αρχές της διακειμενικότητας και της διαθεματικότητας αλλά και της ευρωπαϊκής διάστασης της αρχαιότητας, όπως ορίζουν τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Μέσα από την κειμενική ποικιλία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μνημεία του γραπτού λόγου από διαφορετικές περιόδους αλλά και χώρες, γνωρίζουν ποικίλα κειμενικά είδη, παρακολουθούν πώς εξελίσσονται κάποια μοτίβα,¹¹⁸ όπως ο πόλεμος, η ομορφιά και ο ορθολογισμός στην ίδια ή διαφορετικές εποχές και τόπους και ασκούν την κρίση και την παρατήρησή τους στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους στόχους των ΑΠΣ, κατανοούν την επίδραση που ασκεί ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός στη διαμόρφωση του σύγχρονου νεοελληνικού αλλά και ευρωπαϊκού, όπως αποτυπώνεται στην πολιτική σκέψη, στους θεσμούς, το δίκαιο, τη θρησκεία, την τέχνη και τη λογοτεχνία κάθε λαού και εποχής.¹¹⁹ Επίσης, είναι εύστοχη η τοποθέτηση των κειμένων στη σχετική ενότητα και όχι στο τέλος του βιβλίου, όπως συνέβαινε στο παλαιό εγχειρίδιο, διότι καθίσταται πιο εύκολη και άμεση η προσπέλασή τους από το μαθητή. Παιδαγωγικά ορθή είναι και η συνοπτική έκταση των κειμένων διότι επιτρέπουν την ολιγόλεπτη ενασχόληση κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της ενότητας χωρίς να μετατοπίζεται το βάρος του ενδιαφέροντος από την τραγωδία σε αυτά και χωρίς να διακόπτεται η επαφή με το κυρίως κείμενο.

Σωστές παιδαγωγικές κατευθύνσεις υπηρετούν επίσης οι δραστηριότητες και οι εργασίες που ανθολογούνται στο τέλος κάθε ενότητας. Συγκαταλέγονται δραστηριότητες καλλιτεχνικού και δημιουργικού χαρακτήρα, διακειμενικές και διαθεματικές εργασίες με τη μορφή μικρών ή ευρύτερων σχεδίων εργασίας (project)

¹¹⁸ Παπαγεωργιάκης (2006: 25)

¹¹⁹ ΠΣ (2011: 26)

καθώς και δραστηριότητες παραγωγής λόγου και δημιουργικής γραφής.¹²⁰ Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ενθαρρύνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, υπάρχει ένας σταθερός προσανατολισμός προς τις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικότητας αλλά κυρίως είναι ιδιαίτερα αισθητή η εγγύτητα προς τη ζωή, σύμφωνα με τους σκοπούς που θέτουν τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, στοιχείο που απουσιάζει στην πράξη από το προηγούμενο βιβλίο το οποίο παρουσιάζει περιορισμένη σύνδεση με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τα ενδιαφέροντα του σημερινού νέου. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η *Δραστηριότητα* στη σελίδα 86 («Το τμήμα σας ανεβάζει το Β' Επεισόδιο της Ελένης και εσείς, σε συνεργασία με άλλους συμμαθητές σας, αναλαμβάνετε να σχεδιάσετε: -μία αφίσα με τη βοήθεια Η/Υ και αξιοποιώντας εικόνες του βιβλίου, δημιουργήστε με την κατάλληλη επεξεργασία τη δική σας αφίσα. Τυπώστε τη δουλειά σας και παρουσιάστε τη στην τάξη»). Αντιπροσωπευτική είναι και η *Εργασία 2* στη σελίδα 102 («Την αντίθεση είναι – φαίνεσθαι την έχουμε επισημάνει στην Ελένη ήδη αρκετές φορές. Ας την αναζητήσουμε και αλλού, όπως για παράδειγμα: στην ιστορία, στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις των ανθρώπων, στην ενημέρωσή μας από τα ΜΜΕ... Λέξεις-κλειδιά: αιτία-αφορμή, ειλικρίνεια υποκρισία, πραγματική φύση-ετικέτα, γνήσιο-κάλπικο, καλή και κακή φήμη»). Δεδομένου ότι το πνεύμα της εποχής επιβάλλει τη γενική παιδεία και όχι την εξειδίκευση,¹²¹ το περιεχόμενο των δράσεων και εργασιών που προτείνονται καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τη σύγχρονη τεχνολογία, το διαδίκτυο, τα μέσα ενημέρωσης και τη διαφήμιση, ανταποκρίνονται σε σύγχρονους προβληματισμούς και ενδιαφέροντα των νέων, όπως είναι η δικαιοσύνη, η ομορφιά, ο ρόλος της μόδας στη ζωή του ανθρώπου, η τέχνη, η θρησκεία, τα φαινόμενα και η ουσία και συνδυάζουν τη λογοτεχνία με τη ζωγραφική, τη μουσική αλλά και με επιστήμες, όπως η φυσική και η λαογραφία. Αποκαλύπτεται έτσι η διαχρονική παρουσία της τραγωδίας στη ζωή μας μέσα από τις προβληματικές που

¹²⁰ Παπαγεωργιάκης (2006: 25)

¹²¹ ΔΕΠΠΣ (2003: 78)

θέτει ενώ παράλληλα οι μαθητές καλούνται σε δημιουργική έκφραση και ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων τους που σχετίζονται με στόχους των ΑΠΣ για αυτογνωσία, ανάπτυξη συνεργασίας, συμπάθειας, αλληλεγγύης, προσαρμοστικότητας και αποδοχής του Άλλου.¹²² Ταυτόχρονα, με τη συμμετοχή τους σε συλλογικές ερευνητικές διαδικασίες αναπτύσσουν και κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ρυθμίζουν στη συμπεριφορά τους σε κάθε μαθησιακή περίπτωση.¹²³ Κατά συνέπεια, η διδασκαλία του μαθήματος αποσκοπεί στη δημιουργία σκεπτόμενων, καλλιεργημένων και δημιουργικών ανθρώπων οι οποίοι μέσα από τη διαπραγμάτευση πανανθρώπινων προβλημάτων και μέσα από την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών δεδομένων, έχουν την αίσθηση ότι ζουν στο παρόν ως ελεύθεροι και δημοκρατικοί πολίτες όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και της Ευρώπης.

Θέματα προς συζήτηση και διερεύνηση που τίθενται στη συγκεκριμένη τραγωδία, όπως τα αίτια και οι σκοπιμότητες του πολέμου, η ισότητα όλων των ανθρώπων, ελεύθερων και δούλων, η αναβαθμισμένη θέση της γυναίκας, η πίστη στη δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος, αναδεικνύουν το κείμενο σε φορέα ιδεολογίας και κοινωνικού προσανατολισμού. Στα πλαίσια λοιπόν της διδασκαλίας της *Ελένης* οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν τα κοινωνικά συμφραζόμενα παραγωγής και πρόσληψης της ομώνυμης τραγωδίας, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μέσα στην οποία δημιουργήθηκε και την ψυχολογία και ιδεολογία του κοινού στο οποίο απευθυνόταν.¹²⁴

Οι ερωτήσεις αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο τύπος των ερωτήσεων που επιλέγεται αλλά και το περιεχόμενό τους καθώς λειτουργούν ως μέσο εστίασης της προσοχής του μαθητή σε καίρια θέματα

¹²² ΠΣ (2011: 26)

¹²³ Ματσαγγούρας (2002: 33)

¹²⁴ ΠΣ (2011: 26)

και στοιχεία της ενότητας που εξετάζουν.¹²⁵ Οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου ανήκουν στην κατηγορία των ανοιχτού τύπου και υψηλού επιπέδου ερωτήσεων διότι καλούν τους μαθητές σε ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και ελεύθερη ανάπτυξη των απόψεών τους.¹²⁶ Ωστόσο, ο τρόπος διατύπωσής τους παρουσιάζεται διαφοροποιημένος σε σχέση με το παλαιότερο σχολικό εγχειρίδιο. Η χρήση του β' πληθυντικού προσώπου έχει αντικατασταθεί από την προτροπική υποτακτική του α' πληθυντικού (*Ας αναζητήσουμε, ας παρατηρήσουμε, ας σκεφτούμε, ας επισημάνουμε*). Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται στη συνείδηση του μαθητή η αίσθηση της λειτουργίας στα πλαίσια της ομάδας, της συλλογικής συμμετοχής και προσπάθειας και αμβλύνεται το άγχος που απορρέει από την αίσθηση της ατομικής αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις αποτελούνται από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος διατυπώνεται μια κατάφαση, δηλαδή μια κρίση και στο δεύτερο τίθενται μία ή περισσότερες ερωτήσεις μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιβεβαιώσουν αυτή τη θέση, να την αναζητήσουν μέσα στο κείμενο, να διερευνήσουν τη λειτουργία της στο έργο και συχνά να διατυπώσουν τη δική τους άποψη. Η γλώσσα των ερωτήσεων κινείται στα πλαίσια του απλού και του κατανοητού, δεν ολισθαίνει σε εξεζητημένες διατυπώσεις που δεν ανταποκρίνονται στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Αποπνέει φυσικότητα και οικειότητα με τη χρήση του α' πληθυντικού και β' ενικού προσώπου. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων καλύπτει ένα μεγάλο εύρος της ύλης εξετάζοντας σημαντικά χαρακτηριστικά της τραγωδίας όπως είναι το ήθος των ηρώων και η διάνοια, η τραγικότητα, ο έλεος και ο φόβος, η τραγική ειρωνεία και η προοικονομία, οι σκηνογραφικοί δείκτες, τα στοιχεία δραματικής οικονομίας και οι βασικοί θεματικοί άξονες του έργου (*είναι-φαίνεσθαι, ματαιότητα πολέμου*).

¹²⁵ Ματσαγγούρας (2007: 290)

¹²⁶ Ματσαγγούρας (2007: 291)

3.4. Το βιβλίο του καθηγητή

Το βιβλίο του καθηγητή αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό καθώς τον εφοδιάζει με γνώσεις απαραίτητες για την επιστημονική του κατάρτιση πάνω στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Παράλληλα, μέσα από τη σκοποθεσία και τη στοχοθεσία που ορίζει, βοηθά τον καθηγητή να οριοθετήσει τη διδακτική πράξη και να προσανατολίσει κατάλληλα τη διδασκαλία του προς την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων. Ωστόσο, η πραγματικότητα των βιβλίων που προορίζονται για τον εκπαιδευτικό συχνά αποδεικνύεται πολύ διαφορετική. Σε αρκετές περιπτώσεις ο προγραμματισμός που προβλέπουν για την προσπέλαση της ύλης είναι ουτοπικός με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός είτε να κάνει «αγώνα δρόμου» για να καλύψει μεγάλο όγκο ύλης που καταντά δύσπεπτη για τους μαθητές, είτε να προσεγγίζει επιφανειακά πολλά κεφάλαια, χωρίς να επιτυγχάνεται η επιθυμητή αφομοίωση είτε να αγνοεί τις υποδείξεις του βιβλίου και να ακολουθεί τους δικούς του ρυθμούς. Επίσης, οι συντάκτες πολλών εγχειριδίων για τον καθηγητή περιορίζονται στη διατύπωση σκοπών και στόχων συχνά γενικόλογων, ασαφών ή ρομαντικών χωρίς να προσδιορίζουν με σαφείς οδηγίες διδασκαλίας τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία ο εκπαιδευτικός θα επιδιώξει την υλοποίησή τους.¹²⁷ Διαπιστώνεται πως δεν έχει οριστεί με σαφήνεια ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κριτηρίων που να καθορίζουν μια κοινή γραμμή πλευσης ως προς τη συγγραφή των βιβλίων για τον καθηγητή, με αποτέλεσμα αυτό να επαφίεται στην κρίση των συντακτών. Έτσι, κάποια βιβλία παρέχουν επαρκές ερμηνευτικό υλικό, όπως το βιβλίο του καθηγητή στα *Ρητορικά κείμενα Β' Λυκείου Θεωρητικής κατεύθυνσης* ενώ το ίδιο δεν ισχύει για το βιβλίο της Α' Λυκείου Γενικής παιδείας, *Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι* που δίνει έμφαση στη συντακτική ανάλυση του κειμένου, όχι όμως και στην ερμηνευτική.

¹²⁷ Μιχαλακοπούλου (2004: 194)

Το νέο βιβλίο του εκπαιδευτικού είναι σαφώς πιο εμπλουτισμένο από το προγενέστερο. Το παλαιότερο βιβλίο δε διαθέτει το πρωτότυπο κείμενο, ενώ οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται χαρακτηρίζονται από μια τάση αοριστολογίας. Σε αντίθεση με το νέο βιβλίο που αναλύει ξεχωριστά κάθε διδακτικό στόχο, το προηγούμενο περιορίζεται σε σύντομη διατύπωση των στόχων χωρίς να προτείνει στο διδάσκοντα τρόπους επίτευξής τους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι στόχοι που διατυπώνονται στη σελίδα 63 αναφορικά με τη 2^η σκηνή του Β' επεισοδίου («Στόχοι είναι οι μαθητές 1. Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο του Αγγελιαφόρου Α' και το λόγο που επιβάλλει την εμφάνισή του (ενότητα τόπου) 2. Να κατανοήσουν το ρόλο του «ειδώλου» και τη σημασία των λόγων του 3. Να αξιολογήσουν την τεχνική της β' αναγνώρισης (της Ελένης από το Μενέλαο)»). Οι στόχοι συνοδεύονται από κάποιες συμπληρωματικές πληροφορίες, όχι πάντα καίριες για την ολοκληρωμένη ερμηνεία του κειμένου ενώ απουσιάζουν διδακτικές προτάσεις που θα βοηθούσαν το διδάσκοντα να αξιοποιήσει σωστά το υλικό που έχει στη διάθεσή του και να επιτύχει αποτελεσματικά τους προτεινόμενους στόχους. Το ίδιο ισχύει και για τη μεγαλόπνοη διατύπωση πως «το δράμα ως θέμα της σχολικής δραστηριότητας ανοίγει το σχολείο στην τοπική αλλά και ευρύτερη κοινωνία, γίνεται θέμα ευρωπαϊκού προγράμματος και συνδέει σχολεία από διαφορετικές χώρες»,¹²⁸ η οποία όμως στην πράξη είναι ουτοπική.

Παράλληλα, τόσο το νέο όσο και το παλαιό *Βιβλίο του καθηγητή* δίνουν έμφαση στο θεατρικό χαρακτήρα του έργου. Το προηγούμενο, ωστόσο, βιβλίο παραβλέπει το γεγονός πως η φτωχή εικονογράφηση δεν τροφοδοτεί με επαρκή ερεθίσματα στο μαθητή για να ξαναστήσει την παράσταση στο μυαλό του. Μόνο η φαντασία των

¹²⁸ Αλεξοπούλου (2002: 6)

παιδιών δεν αρκεί αν δεν παρέχονται και τα κατάλληλα παραδείγματα.¹²⁹ Επιπλέον, διαβάζοντας κανείς τις γενικές οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, διαπιστώνει πως είναι αρκετά τυπολατρικές, παραπέμπουν σε παρωχημένες μεθόδους διδασκαλίας (εξέταση, χωρισμός ενοτήτων, απόδοση περιεχομένου) που δεν παρέχουν ουσιαστική βοήθεια κατά τη διδακτική πράξη. Οι τέσσερις τρόποι ερμηνευτικής επεξεργασίας του κειμένου, που προτείνονται στο βιβλίο, δημιουργούν περισσότερη σύγχυση και άγχος στο διδάσκοντα γιατί τον βομβαρδίζουν με προτάσεις και θέτουν μάλλον ψευδοδιλήμματα ως προς την πιο ενδεδειγμένη από αυτές ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η έκφραση είναι γενικόλογη.¹³⁰ Ενδεικτική είναι η περίπτωση του 3ου τρόπου ερμηνείας που προτείνεται στις σελίδες 18-19 («Ο περιορισμός αυτός οδηγεί σε έναν άλλο τρόπο ερμηνευτικής επεξεργασίας, την οργάνωση των ιδεών και συναφών νοημάτων γύρω από «θεματικούς πυρήνες». Αφού επισημάνουμε τον στόχο που επιδιώκει η κάθε ενότητα, επιλέγουμε τους θεματικούς πυρήνες των οποίων η συζήτηση διευκολύνει την επίτευξη αυτού του στόχου. Πρέπει, πάντως, να έχουμε υπόψη πως ο στόχος κάθε υποενότητας πρέπει να εναρμονίζεται με το στόχο της προηγούμενης και της επόμενης, και όλοι μαζί να βοηθούν στην προβολή της ιδέας ολόκληρης της ενότητας. Η μέθοδος των «θεματικών πυρήνων» είναι από κάθε άποψη αξιόλογη, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι άλλες δεν είναι καλές»).

Τέλος, όσον αφορά τις οδηγίες για τη διδασκαλία της εισαγωγής, αυτές είναι περιορισμένες, αφορούν ένα μικρό τμήμα της, δεν καλύπτουν όλη την έκτασή της και περιλαμβάνουν πρακτικά δύσκολα εφαρμόσιμες οδηγίες, όπως η επίσκεψη σε ένα αρχαίο θέατρο την ίδια χρονική περίοδο. Από την άλλη πλευρά, από το νέο *Βιβλίο του καθηγητή* απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στη διδασκαλία της εισαγωγής και σύνδεσή της με τη διδασκαλία του έργου, παρόλο που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι

¹²⁹ Αλεξοπούλου (2002: 9)

¹³⁰ Αλεξοπούλου (2002: 15-19)

του μαθήματος και θα έπρεπε να καλλιεργείται η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο κείμενο και στην εισαγωγή του δράματος και της τραγωδίας.

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει την *Ελένη* έχει έναν πολύτιμο σύμμαχο στο εν γένει απαιτητικό διδακτικό έργο, που δεν είναι άλλος από το νέο *Βιβλίο του καθηγητή*. Το βιβλίο διέπεται από την ίδια συνέπεια στη δομή και στο σχεδιασμό, όπως και το βιβλίο που προορίζεται για το μαθητή. Πλοηγεί με σαφήνεια το διδάσκοντα στα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου και αιτιολογεί τις επιλογές των συγγραφέων, παρουσιάζει με συγκεκριμένο τρόπο τις παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές πάνω στις οποίες βασίστηκε η συγγραφή του, αποφεύγοντας τη γενικολογία, κατευθύνει τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση του εν λόγω εγχειριδίου και τον εξοπλίζει με το πρωτότυπο αρχαίο κείμενο, απαραίτητο εφόδιο για την αρτιότερη διδασκαλία του μαθήματος, το οποίο χωρίζει σε ενότητες ανάλογα με τα κατά ποσόν μέρη που έχει χωριστεί και το μεταφρασμένο έργο, διευκολύνοντας το διδακτικό έργο.

Για κάθε διδακτική ενότητα ορίζονται οι στόχοι, το βιβλίο όμως του εκπαιδευτικού δεν αρκείται σε σύντομη επισήμανσή τους αλλά υποδεικνύει στο διδάσκοντα όχι μόνο το τι αλλά και το πώς θα υλοποιηθούν οι ανάλογοι στόχοι. Για παράδειγμα, στη σελίδα 18 ο πέμπτος διδακτικός στόχος υποδεικνύει («- να επισημανθεί η διάσταση με την οποία προβάλλεται ο πόλεμος στον Πρόλογο - να σχολιασθεί η επιλογή του Τεύκρου ως ήρωα που μεταφέρει νέες ειδήσεις στην Ελένη»). Ωστόσο, οι συντάκτες δεν περιορίζονται στην απλή διατύπωσή του αλλά παρέχουν απαντήσεις που βασίζονται σε βιβλιογραφία σχετική με το θέμα (Goward, Whitman, Σακαλής)¹³¹ και προσδιορίζουν με τη μορφή υποσημείωσης με ποιο ερώτημα των ενοτήτων *Ας γίνουμε θεατές* και *Ας εμβαθύνουμε* επιδιώκεται καθένας. Παράλληλα, καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό μέσα από

¹³¹ Goward (2002), Whitman (1996), Σακαλής, (1981)

συγκεκριμένα βήματα για την υλοποίηση κάθε στόχου ξεχωριστά. Για τον πρώτο υποστόχο, υποδεικνύουν να αξιοποιήσει το απόσπασμα από τον *Αίαντα* του Σοφοκλή και να ανατρέξει στις απεικονίσεις του Τεύκρου στο σχολικό βιβλίο. Για την επίτευξη του δεύτερου, παραπέμπουν στη βιογραφία του Τεύκρου και στο τέλος προτρέπουν την ανάγνωση του ποιήματος του Σεφέρη *Ελένη* για να ολοκληρωθεί η συνολική θεώρηση της ενότητας. Μια τέτοια πρακτική δε σημαίνει ότι περιχαράκωνει την ελευθερία δράσης του εκπαιδευτικού, αντίθετα αποτελεί πολύτιμη για εκείνον πυξίδα ώστε να προσανατολίζει σωστά τη διδασκαλία του, όπως ενδεικτικά συμβαίνει στη σελ. 64 όπου οι συντάκτες συμβουλεύουν για την πορεία της διδασκαλίας από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Ωστόσο, η ερώτηση που αφορά την ειδολογική κατάταξη του έργου, με αφορμή τη φαιδρότητα του Θεοκλύμενου θα μπορούσε να είχε τεθεί νωρίτερα, ήδη στο επεισόδιο με το ρακένδυτο Μενέλαο.¹³² Αντίστοιχα, τα διαγράμματα που έπονται των επεισοδίων και των άλλων κατά ποσόν μερών βοηθούν στην ανακεφαλαίωση των βασικών θεμάτων που τέθηκαν στην ενότητα.

Επιπρόσθετα, το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού εφοδιάζει το φιλόλογο με πρόσθετα ερμηνευτικά και πραγματολογικά σχόλια καθώς και ερωτήσεις ενισχύοντας το γνωστικό του υπόβαθρο με πολύτιμες πληροφορίες. Τα σχόλια αυτά δεν εμπεριέχονται στο βιβλίο του μαθητή καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, ζητούμενο είναι η ανακαλυπτική μάθηση, η καλλιέργεια της κρίσης του μαθητή και όχι η κατανάλωση έτοιμης γνώσης. Ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στις πληροφορίες που παρέχουν τα σχόλια μέσα από την προσωπική παρατήρηση και τη διακριτική καθοδήγηση του διδάσκοντα. Επίσης, τα συμπληρωματικά πραγματολογικά σχόλια σκόπιμα παραλείπονται από το σχολικό εγχειρίδιο διότι η λεπτομερής αρχαιογνωστική κατάρτιση και η παραδοσιακή φιλολογική ερμηνευτική βρίσκονται έξω από τους στόχους του συγκεκριμένου βιβλίου

¹³² Δεσύπρης κ.α. (2006: 88)

ενώ δε συμβάλλουν ουσιαστικά στην κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Αφορούν τον κλασικό φιλόλογο και όχι το μαθητή που τώρα προσπαθεί να γνωρίσει τον κόσμο της τραγωδίας.

3.5. Καινοτομίες στη διδασκαλία της *Ελένης*

Το παρόν σχολικό εγχειρίδιο οπωσδήποτε καινοτομεί σε σχέση με όλα τα προϋπάρχοντα βιβλία όχι μόνο του Γυμνασίου αλλά και του Λυκείου, μέσα από τα οποία οι μαθητές διδάσκονται την τραγωδία. Η βασική του διαφοροποίηση έγκειται στην ίδια την αντιμετώπιση της τραγωδίας στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, ως έργο πολύπτυχο με λογοτεχνική αλλά και ξεκάθαρα θεατρική υπόσταση. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο θεατρικό χαρακτήρα του έργου, γεγονός που επιτυγχάνεται με τις πολυάριθμες ερωτήσεις που απευθύνει προς τους μαθητές σχετικά με τη σκευή και τη σκηνογραφία, την παρουσία του χορού, την εμφάνιση και τις κινήσεις των προσώπων στη σκηνή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα παρατίθενται στη σελίδα 45 («Στη 2^η σκηνή, το κείμενο μας δίνει αρκετές σκηνοθετικές πληροφορίες. Ως σκηνοθέτης της παράστασης διαβάζεις το κείμενο και εντοπίζεις τους σκηνοθετικούς του δείκτες. Σημείωσε δίπλα στους συγκεκριμένους στίχους τις οδηγίες που θα δώσεις στους ηθοποιούς, ώστε να συνταιριάξουν κίνηση και λόγο») και στη σελίδα 75 («Αχ, μην τον φανερώσεις, σε ικετεύω εκλιπαρεί η Ελένη τελιώνοντας την ικεσία της. – Μπορούμε να «παγώσουμε» τη στιγμή αυτή. Ας σκεφτούμε τη στάση, την κίνηση και την έκφραση της Ελένης, της Θεονόης, του Μενελάου και των γυναικών του χορού την ώρα που λέγονται αυτά τα λόγια»). Έτσι, ο μαθητής θεωρεί τη θεατρικότητα αναπόσπαστο στοιχείο του έργου που διδάσκεται. Στο ίδιο αποτέλεσμα συμβάλλουν και οι εικόνες που σε σχέση με το προηγούμενο εγχειρίδιο, φαίνεται να αποτελούν ουσιαστικό και συμπληρωματικό στοιχείο της διδασκαλίας, δεν παρατίθενται ευκαιριακά ούτε σπάνια αλλά είναι

ποικίλες και προσφέρουν υλικό για παρατήρηση, στοχασμό, κινητοποίηση της σκέψης και της φαντασίας. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι οι συγγραφείς, η τοποθέτηση εικόνων από σύγχρονες παραστάσεις υποδηλώνει μια σύγχρονη πρόσληψη της τραγωδίας και όχι απαραίτητα μια προσπάθεια αναβίωσής της, ενώνοντας με αυτό τον τρόπο το παλιό με το σύγχρονο.¹³³ Άλλωστε, οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται στο *Βιβλίο του καθηγητή* αφορούν και το φωτογραφικό-εικονογραφικό υλικό, γεγονός που ενισχύει τη βιωματική προσέγγιση.

Μια ακόμα σημαντική αλλαγή που φέρνει το νέο σχολικό εγχειρίδιο αφορά τη μετατόπιση από την παραδοσιακή ερμηνευτική φιλολογική μέθοδο στην μαθητοκεντρική.¹³⁴ Ο περιορισμός των ερμηνευτικών σχολίων σηματοδοτεί αυτή την αλλαγή η οποία ενισχύεται μέσα από τις ποικίλες ερωτήσεις και εργασίες που θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος το μαθητή και τον τρόπο που εκείνος αντιλαμβάνεται την αλήθεια της τραγωδίας. Οι μαθητές ενθαρρύνονται σε μια ανοικτή, μη δεσμευτική διερεύνηση και προσέγγιση του συγκεκριμένου δράματος,¹³⁵ αρθρώνουν υποκειμενικό λόγο και δεν υποχρεώνονται στην αποδοχή και απομνημόνευση προπαρασκευασμένων απόψεων που διεκδικούν το κύρος της αυθεντίας. Οι μαθητές καλούνται διαρκώς να παράγουν γνώση, να προβληματιστούν, να ερευνήσουν και να δημιουργήσουν.

Ανάλογα, το νέο σχολικό βιβλίο πρωτοπορεί και στις διαθεματικές προτάσεις αλλά και στις ομαδικές εργασίες. Απορρίπτει το ασφυκτικά περιορισμένο πεδίο του προκατόχου του που εξαντλούσε τη διαθεματικότητα στη διακειμενική σύγκριση και σε υποτυπώδεις αναφορές στη σύγχρονη ζωή και στρέφεται δυναμικά στη σύγχρονη πραγματικότητα του νέου της Ελλάδας και της Ευρώπης. Όπως παρατηρεί και ο

¹³³ Δεσύπρης κ.α. (2006: 13)

¹³⁴ ΥΠΕΠΘ (1999: 4865)

¹³⁵ Δεσύπρης κ.α. (2006: 5)

Πόλκας, σκοπός της διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας δεν είναι η μυθοποίηση των αρχαιοελληνικών κειμένων αλλά η αντιμετώπισή τους ως πολύτιμη γενεαλογία προβλημάτων και προβληματικών με στόχο την κριτική αγωγή του μαθητικού κοινού στο σύγχρονο κόσμο. Μόνο αν τα αρχαία ελληνικά συνδεθούν με την καθημερινή εμπειρία και τον προβληματισμό του μαθητικού κοινού και αποδείξουν το «τι κάνουν να συμβεί» στον κόσμο του σήμερα, θα μπορέσουν να εκπληρώσουν το δημιουργικό τους σκοπό στη σχολική ζωή.¹³⁶ Έτσι, το καινούριο εγχειρίδιο καλεί το νέο να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και τα σύγχρονα δίκτυα επικοινωνίας, θέτει προβληματισμούς που απασχολούν τον έφηβο και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του, τον ενθαρρύνει να διοχετεύσει τις δημιουργικές του δυνάμεις, να ακουστεί η δική του φωνή.

Σημαντική καινοτομία σε σχέση με το προηγούμενο βιβλίο αλλά και με τα άλλα εγχειρίδια διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γραμματείας αποτελεί η συνοπτική εισαγωγή που παρατίθεται στην αρχή του βιβλίου. Η φιλοσοφία του εγχειριδίου είναι να δίνονται μόνο οι απαραίτητες πληροφορίες στο εισαγωγικό μάθημα και όλη η υπόλοιπη πληροφόρηση για το αρχαίο θέατρο και τους όρους του να διοχετεύεται σταδιακά κατά τη διδασκαλία των ενοτήτων του έργου. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η πτώση του ενδιαφέροντος των μαθητών που επιφέρει η στείρα θεωρία χωρίς αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα.¹³⁷

Τέλος, ο «αέρας αλλαγής» που φέρνει το νέο βιβλίο γίνεται αισθητός και μέσα από την πολύπλευρη παρουσίαση της τραγωδίας. Η διατύπωση ερωτήσεων όχι επιδεκτικών μόνο μιας απάντησης αλλά ανοικτών σε διερεύνηση και η πληθώρα των εικόνων που αποτυπώνουν τις πολυάριθμες διαφορετικές προσλήψεις του έργου επιβεβαιώνουν την

¹³⁶ Πόλκας (2001: 3)

¹³⁷ Βερτσέτης (2001:336)

παραπάνω θέση. Ανάλογα παραδείγματα εντοπίζει κανείς στη σελίδα 79 σχετικά με το μονόλογο της Θεονόης («Για τη σκηνή που μελετάμε έχουν διατυπωθεί ποικίλες κρίσεις. Έχει υποστηριχθεί για παράδειγμα ότι: - προσθέτει δραματική ένταση και προωθεί την εξέλιξη του δράματος, - είναι περιττή,- προσθέτει έναν κωμικό τόνο στο έργο... Ας συζητήσουμε κάποιες από αυτές και ας αναζητήσουμε σε όλη τη σκηνή στοιχεία που θα μπορούσαν να τις στηρίξουν») και στη σελίδα 115 («Κάποιοι μελετητές της Ελένης, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, έχουν διατυπώσει ερμηνείες που αμφισβητούν τον τραγικό χαρακτήρα του δράματος, υποστηρίζοντας ότι κυριαρχούν κωμικά ή ρομαντικά στοιχεία. Θα μπορούσαμε στο Επεισόδιο που μελετάμε να βρούμε στοιχεία που στηρίζουν τις ερμηνείες αυτές;»). Η ποικιλία των υποκειμενικών προσλήψεων επικυρώνει την ανοιχτή έννοια του «κλασικού», όπως την ορίζει η Παπάζογλου. Σύμφωνα με την άποψή της, κρίνεται ως ανιστόρητη η αντίληψη ότι το κλασικό είναι κάτι το παγιωμένο, το αμετάβλητο, που δαμάζει το χρόνο και την ιστορία χάρη στην υποτιθέμενη διαχρονική και πανανθρώπινη επικαιρότητά του.¹³⁸ Κλασικό είναι αυτό που μπορεί διαρκώς και ανανοηματοδοτείται, αυτό που γίνεται κάθε φορά καινούριο και διαφορετικό, ανάλογα με τις ανάγκες των διαφορετικών ιστορικών εποχών, αναγνωστών, θεατών του.¹³⁹ Αντίστοιχα, υποστηρίζει πως η διδασκαλία της τραγωδίας πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλες τις πιθανές ερμηνείες του Τότε και του Έκτοτε και όχι σε ανιστορικές και αναχρονιστικές μονοδιάστατες θεωρήσεις.¹⁴⁰ Υπό αυτό λοιπόν το πρίσμα, το νέο βιβλίο της *Ελένης* κατορθώνει να διαφυλάξει τον «κλασικό» χαρακτήρα του έργου.

¹³⁸ Παπάζογλου (2011: 138)

¹³⁹ Παπάζογλου (2011: 145)

¹⁴⁰ Παπάζογλου (2011: 147)

3.6. Διδακτικές επισημάνσεις και προτάσεις βελτίωσης

Από το παρόν σχολικό εγχειρίδιο δε λείπουν κάποιες αστοχίες που θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από τους συγγραφείς και να απαλειφθούν σε επόμενες εκδόσεις για την ακόμα πιο αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος.

Μια σημαντική αντίφαση που παρατηρείται αφορά το άνοιγμα του βιβλίου σε διάλογο πάνω στις διαφορετικές εκδοχές ενός θέματος με στόχο την καλλιέργεια του προβληματισμού και της αμφιβολίας στους μαθητές. Ωστόσο, αυτό εξαντλείται στην παράθεση διαφορετικών μυθολογικών εκδοχών και μεταφραστικών ή ερμηνευτικών λύσεων. Αποσιωπώνται όμως εξίσου καίρια θέματα, όπως η αμφισβήτηση της κωμικής διάστασης του Μενελάου, ο αμφισβητούμενος χαρακτηρισμός του έργου ως ρομαντικό δράμα ή τραγικωμωδία και η σύνδεσή του με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, δηλαδή την πραγματικότητα του Πελοποννησιακού πολέμου. Αυτά τα στοιχεία που διατρέχουν όλο το έργο και χαράζουν βασικές ερμηνευτικές γραμμές, προβάλλονται ως διαπιστώσεις και παγιωμένες θέσεις μέσα στο βιβλίο και όχι ως αντικείμενο προς διερεύνηση και προβληματισμό ενώ θα μπορούσαν να δώσουν τροφή για έρευνα και διάλογο στη σχολική τάξη. Επίσης, απουσιάζει η συζήτηση για το εξωτικό σκηνικό της Αιγύπτου, το συμβολισμό του χώρου και την εντύπωση που προκαλεί στο θεατή ο τρόπος που αυτό έχει στηθεί.

Επιπλέον, η διδακτική αξιοποίηση της γνησιότητας και των μεταφραστικών εκδοχών κάποιων στίχων που σχολιάζονται στα υποσελίδια σχόλια είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη καθώς η εξοικείωση του μαθητή με την αρχαία ελληνική και ιδιαίτερα με τη γλώσσα του δράματος είναι ανεπαρκής, δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο ενός κλασικού φιλόλογου που έχει εντρυφήσει σε αυτή. Παράλληλα, κάτι τέτοιο βρίσκεται μακριά από

τα ενδιαφέροντα του νέου που προσπαθεί να κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς της τραγωδίας και βρίσκεται σε πρώιμα στάδια.

Ένα άλλο στοιχείο που εγείρει το σκεπτικισμό ως προς την αποτελεσματικότητά του αφορά τις αυξημένες απαιτήσεις κάποιων ερωτήσεων στην ενότητα *Ας γίνουμε θεατές* που ζητούν από τον έφηβο μαθητή που δεν έχει εξοικειωθεί με το χώρο της υποκριτικής και της σκηνοθεσίας, να ανασυστήσει μία σκηνή. Το πιο πιθανό είναι ότι θα περιοριστεί σε γενικολογίες και δε θα συνειδητοποιήσει τη σκοπιμότητα της δραστηριότητας. Αντίστοιχα, εδώ προκύπτει και ένα μεγάλο ζήτημα για την επάρκεια του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτή η νέα διάσταση της διδασκαλίας που ενσωματώνει και στοιχεία θεατρικότητας βρίσκει συχνά απροετοίμαστο και το φιλόλογο που είτε έχει συνηθίσει στην παραδοσιακή ερμηνευτική και δεν είναι πρόθυμος να την εγκαταλείψει είτε δε διαθέτει γνώσεις δραματοουργίας και υποκριτικής ή αγνοεί τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος με αποτέλεσμα να αδυνατεί να μεταδώσει ουσιαστικά το θεατρικό χαρακτήρα του έργου στους μαθητές. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν ξέρουν πώς να εργαστούν στην τάξη σύμφωνα με τους νέους όρους διδασκαλίας που εισάγει το νέο βιβλίο ή προσπερνούν τις ερωτήσεις του *Ας γίνουμε θεατές*, ιδιαίτερα εκείνες που αφορούν τη δραματοποίηση σκηνών του έργου, θεωρώντας τις υπερβολικές, περιττές για την ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου ή εξεζητημένες και ανέφικτες για τη σχολική τάξη.

Επιπρόσθετα, από το νέο βιβλίο της *Ελένης* παραλείπονται ασκήσεις κλειστού τύπου ενώ εμπεριέχονται στο προηγούμενο, όπως πολλαπλής επιλογής, *Σωστού-Λάθους*, συμπλήρωσης κενών και αντιστοίχισης που θα μπορούσαν κι αυτές με τη σειρά τους να συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του έργου. Παράλειψη αποτελεί και η απουσία λεπτομερών και κατατοπιστικών σχεδιαγραμμάτων του αρχαίου θεάτρου που

θα βοηθούσαν το μαθητή να κατανοήσει σαφέστερα το χώρο του θεάτρου, τις θεατρικές συμβάσεις και την τοποθέτηση της δράσης μέσα σε αυτόν.

Ακόμη, προβληματικός παραμένει ο τρόπος διαχείρισης της εισαγωγής. Ενώ δηλαδή η περιορισμένη της έκταση εκφράζει την πρόθεση των συγγραφέων να δοθούν μόνο οι απαραίτητες πληροφορίες και να μην επέλθει πτώση του ενδιαφέροντος των μαθητών ήδη από την αρχή,¹⁴¹ στην πράξη προηγείται η διδασκαλία της εκτενούς και λεπτομερούς εισαγωγής από το βιβλίο *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας* με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός για λόγους οικονομίας χρόνου να παραβλέπει την εισαγωγή του σχολικού βιβλίου ενώ θα έπρεπε να εκκινεί από αυτή και έπειτα, παράλληλα με τη διδασκαλία του κειμένου, να ανατρέχει σε πληροφορίες της διεξοδικής εισαγωγής. Σημαντική είναι και η απουσία ερωτήσεων που να συνδέουν ουσιαστικά το έργο με την εισαγωγή, να δίνουν το έναυσμα για πρόθυμη ενασχόληση του μαθητή με αυτή συνδέοντάς τη με απτά στοιχεία του κειμένου και όχι απομονώνοντάς τη σε θεωρητικά πλαίσια.

Τέλος, το νέο βιβλίο της *Ελένης* είναι μεν προσανατολισμένο στους σκοπούς που θέτει το αναθεωρημένο ΠΣ του 2011, στερείται ωστόσο δραστηριοτήτων που να στηρίζουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας και να ενθαρρύνουν τη συνάντηση με το διαφορετικό. Παρόλο που ο στόχος αυτός κατέχει καίρια θέση στο νέο ΠΣ, ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία της *Ελένης* εντρυφεί στην αρχαιογνωσία, διερευνά την απήχηση του αρχαίου πολιτισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού αλλά δεν ασκείται στην έμπρακτη σύγκλιση με το διαφορετικό, στην αποδοχή και σωστή διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

¹⁴¹ Βερτσέτης (2001: 336)

Ανάλογα, παρατηρούμε μια μονοδιάστατη εφαρμογή των αρχών της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας και της διαθεματικότητας. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την κειμενοκεντρική μεθοδολογία, διαπιστώνουμε πως το σχολικό βιβλίο θέτει ερωτήσεις που στρέφουν το μαθητή προς μια λεκτική διερεύνηση του κειμένου, ζητώντας από αυτόν να εντοπίσει στο λόγο των προσώπων περιπτώσεις τραγικής ειρωνείας, προοικονομίας, δίσημων λόγων, σκηνοθετικών δεικτών, τραγικωμικών στοιχείων. Κατά συνέπεια, η κειμενοκεντρική προσέγγιση περιορίζεται σε παραδοσιακά και τυπικά χαρακτηριστικά του λόγου, δεν αναζητά στο κείμενο βασικές αρχές της αφηγηματολογίας, δεν εντρυφεί σε θεωρίες πρόσληψης, αφηγηματολογίας και κειμενικών ειδών. Απουσιάζουν δηλαδή ερωτήσεις που να καλούν το μαθητή να λειτουργήσει και ως κριτικός αναγνώστης, όχι μόνο θεατής, να αντιληφθεί τη διαφορά ανάμεσα στο μύθο, την πρώτη ύλη της ιστορίας (*histoire, fabula*) και την κειμενική/αφηγηματική της πραγμάτωση (*discours*) και να αναζητήσει αφηγηματικές τεχνικές που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, το δράμα. Στα πλαίσια δηλαδή της κειμενοκεντρικής προσέγγισης ο μαθητής θα μπορούσε να διαπιστώσει ότι βασική αφηγηματική τεχνική της τραγωδίας είναι η μίμηση, να προβληματιστεί για τους διαφορετικούς σκοπούς και το αισθητικό αποτέλεσμα που επιτυγχάνει ο σκηνικός μονόλογος σε σχέση με τη στιχομυθία, να διακρίνει την πολλαπλή εσωτερική εστίαση της αφήγησης, να ανιχνεύσει εσωτερικές ή εξωτερικές προλήψεις και αναλήψεις και να προβληματιστεί για το σκοπό που εξυπηρετούν στη δημιουργία προσδοκιών στον αναγνώστη καθώς και για το ρόλο που έχουν οι ανισοchronίες (επιτάχυνση, επιβράδυνση) για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος.¹⁴² Ομοίως, η υποκειμενικότητα της αναγνωστικής πρόσληψης περιορίζεται σε εικόνες που αποτυπώνουν τη διαφορετική πρόσληψη κάθε εποχής και σε μικρό αριθμό ερωτήσεων σχετικά με τις προσδοκίες του μαθητή για την εξέλιξη του έργου, δεν αναδεικνύουν τον κυρίαρχο ρόλο του αναγνώστη

¹⁴² Γερολέμου (2012: 3-14)

στην ανανοηματοδότηση του κειμένου σε κάθε εποχή, ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία ο ίδιος ζει και διαμορφώνει ιδεολογία για τον κόσμο γύρω του.¹⁴³ Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η τραγωδία αποτελεί ένα λογοτεχνικό κείμενο και πρέπει να αντιμετωπίζεται με ανάλογο τρόπο στη σχολική τάξη και να ωθεί το μαθητή να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κείμενο και τα νοήματά του γιατί μόνο έτσι θα αναπτύξει αναγνωστικές δεξιότητες.

Αντίστοιχα, η προώθηση της διαθεματικότητας είναι φανερό ότι εντάσσεται στις προθέσεις του εγχειριδίου, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Και πάλι όμως, ένα μεγάλο ποσοστό των διαθεματικών δράσεων περιορίζεται στη διακειμενική σύγκριση ενώ ένα άλλο βασικό πρόβλημα που προκύπτει είναι πως αρκετές από τις διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνει το βιβλίο επεκτείνονται πέρα από τα όρια του σχολικού χρόνου ή τις δυνατότητες που παρέχουν οι υπάρχουσες υλικοτεχνικές υποδομές και απαιτούν άρση της απομόνωσης κάθε διδακτικού αντικειμένου. Έτσι, η εφαρμογή της διαθεματικότητας προσκρούει σε εγγενείς αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος, όπως είναι η προσκόλληση των εκπαιδευτικών στην παραδοσιακή ισχυρή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών από τα διδακτικά εγχειρίδια μαθητή και καθηγητή, που αφήνουν μικρά περιθώρια πρωτοβουλίας στο διδάσκοντα και η ανάγκη για αναδόμηση του σχολικού χωροχρόνου σε ευρύτερες χρονικές και διδακτικές ενότητες ώστε να παρέχεται μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση των διαθεματικών εργασιών. Προς το παρόν επομένως, η διαθεματικότητα φαίνεται να μην αποτελεί προσφιλή συνήθεια των εκπαιδευτικών που μόνο επιφανειακά την προσεγγίζουν και συνεχίζουν να δρουν στα πλαίσια της αυτονομίας κάθε διδακτικού αντικειμένου, ακυρώνοντας

¹⁴³ Σκουρουμούνη (2012: 14)

στην πράξη πολλές από τις ευκαιρίες που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο για ολιστική προσέγγιση της γνώσης και ολιστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μαθητή.¹⁴⁴

Από την άλλη πλευρά, αναμφίβολα, έχουμε στη διάθεσή μας ένα βιβλίο που έχει προσπαθήσει ουσιαστικά να ευθυγραμμιστεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές και τον προσανατολισμό των νέων Προγραμμάτων Σπουδών.¹⁴⁵ Γι' αυτό το λόγο οι προτάσεις για περαιτέρω βελτίωσή του αφορούν λεπτομέρειες και όχι καίρια σημεία και δομικά στοιχεία που ανατρέπουν το οικοδόμημα του βιβλίου ενώ κάποιες άλλες αφορούν δραστηριότητες που έρχονται να το πλαισιώσουν και να ολοκληρώσουν τη διδακτική πράξη. Στόχο έχουν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να ανοίξουν ακόμα ευρύτερες προοπτικές για την αξιοποίηση και την αποτελεσματικότητα του εγχειριδίου.

Δεδομένου ότι από το σχολικό βιβλίο απουσιάζει η ουσιαστική σύνδεση με τις πληροφορίες της εισαγωγής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη συνειδητοποιούν τις στενές αλληλεξαρτήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο έργο και στο ιστορικο-κοινωνικό και πολιτιστικό του πλαίσιο, χρήσιμος θα ήταν ο εμπλουτισμός του εγχειριδίου με ερωτήσεις προσανατολισμένες προς αυτή την κατεύθυνση. Πάνω σε αυτή τη θέση η Καραθανάση έχει προτείνει ανάλογες ερωτήσεις, όπως («Ποιοι είναι οι συντελεστές της παράστασης, Ποιος είναι ο εσωτερικός χρόνος της τραγωδίας και η διάρκεια του έργου»). Σε άλλα σημεία θα μπορούσαν να τεθούν ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο εμφάνισης των Διοσκούρων στη σκηνή, την κατανομή των τριών υποκριτών, την είσοδό τους στη σκηνή, τη σκευή τους κάθε φορά και τους τρόπους μεταμφίεσης.¹⁴⁶ Μέσα από τέτοιου τύπου ερωτήματα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές παράλληλα με

¹⁴⁴ Παυλίδου (2012: 61-62)

¹⁴⁵ Φουντοπούλου (2010: 75)

¹⁴⁶ Γεργουσόπουλος (1978: 109)

την ερμηνευτική προσέγγιση του έργου, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία της εισαγωγής σχετικά με τους χορηγούς, τους υποκριτές, το ρόλο του ποιητή ως σκηνοθέτη, χορογράφου και σκηνογράφου ταυτόχρονα, τον αριθμό των χορευτών, τα θεατρικά εξαρτήματα και τις θεατρικές συμβάσεις αλλά και τη διαδικασία που ακολουθούσε ο ποιητής προκειμένου να εξασφαλίσει τη διδασκαλία του έργου του. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται την πραγματική διάρκεια των παραστάσεων που ολοκληρώνονταν στη διάρκεια μιας ημέρας, θυμούνται την εποχή του έτους που παρουσιάζονταν και τις θρησκευτικές εορτές που διοργανώνονταν και αποσαφηνίζουν τον ιστορικό χρόνο που κάλυπταν τα γεγονότα, ο οποίος είναι πολύ μικρότερος από εκείνον των επών.¹⁴⁷

Ανάλογα, κρίνεται σημαντική η προσθήκη ερωτήσεων που καταδεικνύουν τους συσχετισμούς του κειμένου με το ιστορικό πλαίσιο ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αντίληψη των πνευματικών ζυμώσεων και συνθηκών που επικρατούσαν την εποχή συγγραφής του έργου και που άσκησαν επίδραση στον τρόπο σκέψης και στις ιδέες του δημιουργού του.¹⁴⁸ Οι αναφορές των ηρώων στη ματαιότητα του πολέμου παρέχουν ερεθίσματα για εκτενέστερες αναφορές στην πραγματικότητα του Πελοποννησιακού πολέμου και στη Σικελική εκστρατεία που συγκλόνιζε την Αθήνα εκείνη την εποχή. Αντίστοιχα, οι θέσεις του αγγελιαφόρου σχετικά με τους δούλους και τη μαντική, γεννούν ερωτήσεις που μπορούν να παραπέμψουν στη διδασκαλία των σοφιστών αλλά και στις ιδέες σπουδαίων φιλοσόφων, όπως ο Σωκράτης, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πνευματικού κλίματος της εποχής.

Οι ακόλουθες προτάσεις δεν αφορούν αλλαγές στο βιβλίο αλλά τρόπους εμπλουτισμού της διδασκαλίας και λειτουργούν επικουρικά προς αυτό. Μια τέτοια πρόταση αφορά

¹⁴⁷ Καραθανάση (2001: 100-105)

¹⁴⁸ Καραθανάση (2001: 103)

την προαναγνωστική φάση που φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου. Ο Ματσαγγούρας επισημαίνει τη σπουδαιότητα που έχει η ανάλυση του λεγόμενου *σχήματος δομής* κάθε κειμενικού είδους. Οι μαθητές, δηλαδή, στην προαναγνωστική φάση μπορούν να ενημερωθούν για το αναμενόμενο δομικό σχήμα μιας *τραγωδίας-απόδρασης* (τοποθέτηση ηρώων σε εξωτερικό σκηνικό (χωροχρονικό πλαίσιο) – ήρωες – πρόβλημα που χωρίζει τους ήρωες – εσωτερική αντίδραση ηρώων – α' φάση αναγνώρισης – β' φάση αναγνώρισης – κατάστρωση σχεδίου απόδρασης από τη βάρβαρη χώρα – δόλος (συνεργατική προσπάθεια επίλυσης προβλήματος) – αίσιο τέλος). Μια τέτοια προετοιμασία βοηθά το μαθητή να διαπιστώσει πως δεν παρακολουθεί μια τυχαία παράθεση επεισοδίων αλλά ένα έργο προσχεδιασμένο στα βασικά του μέρη και έτσι αποκτά πληρέστερη εποπτεία της πλοκής.¹⁴⁹

Στο προαναγνωστικό στάδιο γόνιμος θα ήταν και ο εμπλουτισμός του εγχειριδίου με δραστηριότητες ελέγχου των προσδοκιών των μαθητών για την εξέλιξη της υπόθεσης μέσα από φύλλα εργασίας. Οι δραστηριότητες αυτές, σύμφωνα με το πρότυπο που παρουσιάζει ο Σεράνης, μπορεί να έχουν τις εξής μορφές: α. επιλογή ανάμεσα σε προκαθορισμένες πιθανές εναλλακτικές και αιτιολόγηση της συγκεκριμένης επιλογής από το μαθητή, β. διατύπωση προσωπικών προσδοκιών ή συμπλήρωση κενών διαστημάτων/ γραμμών με βάση τις ενδείξεις και πληροφορίες του κειμένου, γ. ανάληψη ρόλου δημιουργού: οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν την ιστορία με συγκεκριμένες τεχνικές, επιλέγοντας ανάμεσα στη δράση, την περιγραφή, τη σύγκρουση, το διάλογο, το σκηνικό ή εσωτερικό μονόλογο, το δραματικό απρόοπτο και να υπερασπιστούν την επιλογή τους. Τέτοιου τύπου ερωτήσεις κινητοποιούν την προηγούμενη γνώση και εμπειρία των μαθητών από άλλα κείμενα, ενεργοποιούν το

¹⁴⁹ Ματσαγγούρας (200: 441)

ενδιαφέρον τους να ανακαλύψουν την έκβαση της ιστορίας, οργανώνουν καλύτερα τη σκέψη τους και ενθαρρύνουν την ανάγνωση του κειμένου με έναν τρόπο που προωθεί πιο αναβαθμισμένες και απαιτητικές αναγνωστικές λειτουργίες.¹⁵⁰

Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση στοιχείων του έργου αξιοποιώντας την αναλογία. Κάνοντας δηλαδή συσχετισμούς στη διάρκεια της διδασκαλίας με σύγχρονα λαϊκά δρώμενα, με τους δημοτικούς χορούς, τα λαϊκά θεάματα, τα τελετουργικά της θρησκείας και με τη χρήση του παροιμιακού λόγου θα μπορούσε να γεφυρώσει τα χάσματα στη συνείδηση των μαθητών ανάμεσα στο ανοίκειο μακρινό παρελθόν και στην εμπειρία του σήμερα καταδεικνύοντας τις αντιστοιχίες που υπάρχουν και καθιστώντας εναργέστερη την ευρύτερη λαϊκή απήχηση της τραγωδίας.¹⁵¹

Τέλος, η θεατρική διάσταση του κειμένου ενδεχομένως θα μπορούσε να εμπεδωθεί πιο ολοκληρωμένα από τους μαθητές μέσα από την απαγγελία ή τη δραματοποίηση σκηνών του έργου στα πλαίσια του μαθήματος μέσα στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, μία ομάδα μαθητών θα μπορούσε σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό-θεατρολόγο να προετοιμάσει και να παρουσιάσει κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα διαπιστώσουν τη διαφορά του δραστικού λόγου από το ύφος του πειστικού ή στοχαστικού λόγου που διαπνέει τα ρητορικά και φιλοσοφικά κείμενα.¹⁵² Η Τσενέ έχει προτείνει μάλιστα την αξιοποίηση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος που στοχεύουν στη μάθηση και όχι στη δημιουργία μιας παράστασης με θεατρικές αξιώσεις. Θεωρεί ενδεδειγμένη την εφαρμογή της παγωμένης εικόνας, δηλαδή μιας δραστηριότητας στα πλαίσια της οποίας οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν στατικά ένα

¹⁵⁰ Seranis (2004: 63-64)

¹⁵¹ Γεωργουσόπουλος (1978: 110)

¹⁵² Γεωργουσόπουλος (1978: 104)

στιγμιότυπο της δράσης χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες υποκριτικές ικανότητες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν σε μια τέτοια προσπάθεια με μεγαλύτερη προθυμία. Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι και η πρότασή της να αξιοποιηθεί φύλλο εργασίας με το λεγόμενο διάγραμμα *Παγόβουνο*. Οι μαθητές δηλαδή καλούνται να σημειώσουν στο ορατό τμήμα του παγόβουνου στοιχεία για τους ήρωες που είναι φανερά και έπειτα στην καλυμμένη από το νερό επιφάνεια, στοιχεία που οι ήρωες σκόπιμα αποκρύπτουν.¹⁵³ Έτσι, με διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο εμπεδώνουν την αντίθεση του *είναι-φαίνεσθαι*.

¹⁵³ Τσενέ (2008: 166-170)

Κεφάλαιο 4

Η Μετάφραση της *Ελένης*

Στην ενότητα αυτή μελετούμε τη μετάφραση μέσα από την οποία έχει επιλεγεί να διδαχθεί η τραγωδία *Ελένη* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια διερεύνηση είναι σημαντική αν αναλογιστούμε πως ο λόγος αποτελεί βασικό συστατικό της διδασκαλίας. Δεδομένου ότι δεν έχουμε την ευκαιρία να προσεγγίσουμε τον αρχαίο λόγο στο σχολικό εγχειρίδιο, θα προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε την καταλληλότητα της συγκεκριμένης μετάφρασης για την πρώτη επαφή του μαθητή με το δραματικό είδος.

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση απηχεί την απαγκίστρωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος από την αττικιστική προκατάληψη του παρελθόντος και τη μηχανιστική γλωσσοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος που υποβάθμιζε τη μορφωτική του αξία.¹⁵⁴ Σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των αρχαίων από το πρωτότυπο επιχειρεί να ολοκληρώσει τη γλωσσική και αρχαιογνωστική αγωγή των νέων εκφράζοντας την τάση του δημοτικισμού, η οποία μετά από τις ποικίλες περιπέτειες του *γλωσσικού ζητήματος* παγιώθηκε στη σύγχρονη εκπαίδευση με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1976 και έπειτα.¹⁵⁵ Η αξιοποίηση της μετάφρασης συμβάλλει στη νοηματική, σημασιολογική και υφολογική προσπέλαση του πρωτότυπου κειμένου το οποίο επιβιώνει μέσα από τη συνεχή και πολλαπλή

¹⁵⁴ Τσάφος (2004: 33-35), Βαρμάζης (2006: 1)

¹⁵⁵ Beaton (1996: 400-403), Mackridge (2009: 321-327)

μετάφρασή του.¹⁵⁶ Έτσι, η πραγματική άσκηση του νου επιτυγχάνεται μέσα από την περιδιάβαση στον κόσμο και στον πολιτισμό των αρχαίων και τη συνειδητοποίηση ότι μπορούν να συμβάλουν και στη διαμόρφωση του νεοελληνικού πολιτισμού.¹⁵⁷ Ο Μαρωνίτης μάλιστα θεωρεί γόνιμη την επαφή των μαθητών με διαφορετικές μεταφραστικές προτάσεις γιατί τους δίνεται η ευκαιρία να συγκρίνουν την ακροαματική και αναγνωστική τους αποτελεσματικότητα σε κάθε εποχή και να συνειδητοποιήσουν πως τα μεταφρασμένα κείμενα παρέχουν μια ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την τέχνη του λόγου παλαιότερων εποχών που υπό άλλες συνθήκες θα παρέμενε άγνωστη σε αυτούς ή θα ήταν αποσπασματική και γι' αυτό ανεπιτυχής.¹⁵⁸ Όσον αφορά την *Ελένη*, εκτός από τη μετάφραση του Ρούσσου που έχει επιλεγεί, αξιόλογες μεταφράσεις που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι και εκείνες του Θρασύβουλου Σταύρου, της Δώρας Μοάτσου-Βάρναλη, του Κώστα Τοπούζη, του Κώστα Γεωργουσόπουλου και του Ερρίκου Χατζηανέστη.¹⁵⁹

Η προσέγγιση και διερεύνηση των μεταφράσεων που αφορούν ποιητικά κείμενα θα πρέπει να γίνεται έχοντας κανείς υπόψη του τις επισημάνσεις των θεωρητικών σχετικά με το κοπιώδες έργο που καλείται να διεκπεραιώσει ο μεταφραστής, το οποίο για κάποιους είναι ανέφικτο ενώ για άλλους οδηγεί στη δημιουργία ενός νέου λογοτεχνικού προϊόντος στο οποίο ο μεταφραστής καταθέτει τη δική του αναγνωστική πρόσληψη.¹⁶⁰ Επιπρόσθετα, θα πρέπει να έχουμε διαρκώς υπόψη μας ότι η ποιητική γλώσσα είναι ιδιότυπη, παρουσιάζει αισθητές αποκλίσεις από τη συνήθη, κοινή γλώσσα γιατί διαθέτει μουσικότητα, εσωτερικό ρυθμό, ιδιαίτερη δομή και ύφος.¹⁶¹ Για το μεταφραστή αποτελεί σημαντική πρόκληση η μετάφραση της τραγωδίας καθώς

¹⁵⁶ Μαρωνίτης (1993: 6-29)

¹⁵⁷ Παπανικολάου (1965: 11)

¹⁵⁸ Μαρωνίτης 2000: 4)

¹⁵⁹ Αλεξοπούλου κ.ά.(2002: 36)

¹⁶⁰ Connolly 1998: 5)

¹⁶¹ Connolly (1994: 13-26)

παρουσιάζει αισθητές υφολογικές αλλά και γλωσσικές διαφοροποιήσεις όχι μόνο ανάμεσα στα επικά και λυρικά μέρη αλλά και σε σύγκριση με τη στιχομυθία και το μονόλογο.¹⁶²

Προσεγγίζοντας τη μετάφραση του Ρούσσου που χρησιμοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο της *Ελένης* διαπιστώνει κανείς ότι ανήκει στον τύπο της ελεύθερης μετάφρασης¹⁶³. Πρόθεση δηλαδή του μεταφραστή είναι να μεταδώσει στο κείμενο-στόχο το πνεύμα του κειμένου-πηγή και να δημιουργήσει ένα αποτέλεσμα ισοδύναμο με το αρχικό, όπως ο Nida είχε περιγράψει στην αρχή της *δυναμικής ισοδυναμίας*.¹⁶⁴ Ο μεταφραστής αποδεσμεύεται από την πιστή απόδοση της δομής και της μορφής του αρχαίου λόγου και κύριο μέλημά του είναι η παραγωγή ενός κειμένου με αυτονομία, που δίνει έμφαση στη μεταφραστική μονάδα και όχι τη λέξη,¹⁶⁵ διατηρεί ωστόσο το θεατρικό του χαρακτήρα και τις υφολογικές του συνάψεις με το πρωτότυπο. Γι' αυτό καταφεύγει στην αξιοποίηση τεχνικών της έμμεσης μετάφρασης, όπως είναι η *μετατόπιση* δηλαδή η αντικατάσταση ενός μέρους του λόγου με κάποιο άλλο και η *μετατροπία*, που παραπέμπει στη μεταβολή της σημασιολογίας και της οπτικής γωνίας του κειμένου-πηγή στο κείμενο-στόχος, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που ένα σχήμα λιτότητας αποδίδεται αποκατεστημένο στα νέα ελληνικά.¹⁶⁶

Η μετάφραση που εξετάζουμε συνιστά μια περίπτωση *ενδογλωσσικής μετάφρασης*, πρόκειται δηλαδή για την απόδοση του κειμένου σε μια διαφορετική, μεταγενέστερη μορφή της ίδιας γλώσσας. Η ανάγκη αυτή αναδύεται λόγω της παρόδου του χρόνου και της εξέλιξης της γλώσσας που μεγαλώνει την απόσταση ανάμεσα στην πρωτότυπη

¹⁶² Μαρωνίτης (1986: 711-721)

¹⁶³ Μαρωνίτης (2000: 3)

¹⁶⁴ Nida (2000: 131), Munday (2004: 71)

¹⁶⁵ Snell-Hornby (1988: 7)

¹⁶⁶ Vinay-Darbelnet (2000: 85-89)

γλώσσα και τους επίκαιρους τρόπους έκφρασης με αποτέλεσμα η πρώτη να γίνεται σταδιακά δυσνόητη. Το θέμα της ενδογλωσσικής μετάφρασης ξεκινά ήδη από την κλασική εποχή.¹⁶⁷ Ειδικότερα στη νεώτερη εποχή, η μετάφραση του αρχαίου λόγου στα νέα ελληνικά συνεπάγεται τη μετάβαση από μια γλώσσα συνθετική σε μια γλώσσα αναλυτική. Τύποι περιεκτικοί της αρχαίας, όπως το απαρέμφοτο και η μετοχή ισοδυναμούν στα νέα ελληνικά με δευτερεύουσες προτάσεις ενώ το ίδιο συμβαίνει και με την απόδοση αρκετών εμπρόθετων προσδιορισμών.

Κατά τη μελέτη των μεταφραστικών επιλογών του Ρούσσου διαφαίνεται η τάση απλοποίησης των συντακτικών δομών με την αποφυγή του υποταγμένου λόγου. Έτσι, στους *στ. 20-21* (ὄς δόλιον εὐνήν ἐξέπραξ' ὑπ' αἰετοῦ/ δίωγμα φεύγων) ο μεταφραστής καταφεύγει στη χρήση κύριας στη θέση της αναφορικής πρότασης (*κάποιον αετό για να ξεφύγει τάχα/ κι έτσι μαζί της δολερά έχει σμίξει*).¹⁶⁸ Αντίστοιχα, στο *στ. 31* (Ἴρα δὲ μεμφθεῖς' οὐνεκ' οὐ νκάι θεάς) η αιτιολογική μετοχή μεταφράζεται με κύρια πρόταση (*οργίστηκ' η Ἴρα που έτσι τη νίκησαν*) που συνδέεται παρατακτικά με την επόμενη απλουστεύοντας τη δομή του λόγου.¹⁶⁹ Μια τέτοια επιλογή προσδίδει απλότητα και φυσικότητα στον προφορικό λόγο και εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της σχολικής μετάφρασης που καλείται να είναι βατή για το μαθητή.

Αντίστοιχα, ο Ρούσος καταφεύγει σε απλοποιητικούς μηχανισμούς με την απόδοση των σύνθετων επιθέτων με περιφραστικούς τύπους, όπως συμβαίνει στο *στ. 70* (βασίλειά τ' ἀμφιβλήματ' εὐθριγχοί θ' ἔδραι) για τον οποίο δίνεται η μετάφραση (*Γιατί, από τις στοές και τους ωραίους/ θριγμούς που το κυκλώνουν*). Το σύνθετο επίθετο *εὐθριγχοί*

¹⁶⁷ Montanari (1991: 2-4) Κατά τους αρχαίους χρόνους εντοπίζονται ψήγματα της μετάφρασης του Ομήρου στον Αριστοφάνη (Δαιταλείς) και στον Πλάτωνα (Πολιτεία 393d). Ο Αριστοτέλης στην Ποιητική του (1460b) επιχειρεί την κατά λέξη ερμηνεία.

¹⁶⁸ Κακριδής (1948: 105)

¹⁶⁹ Κακριδής (1948: 102)

εκφράζεται με ένα ουσιαστικό συνοδευόμενο από έναν επιθετικό προσδιορισμό ενώ το δεύτερο σύνθετο ἀμφιβλήματ' δηλώνεται με δευτερεύουσα αναφορική πρόταση.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ωστόσο έχει να παρακολουθήσουμε με ποιες τεχνικές ο μεταφραστής κατορθώνει να αποδώσει τις υφολογικές εναλλαγές που παρατηρούνται στο έργο μένοντας πιστός στο πνεύμα του λόγου. Στη σκηνή λοιπόν του Μενελάου με τη γερόντισσα, η αντιηρωική αντίδραση του πρώτου στ. 441-442 (ὦ γράϊα, ταῦτά ταῦτ' ἔπη κάλλως λέγειν/ ἔξεστι, πείσομαι γάρ' ἀλλ' ἄνες χόλου) αποδίδεται μέσα από την επιλογή υποκοριστικών (γριούλα, λιγάκι) και την απόδοση της προστακτικής ἄνες χόλου με τη φράση όμως κι εσύ μαλάκωσε λιγάκι που εκφράζουν συγκατάβαση, τη διάθεση του Μενελάου να κερδίσει την εύνοια της γερόντισσας καλοπιάνοντάς την με ήπιους λόγους.¹⁷⁰

Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια του Ρούσσου να μείνει πιστός στη θυμοσοφική διάθεση του αγγελιαφόρου, ενός άλλου προσώπου με κατώτερη καταγωγή, στους στ. 711-713 (ὦ θύγατερ, ὁ θεὸς ὡς ἔφυ τι ποικίλον/ καὶ δυστέκμαρτον, εὖ δέ πως πάντα στρέφει/ ἐκείσε κάκεισ' ἀναφέρων) τους οποίους μεταφράζει ως *Δυσκολονόητος ο θεός, παιδί μου/ ολοένα αλλάζει. Εδώθε κείθε σέρνει, πότε ψηλά, πότε βαθιά τα πάντα*. Για το σύνθετο επίθετο δυστέκμαρτον επιλέγει το ισοδύναμο *δυσκολονόητος* αλλά για το ποικίλον καταφεύγει στην αναλυτική μορφή της νέας ελληνικής παραθέτοντας ολόκληρη πρόταση (*ολοένα αλλάζει*). Για τα επιρρήματα ἐκείσε κάκεισ' επιλέγει χρονικά και τοπικά επιρρήματα τα οποία χρησιμοποιεί πλεονασματικά (*Εδώθε κείθε... πότε ψηλά, πότε βαθιά*). Με τη χρήση λοιπόν απλού λεξιλογίου αποτυπώνεται εύστοχα η φλυαρία του λαϊκού φιλόσοφου.

¹⁷⁰ Ομοίως ο στ. 445 ἄ, μὴ πρόσειε χεῖρα μηδ' ὤθει βίαι μεταφράζεται “μη σπρώχνεις ντε, το χέρι μη μου σφίγγεις” με το επιφώνημα ἄ να αποδίδεται ως ντε για να ενισχύσει την κωμική φιγούρα του Μενελάου. Στο στ. 471 πῶς φῆς; τίν' εἶπας μῦθον; αὐθίς μοι φράσον, ἡ ταραχή, ἡ ἐκπληξη και ἡ αμνηχανία του Μενελάου στην είδηση της παρουσίας της Ελένης στην Αίγυπτο αποτυπώνεται στις διαδοχικές ερωτήσεις που ο μεταφραστής διατηρεί και στο κείμενο-στόχο (*Τι λες; Πώς είπες; Ποια; Πες το μου πάλι*).

Στον αντίποδα του αγγελιαφόρου βρίσκεται η επιβλητική εμφάνιση της Θεονόης στο στ. 867 (ὡς πνεῦμα καθαρὸν οὐρανοῦ δεξώμεθα) με την ακόλουθη μεταφραστική εκδοχή (για να ῥθουν τ' ουρανοῦ πνοές καθάρεις). Παρατηρούμε πως διατηρείται η μετάφραση της τελικής πρότασης και προτιμώνται παρόμοιες ηχητικά και ετυμολογικά λέξεις (πνεῦμα καθαρὸν ... πνοές καθάρεις) προκειμένου να αποδοθεί η αίσθηση της τελετουργίας και του μυστηριακού χαρακτήρα του εξαγνισμού.

Τέλος, στην εξέταση της μεταφραστικής απόδοσης του έργου, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι στιχομυθίες αλλά και τα χορικά. Αναλυτικότερα, στο στ. 1424 ο δίσημος λόγος της Ελένης προς το Θεοκλύμενο (οὐδὲν σὺ μεμπτός· τῆς τύχης με δεῖ μόνον) αποδίδεται, σύμφωνα με τη θεωρία των μεταφραστικῶν αλλαγῶν των Vinay-Darbelnet, με την τεχνική της μετατροπίας (στάθηκες τέλειος· ἡ τύχη ας με συντρέξει) διότι αποκαθίσταται το σχῆμα λιτότητας οὐδὲν μεμπτός.¹⁷¹ Σε ἄλλο σημείο της στιχομυθίας, στ. 1427-1428 (βούλη ξυνεργῶν αὐτὸς ἐκπέμψω στόλον;/ ἤκιστα· μὴ δούλευε σοῖς δούλοις, ἄναξ) ο Ρούσσοσ προτείνει *Να ῥθω κι εγὼ στο πλοῖο να βοηθήσω;/ Ὅχι· στους δούλους δούλος να μη γίνεις*. Διαπιστώνουμε πως ο γοργός ρυθμός που χαρακτηρίζει τις στιχομυθίες χάρη στη γρήγορη εναλλαγή των προσώπων, διατηρείται και εδώ. Οι φράσεις κάθε προσώπου είναι σύντομες, επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη ένταση και αγωνία καθώς ο μεταφραστής αποδίδει το νόημα μέσα από δημιουργικές περιφράσεις. Επιπρόσθετα, διατηρεῖ στο κείμενο-στόχο την επανάληψη της έννοιας δούλος με μετατόπιση του ρήματος δούλευε σε ουσιαστικό,¹⁷² για να αναδείξει την ευστροφία και ετοιμολογία της Ελένης, η οποία εύστοχα αποσοβεί μια ενδεχόμενη ματαίωση του σχεδίου της. Πρόκληση ὅμως για το μεταφραστή αποτελεί και η μετάφραση των λυρικών μερῶν καθώς καλείται να αντιμετωπίσει τις αυξημένες γλωσσικές δυσκολίες της δωρικής

¹⁷¹ Vinay-Darbelnet (2000: 88)

¹⁷² Vinay-Darbelnet (2000: 86)

διαλέκτου,¹⁷³ να αποδώσει, στο μέτρο του δυνατού, τη ρυθμικότητα που διαπνέει αυτό το λυρικό μέρος και παράλληλα να διατηρήσει την ποιητική χροιά πολλών λέξεων, συχνά προβαίνοντας σε λεξιπλασίες.¹⁷⁴

Από τα ενδεικτικά παραδείγματα που παρατέθηκαν γίνεται φανερή η πρόθεση του Ρούσου να καταθέσει τη δική του πρόταση για τη μετάφραση του έργου και να αναδείξει την υποκειμενική πρόσληψη. Το αποτέλεσμα συνιστά ένα έργο με λογοτεχνικές αξιώσεις, το οποίο όμως παράλληλα ενδείκνυται για τη χρήση της σχολικής μετάφρασης, ιδιαίτερα κατά την πρώτη επαφή των μαθητών με τη γλώσσα και το ύφος της τραγωδίας. Το κείμενο-στόχος διαθέτει αρετές, όπως είναι η φυσικότητα του λόγου, η διακριτική, μη αισθητή παρουσία του μεταφραστή, η επιλογή μιας μετάφρασης που δεν είναι ηχηρή ώστε να μαγνητίζει αυτή καθαυτή την προσοχή, η αποτύπωση της κοινωνικής τάξης των χαρακτήρων, της οπτικής γωνίας του συγγραφέα, της ειρωνείας και του σαρκασμού.¹⁷⁵ Ο μεταφραστής επεμβαίνει μέσα από την προσθήκη και την παράλειψη όρων για τη νοηματική εξομάλυνση του έργου, ώστε να παραδώσει ένα κείμενο ρέον και κατανοητό σε κάθε αναγνώστη και όχι μόνο σε εκείνον που είναι μνημένος στο λόγο της τραγωδίας. Τέλος, το ύφος του λεξιλογίου δεν είναι εξεζητημένο, πομπώδες ή υπερβολικά ποιητικό ούτε παραπέμπει σε προγενέστερες μορφές της γλώσσας που φαντάζουν ανοίκειες στο μαθητή και μεγαλώνουν την αίσθηση της απόστασης που τον χωρίζει από το κείμενο. Αντίθετα, η γλώσσα διακρίνεται για την απλότητα και τη φυσικότητά της που είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση από τους μαθητές του ιδιαίτερου ποιητικού λόγου της τραγωδίας ώστε να μπορούν να ασχοληθούν απερίσπαστοι με την ερμηνευτική

¹⁷³ Παντελίδης (2007: 3)

¹⁷⁴ Η μελέτη των στ. 211-214 *αἰαὶ δαίμονος πολυστόνου/ μοίρας τε σᾶς, γύναι. αἰὼν δυσαίων τις/ ἔλαχεν ἔλαχεν, οἱ οἱποῖοι αποδίδονται Ἄα! Τύχη πολυστέναχτη/ και πικραμένη μοίρα που έχεις! Αἰγλύκαντη ζωή...*, αποκαλύπτει την προσπάθεια του μεταφραστή να διατηρήσει τη μουσικότητα μέσα από την παρήχηση του *ι, χ* στις λέξεις *Τύχη πολυστέναχτη*.

¹⁷⁵ Nida (2000: 136-139)

προσέγγιση του έργου χωρίς να προσκρούουν διαρκώς σε δυσνόητα σημεία και παράλληλα να μπορούν να απολαύσουν την αναγνωστική και όχι μόνο εμπειρία που προσφέρει το έργο.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Ιγνατιάδης (1999: 300)

Κεφάλαιο 5

Επίλογος

Από την μελέτη του αντικειμένου της διατριβής προέκυψε το συμπέρασμα πως η *Ελένη* είναι μια τραγωδία με πολλά ανοιχτά ζητήματα (λογοτεχνικό γένος, ιστορικοί συσχετισμοί, κωμικά ίχνη) για τα οποία η φιλολογική έρευνα δεν έχει δώσει οριστικές απαντήσεις αλλά εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο συζητήσεων και διαφωνιών ανάμεσα στους μελετητές. Αυτό ίσως είναι ένα από τα στοιχεία που φαντάζουν ως πρόκληση για τον φιλόλογο που αποφασίζει να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο έργο.

Βέβαια, ο ανοιχτός επιστημονικός διάλογος δεν επηρεάζει τη διδακτική καταλληλότητα του έργου. Αυτό αποδεικνύει το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στη Γ' Γυμνασίου. Πρόκειται για μία προσπάθεια να μετουσιωθούν σε πράξη οι οραματισμοί του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών μέσα από σαφείς οδηγίες και δράσεις και όχι με γενικόλογες και γι' αυτό ανεφάρμοστες διατυπώσεις. Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί μια σύγχρονη πρόταση που κατορθώνει να συνδυάσει το παρελθόν της ιστορίας με το παρόν του έφηβου μαθητή με έναν τρόπο αρμονικό και ενδιαφέροντα. Βγάζει τη διδασκαλία από τα στενά όρια της τάξης και της παραδοσιακής ερμηνείας και τη μεταφέρει στην ομάδα, στην καθημερινότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και στις πνευματικές και καλλιτεχνικές τους ανησυχίες. Πρωτίστως, ανοίγει νέες προοπτικές στη διδασκαλία γιατί εισηγείται διδακτικές μεθόδους και τρόπους κατάκτησης της γνώσης που μέχρι τώρα παρέμεναν μόνο στη σφαίρα της θεωρίας.

Ασφαλώς, εντοπίζονται και στοιχεία που χρήζουν βελτίωσης. Διαπιστώθηκε πως στο σχολικό εγχειρίδιο αποσιωπώνται οι δισταμένες απόψεις για το γένος του έργου, τους ιστορικούς συμβολισμούς του και την κωμική διάσταση του επικού ήρωα Μενελάου ενώ απουσιάζει και η συζήτηση για το εξωτικό σκηνικό της Αιγύπτου που θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου στη σχολική τάξη. Αντίθετα, το βιβλίο περιορίζεται σε μεταφραστικές και νοηματικές εκδοχές που δεν αγγίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπρόσθετα, κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάδειξη της θεατρικής διάστασης του έργου είναι υπερβολικά φιλόδοξες γιατί παραβλέπουν τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο και τις περιορισμένες δυνατότητες που παρέχει ο γεμάτος ελλείψεις χώρος του σχολείου ενώ υπερεκτιμούν τις σκηνοθετικές και υποκριτικές ικανότητες μαθητών και διδασκόντων.

Τέλος, οι διδακτικές προτάσεις που διατυπώνονται συνεπικουρούν στην αρτιότερη διδασκαλία του μαθήματος, διανοίγουν νέους διδακτικούς ορίζοντες και θα μπορούσαν αφενός να ενσωματωθούν στο υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο και αφετέρου να αποτελέσουν πρότυπο για τη διδασκαλία όχι μόνο της τραγωδίας αλλά και άλλων γλωσσικών μαθημάτων.

Βιβλιογραφία

Αλεξοπούλου, κ.ά. 2002. *Δραματική ποίηση - Ευριπίδη Ελένη. Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Αλεξοπούλου, κ.ά. 2002. *Δραματική ποίηση - Ευριπίδη Ελένη*. Βιβλίου του καθηγητή, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Allan, W. 2008, *Euripides: Helen*, Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.

Αργυροπούλου, Χ. κ.ά., *Διδακτική φιλολογικών μαθημάτων*, στο διαδίκτυο:

<http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/04 .pdf> [προσπελάστηκε στις 5/5/2014].

Βαρμάζης, Ν. 2006. *Ιστορική επισκόπηση της ενδογλωσσικής μετάφρασης. Η μετάφραση ως αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού*. ΚΕΓ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/handbook_interlingual/page_001.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Beaton, R. *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*, μτφρ. Ε. Ζούργου – Μ. Σπανάκη, Αθήνα: Νεφέλη.

Βερτσέτης, Α. 2001. *Διδακτική της Αρχαίας Γραμματείας*, τ.Β., Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.

Γερολέμου, Μ. 2011. *Υποενότητα 3: Δομή και νόημα: η σύνταξη και η σημασιολογία της αφήγησης*. Λευκωσία: Διδακτικό Υλικό του ΑΠΚυ ΕΛΓ51.

Γεωργουσόπουλος, Κ. 1988, *Ερμηνευτική και διδακτική προσέγγιση της Ιφιγένειας της εν Ταύροις*, ΠΕΦ Σεμινάριο 10.

Γεωργουσόπουλος, Κ. 1978. *Η διδασκαλία της δραματικής ποίησης από μετάφραση. Απόψεις για μία διδακτική*, *Νέα Παιδεία* 6: 103-114.

Connolly, D. 1994. *Η μετάφραση της ποίησης: Προλεγόμενα μιας συζήτησης*. Αθήνα: Ύψιλον.

Connolly, D. 1998. *Λογοτεχνική μετάφραση: σε τι χρησιμεύει η θεωρία;* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/studies/literature_translation/01_conolly.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Dale, A.M. 1967, *Eyripides Helen*, μτφρ. Κ. Σκιά & Β. Τσάφος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Δεσύπρης, κ.ά. 2006. *Δραματική ποίηση - Ευριπίδη Ελένη. Το νέο σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δεσύπρης, κ.ά. 2006. *Δραματική ποίηση - Ευριπίδη Ελένη*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Easterling, P. 1990, *Constructing Character in Greek Tragedy* στο Pelling, C., επιμ. *Characterization and Individuality in Greek Literature*, Οξφόρδη: Clarendon Press.

Foley, H.P. 2001, *Female Acts in Greek Tragedy*, Princeton: Princeton University Press.

Gould, J. 1980, *Law, Custom and Myth: Aspects of the Social Position of Women in Classical Athens*, *The Journal of Hellenic Studies* 100: 38-59.

Griffith, J. 1953, *Some Thoughts on the 'Helena' of Euripides*, *The Journal of Hellenic Studies*, 73: 36-41.

Goward, B. 2002. *Αφήγηση και Τραγωδία, Αφηγηματικές Τεχνικές στον Αισχύλο, τον Σοφοκλή και τον Ευριπίδη*, μτφρ. Ν. Π. Μπεζαντάκος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Holmberg, I. 1995, *Euripides' Helen. Most Noble and Most Chaste*, *The American Journal of Philology*, 116: 19-42.

Ιγνατιάδης, Γ. 1999. *Τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Κακριδής, Ι. Θ. 1948. *Το μεταφραστικό πρόβλημα*. Αθήνα: Εστία.

Καραθανάση, Α. 2001. Ευριπίδη «Ελένη». Γενική θεώρηση, *Νέα Παιδεία* 100: 97-117.

Καψάλης, Α. – Χαραλάμπους, Δ. 2008. *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. – Παυλίδου, Μ. 2012. *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathem_atika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf [προσπελάστηκε στις 29/6/2014].

Mackridge, P. 2009. *Language and National Identity in Greece 1766-1976*, Οξφόρδη: University Press.

Μαρωνίτης, Δ., 1986. 'Η αρχαία τραγωδία και η δοκιμασία της μετάφρασης', *Η Λέξη* 56: 711-721.

Μαρωνίτης, Δ. 1993. 'Η σχολική μετάφραση', *Φιλολόγος* 71: 6-29.

Μαρωνίτης, Δ. 2000. *Θέματα και προβλήματα ενδογλωσσικής μετάφρασης στην εκπαίδευση*, ΚΕΓ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_002.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Ματσαγγούρας, Η. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. 2002. *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7: 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. 2007. *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας τ.Β.*, Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακοπούλου Γ. 2004. *Το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τη θεωρία του J.Dewey, και οι δυνατότητες της για βελτίωση του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος του λυκείου*, στο Γιώργος Μπαγιάκης, *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Montanari, F. 1991. *Μεταφράζοντας από τα ελληνικά στα ελληνικά*, ΚΕΓ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_003.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Μουλά, Ε. 2010. *Αρχαία τραγωδία και παιδί. Όροι πρόσληψης και διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Κριτική.

Munday, J. 2004. *Μεταφραστικές σπουδές: Θεωρίες και εφαρμογές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νέζη, Ε. 2010. "Ένα σχέδιο μαθήματος: Ιλιάδα Η 206-315", στο διαδίκτυο:

www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Nezi.pdf [προσπελάστηκε στις 5/5/2014].

Nida, E. 2000. "Principles of Correspondence". Στο L. Venuti, επιμ. *The Translation Studies Reader*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.

Παντελίδης, Ν. 2007. *Αρχαίες ελληνικές διάλεκτοι*. ΚΕΓ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_07/index.html

[προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Παπαγεωργάκης, Δ. κ.ά. 2006. *Δραματική ποίηση - Ευριπίδη Ελένη. Το νέο σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, Νέα Παιδεία* 119: 18-41.

Παπάζογλου, Ε. 2011. *Η διδασκαλία της τραγωδίας στη μέση εκπαίδευση. Μερικά ηθικά διδάγματα, Φιλολογος* 143: 134-150.

Παπανικολάου, Κ. 1965. *Η φύση και οι σκοποί του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μεταφράσεις, Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 3-4: 11.

Pari, D. 1987, *Victors and Sufferers in Euripides' Helen, The American Journal of Philology*, 108: 27-40.

Podlecki, A. 1970, *The Basic Seriousness of Euripides' Helen, Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 101: 401-418.

Πεπονή, Α. 1998. *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στη μέση εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Πόλκας, Λ. 2001. *Η διδασκαλία του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στο γυμνάσιο και το λύκειο*, ΚΕΓ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_002.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].

Romilly, J. de. 1997, *Η Νεότερικότητα του Ευριπίδη*, μτφρ. Α. Στασινοπούλου-Σκιαδά, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Σακαλής, Δ.Θ. 1980, *Ο ρόλος του Τεύκρου στην Ελένη του Ευριπίδη* τ.Β., Αθήνα: Δωδώνη.
- Σακαλής, Δ. Θ. 1981. *Κριτικές και Ερμηνευτικές Παρατηρήσεις στην Ελένη του Ευριπίδη*, Δωδώνη, I: 49-84.
- Segal, Ch. 1971, *The Two Worlds of Euripides' Helen*, *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 102: 553-614.
- Seranis, P. 2004. *Reader Response and Classical Pedagogy. Teaching the Odyssey*, *The Classical World* 98: 61-77.
- Σκουρουμούνη, Α. 2012. *Θεωρητικές προσεγγίσεις στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία: Θεωρίες πρόσληψης*. Λευκωσία: Διδακτικό Υλικό του ΑΠΚυ ΕΛΓ51.
- Snell-Hornby, M. 1988. *Οι μεταφραστικές σπουδές ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος*. ΚΕΓ.
http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/education/translation/proposal_studies/page_005.html [προσπελάστηκε στις 10/5/2014].
- Σταματάκος, Ι. 1994. *Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική.
- Torrance, I. 2009, *On Your Head Be It Torn. Oath and Virtue in Euripides' Helen*, *Classical Quarterly*, 59: 1-7.

Τσάφος, Β. 2004. *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. 2007, *Οι «μεταμορφώσεις» του Μενελάου στην Ελένη του Ευριπίδη*, *Φιλολόγος* 126: 619-662.

Τσενέ, Ν. 2008. *Αξιοποιώντας δραματικές τεχνικές στη διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΥΠΕΠΘ, 1999. *Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο* στο ΦΕΚ 367 τ. Β/1999.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002. *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2002-2003)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ, 2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο* στο ΦΕΚ 303 τ. Β /2003.

ΥΠΕΠΘ, 2011. *Πρόγραμμα Σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας Α΄ Λυκείου* στο ΦΕΚ 1562 τ. Β/ 2011.

ΥΠΕΠΘ, 2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο)*. *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, 2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα.

Φουντοπούλου, Μ. 2010, *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Vinay, J.P., Darbelnet J. 2000. "A Methodology for Translation". Στο L. Venuti, επιμ. *The Translation Studies Reader*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge.

Whitman, C. H. 1996. *Ο Ευριπίδης και ο Κύκλος του Μύθου*, μτφρ. Ε. Θωμαδάκη, επιμέλεια Μ. Ι. Γιόση, Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.

Willink, C. 1989, *The Reunion Duo in Euripides' Helen*, *The Classical Quarterly, New Series*, 39: 45-69.

Wright, M. 2005. *Euripides' Escape-Tragedies. A Study of Helen, Andromeda, and Iphigenia among the Taurians*, Οξφόρδη: University Press.