

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Η Ποίηση της Γενιάς του Τριάντα στο Γενικό Λύκειο:  
Προβλήματα και Προσεγγίσεις στην Αποτελεσματική  
Διδασκαλία της Νεωτερικής Ποίησης.**

**Δήμητρα Α. Καββαδά**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Ελένη Παπαργυρίου**

**Ιούνιος 2017**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Η Ποίηση της Γενιάς του Τριάντα στο Γενικό Λύκειο:  
Προβλήματα και Προσεγγίσεις στην Αποτελεσματική  
Διδασκαλία της Νεωτερικής Ποίησης.**

**Δήμητρα Α. Καββαδά**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Ελένη Παπαργυρίου**

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 2017**



## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται προβλήματα και προσεγγίσεις αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία ποιητικών κειμένων νεωτερικής γραφής, ειδικά της Γενιάς του Τριάντα, στο Γενικό Λύκειο. Η εκπόνηση και ολοκλήρωση της διατριβής βασίστηκε στην αναζήτηση, μελέτη και επισκόπηση ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Αρχικά, γίνεται μια αναδρομή σε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, προς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και συμπεραίνεται ότι σταθερή προτεραιότητα αποτέλεσε η αισθητική εμπειρία των μαθητών. Σύμφωνα όμως με τα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου», ως βασικός σκοπός του μαθήματος, τίθεται η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό. Τονίζεται, επίσης, ότι το μάθημα πρέπει να είναι κειμενοκεντρικό και μαθητοκεντρικό, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διαμεσολαβητικό. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μοντέλα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και αξιολογείται η θεωρητική τους επάρκεια. Η γνώση των θεωριών της λογοτεχνίας κρίνεται απαραίτητη για τον διδάσκοντα του μαθήματος, καθώς του παρέχει τα «εργαλεία» για να επικοινωνήσει ουσιαστικότερα με τα κείμενα και, ακολούθως, να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν επαρκείς αναγνώστες ενισχύοντας τη φιλιαναγνωσία τους. Ωστόσο, τα νεωτερικά γνωρίσματα της ποίησης στη Γενιά του Τριάντα προκαλούν αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες αντιμετωπίζονται λαμβάνοντας υπ' όψιν την πολυμορφία σε επίπεδο αισθητικής, ύφους, τεχνικών επιλογών. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της διερεύνησης των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την προσέγγιση κειμένων νεωτερικής γραφής, παρατίθενται ορισμένα σχέδια διδασκαλίας που εκπέμπουν το νέο πνεύμα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας συμβάλλοντας στη δημιουργική μάθηση.

Εν κατακλείδι, οι οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας προς τους εκπαιδευτικούς δεν επαρκούν. Στη διδακτική δεν εφαρμόζεται απόλυτα μία και μόνο θεωρία της λογοτεχνίας. Κάθε λογοτεχνικό έργο απαιτεί μια ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση, εξαιτίας της διαφορετικής τεχνοτροπίας του. Χρειάζεται να εμπλουτιστούν τα διδακτικά σενάρια, να γίνουν περισσότερο παιδοκεντρικά και να επιλέγονται ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

## Summary

This postgraduate dissertation studies problems and approaches regarding the effective teaching of modernist poems, especially those belonging to "the Generation of 1930", in the three final years of secondary education, termed in Greek the "General Lyceum. The elaboration and completion of the dissertation was based on the research, study and review of Greek and foreign literature.

Initially, the instructions provided to teachers for teaching literature by the Ministry of Education are reviewed, it is concluded that the aesthetic experience of the students was a constant priority. However, according to the curriculum of the "New School", the main purpose of the course is to educate students in assessing modern civilization. It is also stressed that the lesson must be textual and student-centered, while the teacher has a mediating role. In the present dissertation, literature teaching models are presented and their theoretical competence is evaluated. The knowledge of literary theories is essential for the teacher, as he/she provides him/her with the "tools" to communicate more effectively with the texts, and then to help his students become sufficient readers by enhancing their knowledge. However, the modern features of poetry in "the Generation of 1930" cause reading difficulties, which are dealt with taking into account the diversity of aesthetics, style, and technical choices. In addition, in the context of exploring the problems encountered in approaching modernist texts, I provide four teaching plans that emanate the new spirit in the teaching of literature, contributing to creative learning.

In conclusion, instructions for teaching literature to teachers are inadequate. It is well known that a single theory of literature is not applied to teaching. Each literary work requires a particular methodological approach because of its different style. It is necessary to enrich the teaching scenarios, to become more student-centered and to select collaborative forms of teaching.

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εκπονήθηκε, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, 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. Η πολυετής διδακτική εμπειρία μου, η αγάπη για την εκπαίδευση και η επιθυμία μου για επιστημονική έρευνα συνέβαλαν στη συγγραφή της.

Θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Ελένη Παπαργυρίου για την επιστημονική καθοδήγηση, τις χρήσιμες υποδείξεις, καθώς και την αδιάλειπτη ηθική στήριξή της σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τις εκλεκτές καθηγήτριες της συμβουλευτικής επιτροπής, κα Βασιλική Δημουλά και κα Φωτεινή Λίκα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, ιδιαίτερα τον σύζυγο και την κόρη μου, για την κατανόηση και την υπομονή τους, προκειμένου να ολοκληρωθεί το πόνημα αυτό.

# Περιεχόμενα

	Σελ.
<b>1. Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή</b> .....	1
<b>2. Κεφάλαιο 2 – Μεθοδολογία</b> .....	4
2.1 Η διδακτική της λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο : από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη.....	4
2.1.1 Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.....	4
2.1.2 Η αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας.....	13
2.1.3 Η διδακτική της λογοτεχνίας : σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.....	14
2.1.4 Προβλήματα στη διδακτική της Λογοτεχνίας στο Λύκειο.....	19
2.1.5 Αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης.....	22
Συμπεράσματα: .....	23
<b>3. Κεφάλαιο 3 – Η «Γενιά του Τριάντα»</b> .....	24
3.1 Τι εννοούμε με τον όρο «Γενιά του Τριάντα»;.....	24
3.1.1. Γνωρίσματα νεωτερικής γραφής στην ποίηση της Γενιάς του Τριάντα και αναγνωστικές δυσκολίες.....	29
<b>4. Κεφάλαιο 4 – Ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας</b> .....	36
4.1 Γιώργος Σεφέρης, «Ελένη» (Κ.Ν.Α. Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 209-213).....	36
4.2. Οδυσσέας Ελύτης, «Η τρελή ροδιά» (ΚΝΛ Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 214-215).....	43
4.3 Ζωή Καρέλλη, «Του καλοκαιριού» (ΚΝΛ Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 230).....	49
4.4 Μελισσάνθη, «Στη νύχτα που έρχεται» (ΚΝΛ Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 248).....	53
<b>5. Κεφάλαιο 5 – Επίλογος</b> .....	57
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	62

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, σε όλες τις βαθμίδες, αποτελεί ένα δύσκολο και ταυτόχρονα ελκυστικό εγχείρημα, που εύλογα απασχολεί τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το λογοτεχνικό κείμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διδασκαλία του. Ένα πεδίο εποικοδομητικού προβληματισμού για τον διδάσκοντα θα λέγαμε ότι αποτελεί η διδασκαλία κειμένων νεωτερικής ποίησης, όπως είναι τα ποιήματα της Γενιάς του Τριάντα, στο ελληνικό Γενικό Λύκειο.

Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον για τη Γενιά του Τριάντα οφείλεται στο γεγονός της ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας που παρουσιάζουν τα κείμενά της και που ανάγεται, μεταξύ άλλων, στην πολυμορφία ως προς τις αισθητικές και υφολογικές αναζητήσεις καθώς και τις υπερρεαλιστικές πρακτικές. Εξάλλου, θεωρείται σημαντικό ότι οι εκπρόσωποι της Γενιάς αυτής ανανέωσαν την ποίηση με έργα των οποίων η τεχνική ποικίλλει αισθητά. Πρόκειται για μια γενιά που δεν είναι ομοιογενής αισθητικά και ιδεολογικά, αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυφωνική. Συνεπώς, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση προβλημάτων που άπτονται της διδασκαλίας κειμένων νεωτερικής γραφής, από τη Γενιά του Τριάντα, καθώς και η διατύπωση προτάσεων για μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, που θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη σε όσους διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας, να συμβάλει στην ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και να προσφέρει ερεθίσματα για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό.

Είναι γεγονός ότι η ιστορία και η θεωρία της λογοτεχνίας δεν διδάσκονται αυτόνομα στο Λύκειο. Ορισμένα βέβαια στοιχεία της ιστορίας ή της θεωρίας μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά, στον βαθμό που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, κρίνεται αναγκαία μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία θα συνδυάζει την ιστορία με τη θεωρία και τη διδακτική της λογοτεχνίας.



Είναι απαραίτητη μια νέα προσέγγιση, η οποία θα παράσχει ιδέες και ερεθίσματα που, αξιοποιημένα κατάλληλα, θα μπορούν να γονιμοποιήσουν τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία ενεργοποιώντας την ευαισθησία, την κρίση και την αναγνωριστική δεκτικότητά τους, αναπτύσσοντας, παράλληλα, τον γραμματισμό των μαθητών-αναγνωστών και τη φιλιαναγνωσία τους.

Έχοντας μελετήσει ποιητικά κείμενα από τη Γενιά του Τριάντα, που περιέχονται στα βιβλία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γενικού Λυκείου, και έχοντας εστιάσει, επίσης, στα βιβλία και τις εγκυκλίους βάσει των οποίων το Υπουργείο Παιδείας παρέχει οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, κρίνουμε πως η προσέγγιση των λογοτεχνικών αυτών κειμένων συνδέεται με πολλές δυσχέρειες στην εφαρμογή τους. Επιπρόσθετα, απαιτείται μια κριτική αποτίμηση των τελευταίων οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. 2016), ώστε να καταδειχθεί αν ακολουθούν συγκεκριμένες θεωρητικές συντεταγμένες και να εξεταστεί κατά πόσο είναι πλήρεις, λειτουργικές και δίνουν κίνητρα στον διδάσκοντα για μια εποικοδομητική διδασκαλία κειμένων στη σχολική τάξη.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Μετά την εισαγωγή, στο δεύτερο κεφάλαιο, περιλαμβάνεται μια αναδρομή σε παρελθοντικά Προγράμματα Σπουδών και σε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – μέσω του Βιβλίου του Καθηγητή καθώς και εγκυκλίων— για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ώστε να γίνει αντιληπτό αν και κατά πόσο διαφοροποιούνται, ως προς τον σκοπό του μαθήματος, από τα ισχύοντα μέχρι σήμερα. Επιπλέον, αναφέρεται η ύλη των ποιητικών κειμένων της Γενιάς του Τριάντα, που εμπεριέχεται στα βιβλία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των τριών τάξεων του Γενικού Λυκείου. Επίσης, παρέχεται πληροφόρηση σχετικά με τις τελευταίες οδηγίες αξιολόγησης του μαθήματος. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Λογοτεχνίας με την προσδοκία να αναδειχθούν διάφορες τεχνικές, μέθοδοι και πρακτικές ανάγνωσης ή ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων. Ακολούθως, φωτίζονται προβλήματα αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γενικό Λύκειο και κατόπιν αναφέρονται οι παράμετροι της αξιολόγησης κάθε διδακτικού μοντέλου.

Στο τρίτο κεφάλαιο εκτίθενται διαφορετικές θεωρήσεις σχετικά με τη Γενιά του Τριάντα και το έργο της, αναδεικνύεται το ανανεωτικό πνεύμα και ο

σπουδαίος ρόλος της στις πολιτιστικές εξελίξεις της μεταπολεμικής Ελλάδας. Επιπροσθέτως, εξετάζονται ορισμένα γνωρίσματα νεωτερικής γραφής που εντοπίζονται σε ποιητικά κείμενα αυτής της Γενιάς, τα οποία είναι αλληλένδετα με αναγνωστικές δυσκολίες, που καθιστούν απαιτητική τη διδασκαλία τους και αντιμετωπίζονται κυρίως με αμηχανία αλλά και με απαξίωση από τους μαθητές.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της διερεύνησης των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την προσέγγιση κειμένων με νεωτερικά στοιχεία, παρατίθενται τέσσερα σχέδια διδασκαλίας που υπαγορεύονται από την ανάγκη μιας αποτελεσματικής διδακτικής τέτοιων ποιημάτων, που θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμη για τους διδάσκοντες το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Αποτέλεσε πρόκληση, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου, η επιλογή όχι μόνο ποιητών και πολύ γνωστών εκπροσώπων της Γενιάς του Τριάντα, όπως ο Γιώργος Σεφέρης και ο Οδυσσέας Ελύτης, αλλά και ποιητριών, όπως η Ζωή Καρέλλη και η Μελισσάνθη, που παραμένουν στην «περιφέρεια» του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Οι συγκεκριμένες ποιήτριες, ηλικιακά εντάσσονται στη δεκαετία του 1930, ωστόσο, γραμματειακά τοποθετούνται στα «πέριξ» της ομώνυμης Γενιάς. Όπως θα δούμε, όμως, αφομοίωσαν γόνιμα τη νεωτερικότητα της Γενιάς του Τριάντα και πέτυχαν μια ανανέωση της γλώσσας, σε χαμηλούς τόνους, χωρίς ριζοσπαστισμούς, ενώ διατήρησαν την υπαρξιακή, θρησκευόμενη ιδιομορφία τους.

Άλλωστε, δεν έχει αποσαφηνιστεί ποια γνωρίσματα, εκτός από τις ηλικιακές συμπτώσεις, αφορούν τη Γενιά του Τριάντα και σηματοδοτούν τη συνοχή της, οπότε αυτή δεν πρέπει να λογίζεται ως ομοιογενές σύνολο αλλά ως ένα σχήμα έντονα πλουραλιστικό. Θεωρώ πολύ εύστοχη την άποψη του Τζιόβα ότι ο όρος «Γενιά του '30» και η λειτουργία του «θα πρέπει να ιδωθούν μέσα στα ιστορικά και πνευματικά συμφραζόμενα μιας εποχής που αρχίζει το 1930 και φτάνει μέχρι τις μέρες μας». Η Γενιά του '30 «θα πρέπει ν' αντιμετωπιστεί μάλλον ως πολιτισμικό μόρφωμα και ιδεολόγημα παρά ως εργαλείο λογοτεχνικής ή ιστορικής περιοδολόγησης» (Τζιόβας 2011: 53).

Η διατριβή αυτή ολοκληρώνεται στο πέμπτο κεφάλαιο, όπου περιέχεται η εξαγωγή συμπερασμάτων που προκύπτουν με βάση το σύνολο των περιεχομένων.

# Κεφάλαιο 2

## Μεθοδολογία

### 2.1 Η διδακτική της λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο : από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη

Στο δεύτερο κεφάλαιο της μεταπτυχιακής διατριβής περιλαμβάνονται οι ακόλουθες ενότητες: α) Οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σημερινού Ι.Ε.Π.), προς τους εκπαιδευτικούς, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας β) αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας γ) προβλήματα αναφορικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας στο Λύκειο και δ) αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος.

#### 2.1.1 Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας

Μέσα από μια σύντομη αναδρομή σε παρελθοντικά Προγράμματα Σπουδών για το ελληνικό Γενικό Λύκειο και σύμφωνα με παραπομπές της Φρυδάκη σε αυτά (2003:60-62), διακρίνουμε ότι από το 1985 έως το 1999 οριζόταν ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας «η εισαγωγή των μαθητών στο νεοελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως αυτός, διατηρώντας τους δεσμούς του με την αρχαία ελληνική παράδοση, διαμορφώθηκε κι εξελίχθηκε βαθμιαία από τους τελευταίους Βυζαντινούς αιώνες ως σήμερα και όπως εκφράζεται μέσα από τα κείμενα» (Π.Δ.479/7-10-85.ΦΕΚ 170, τεύχος Α', 2629).

Σύμφωνα, ωστόσο, με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.), που είχε εκδοθεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 1998 οριζόταν, μεταξύ άλλων, ως σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας για το Ενιαίο Λύκειο «να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα έργα [...] Να καταστήσει δηλαδή το μαθητή αναγνώστη και, κατά το δυνατόν, καλό αναγνώστη [...] Επίσης, «η λογοτεχνία ως μάθημα[...] αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον

εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο» (Ε.Π.Π.Σ.1998:60).

Δύο έτη αργότερα, βάσει νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οριζόταν «ως απώτερος σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας η οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας και η καλλιέργεια εκείνης της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση μέσα σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση» (Π.Σ. 2000:162).

Ακολουθως, μετά από τρία έτη και σύμφωνα με τις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. Βιβλίο Καθηγητή 2003-2004 : 157-160 ), «σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι η ουσιαστική, κατά το δυνατόν, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, καθώς και με έργα σύγχρονα που τροφοδοτούν τη συζήτηση γύρω από σύγχρονα προβλήματα και νέες αισθητικές τάσεις. Με την επιλογή και διδασκαλία αξιόλογων λογοτεχνικών έργων επιδιώκεται η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε να οδηγούνται σε αισθητική απόλαυση, να διευρύνουν την προσωπική εμπειρία τους, να αποκομίζουν ποικίλες πληροφορίες για ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά, υπαρξιακά κ.ά., ζητήματα, να συνθέτουν το δικό τους προφορικό ή γραπτό σχόλιο και να προβαίνουν σε προσέγγιση παράλληλων έργων. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι ερμηνευτική με αφετηρία και κατάληξη το κείμενο που είναι και το μορφωτικό αγαθό. Για να επιτευχθεί όμως η κατανόηση του κειμένου, απαιτούνται γνώσεις γραμματολογικές και θεωρητικές. Για να πετύχει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, βασικά στοιχεία είναι η ανταπόκριση του αναγνώστη και η πρόσληψη ή επενέργειά του. Η ζητούμενη διδακτική είναι ένας τρόπος προσέγγισης του κειμένου που θα βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν καλοί αναγνώστες, από τους οποίους θα προέλθουν ίσως και οι αυριανοί συγγραφείς. Ο φιλόλογος, ως παιδαγωγός, δεν εμμένει σε μία μόνο θεωρητική άποψη, κινείται ελεύθερα και εκλεκτικά, ανάλογα με το διδασκόμενο κείμενο».

Παρατηρώντας τις αναλογίες αλλά και τις διαφοροποιήσεις στις οδηγίες του μαθήματος της Λογοτεχνίας, θα υποστηρίζαμε ότι από το 1998 κι έπειτα τίθεται, σταθερά, προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία των μαθητών. Από το 2003 τα Προγράμματα Σπουδών τείνουν να ενσωματώνουν στοιχεία από τη δομή αναγνωστικών θεωριών, άρα αφομοιώνουν ορισμένες εξελίξεις των

λογοτεχνικών σπουδών. Ωστόσο, δεν προβάλλεται η καταγγελτική και ανατρεπτική δύναμη της λογοτεχνίας, ενώ ζητείται από τον μαθητή να οικειοποιηθεί μηνύματα των λογοτεχνικών έργων και όχι να καταστεί αυτόνομος κριτικός αναγνώστης αυτών (Φρυδάκη 2003: 63-64). Επιπρόσθετα, το Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 εκπέμπει τη σύγχυση ανάμεσα στον θεσμοποιημένο χαρακτήρα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και τον βιωματικό σκοπό της ιδιωτικής ανάγνωσης των έργων (Τζιόβας 1996:362). Εξάλλου, η συνολική εικόνα των Προγραμμάτων Σπουδών δεν αποσαφηνίζει το καθήκον του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον προσανατολισμό του μαθήματος, ενώ εκλείπει ένα συνεκτικό σύστημα οδηγιών και μέσων για την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων (Φρυδάκη 2003:64-65).

Από τα σχολικά έτη 2008-2009 έως και το 2016-2017 οι οδηγίες διδασκαλίας που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, αντανakλούν τις νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς το μάθημα καθίσταται λιγότερο κειμενοκεντρικό και περισσότερο μαθητοκεντρικό. Επίσης, η μονάδα οργάνωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας δεν είναι το μεμονωμένο λογοτεχνικό κείμενο αλλά μία διδακτική ενότητα, η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα. Κάθε διδακτική ενότητα είναι σχεδιασμένη ως project, διαρκεί δύο με τρεις μήνες, η διδασκαλία των ενοτήτων αναπτύσσεται σε φάσεις με διακριτή στοχοθεσία. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές, την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε χρόνο μεγαλύτερο της μιας διδακτικής ώρας, την τελική της παρουσίαση και την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο των project δίνεται έμφαση στην παραγωγή πρωτότυπου υλικού, κυρίως, προσωπικών ερμηνειών των μαθητών.

Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου μπορούν να διδάσκονται έργα νεωτερικής ποίησης και ειδικότερα ποιητικά κείμενα της Γενιάς του Τριάντα στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση». Ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει έργα από τα ανθολόγια Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Λυκείου ή από όποια άλλη έγκριτη πηγή, έντυπη ή/ και ηλεκτρονική.

Σκοπός της διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας ορίζεται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. «η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Το μάθημα χαρακτηρίζεται κειμενοκεντρικό και μαθητοκεντρικό. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ακολουθεί ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που ευνοούν τον δημιουργικό διάλογο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Υπενθυμίζεται ότι κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας ακολουθούνται τρεις φάσεις, καθεμία από τις οποίες έχει ιδιαίτερη στοχοθεσία: 1. Πριν από την ανάγνωση 2. Κυρίως ανάγνωση 3. Μετά την ανάγνωση. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε ενότητας, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργεί συγκεκριμένα σχέδια εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και επιθυμίες των μαθητών/τριών, καθώς και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο. Κατά την επεξεργασία κάθε ενότητας, θεωρείται απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται κείμενα τόσο από τη νεότερη και σύγχρονη όσο και από την παλαιότερη λογοτεχνία.

Στο Βιβλίο του Καθηγητή για τη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ– Π.Ι., Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009) περιέχεται, αρχικά, μια συνοπτική εισαγωγή στην ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας, από την αρχή της έως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (με αναφορές στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία). Έπειτα παρατίθενται ορισμένα στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας, όπως η σχέση συγγραφέα και λογοτεχνικού κειμένου, η σχέση λογοτεχνίας και πραγματικότητας, η σχέση λογοτεχνίας και αναγνώστη. Ακολούθως, εκτίθενται γενικά στοιχεία αφηγηματολογίας (η σχέση συγγραφέα-αφηγητή κατά Genette, οι λειτουργίες του αφηγητή, η εστίαση, τα αφηγηματικά επίπεδα, οι αφηγηματικοί τρόποι και ο χρόνος της αφήγησης, η χρονική σειρά, συχνότητα και διάρκεια των γεγονότων, το αφηγηματικό μοντέλο του A.J.Greimas. Τέλος, περιέχεται η διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας, η διδακτική πράξη, η αξιολόγησή της και ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Αναφορικά με τη διδακτική της Λογοτεχνίας, στο Βιβλίο του Καθηγητή για τη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ– Π.Ι., Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009), ορίζεται ότι αυτή «δεν μπορεί να αναιρεί την ουσιαστικότερη διάσταση της επαφής με τη λογοτεχνία, την έννοια του παιχνιδιού, τη χαρά της δημιουργίας και την ηδονή της ανάγνωσης». Ανάλογα με το κείμενο μπορούν να

χρησιμοποιηθούν μία μέθοδος ή συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων. Βασικό ερώτημα δεν είναι «τι λέει» το κείμενο αλλά «πώς το λέει». Επιπλέον, δεν αποκλείονται πρακτικές που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να επέμβουν δραστικά στα λογοτεχνικά κείμενα αλλάζοντας τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο, ανακαλύπτοντας διακειμενικούς συσχετισμούς κτλ. Στο πλαίσιο αυτό, κατάλληλη διδασκαλία θεωρείται εκείνη που επιτρέπει στον μαθητή να αναπτύσσει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης και να χαίρεται το μάθημα ως «πνευματική περιπέτεια».

Ακολουθως, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου μπορούν να διδάσκονται έργα της Γενιάς του Τριάντα από το βιβλίο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του ΟΕΔΒ (Β΄ Τεύχος), στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Νεότερη ποίηση», στην οποία περιγράφονται, κατά πρώτο λόγο, οι αρχές του συμβολισμού και του υπερρεαλισμού και, κατά δεύτερο λόγο, τα βασικά χαρακτηριστικά (εξωτερικά-μορφικά και εσωτερικά) της νεότερης ποίησης. Η θεματική αυτή ενότητα κλείνει με τη Γενιά του Τριάντα και τα χαρακτηριστικά γραφής της, που ανανεώνουν, όπως τονίζεται, την ελληνική ποίηση.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, στη συνέχεια, να διδάξει, από το βιβλίο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του ΟΕΔΒ (Β΄ Τεύχος), έργα ποιητών «νεότερης ποίησης» (όρος του σχολικού βιβλίου), συμπεριλαμβανομένων ποιημάτων της Γενιάς του Τριάντα, που εντάσσονται στην εν λόγω ενότητα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνεται ο Τ.Κ. Παπατσώνης (1895-1976) με δύο ποιήματα («Περιηγητές στη λειτουργία» και «Συνάντημα»), ο Γ. Σεφέρης (1900-1971) με πέντε ποιήματα («Πάνω σ' έναν ξένο στίχο», «Ελένη», «Επί Ασπαλάθων...», «ο βασιλιάς της Ασίνης» και «Τελευταίος Σταθμός»), ο Α. Εμπειρίκος (1901-1975) με δύο ποιήματα ([Τρία αποσπάσματα] και «Ηχώ»), η Ζ. Καρέλλη (1901-1978) με ένα ποίημα («Του καλοκαιριού»), ο Γ.Φ. Βαφόπουλος (1903-1996) με ένα απόσπασμα από το ποίημα «Η ελεγεία των αδερφών», ο Γ. Σαραντάρης (1908-1941) με το ποίημα «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει...», ο Γ. Ρίτσος (1909-1990) με τέσσερα ποιήματα («Ρωμιοσύνη»-ενότ. Ι, «Ο τόπος μας», «Ανυπότακτη πολιτεία»-απόσπασμα και «Αυτόπτης μάρτυρας»), ο Ν. Καββαδίας (1910-1975) με ένα ποίημα («Πούσι»), ο Ν. Εγγονόπουλος (1910-1985) με ένα ποίημα («ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΟΥ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ...»), η Μελισσάνθη (1910-1990) με ένα ποίημα («Στη νύχτα που έρχεται»), ο Ο. Ελύτης (1911-1996) με πέντε ποιήματα («Η τρελή ροδιά», «Στα χτήματα

βαδίσαμε όλη μέρα...», «Η Μαρίνα των βράχων», *Το Άξιον εστί-* τα πάθη , άσμα η΄ και «ο Ύπνος των Γενναίων» –παραλλαγή) και ο Ν. Βρεττάκος(1912-1991) με τρία ποιήματα («Της Σπάρτης οι πορτοκαλιές», «ο Κορυδαλλός του πρωινού» και «Ειρήνη»).

Στο Βιβλίο του Καθηγητή για τη Λογοτεχνία της Β΄ Λυκείου (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι., Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009) εμπεριέχεται συνοπτική εισαγωγή στην ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας από το τέλος του 19ου αιώνα ως τη γενιά του 1930 (με αναφορές στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία) καθώς και σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών του μοντερνισμού με αναφορά σε ποιητές στους οποίους εντοπίζονται αυτά, όπως είναι οι ποιητές της Γενιάς του Τριάντα. Έπειτα αναφέρονται τα κινήματα της πρωτοπορίας (φουτουρισμός, εξπρεσιονισμός, νταντά, υπερρεαλισμός) και ανιχνεύονται υπερρεαλιστικές επιδράσεις σε ποιητές της Γενιάς του Τριάντα. Στη συνέχεια, ασκείται κριτική σε λογοτεχνικά ρεύματα, όπως ο ρεαλισμός, ο νατουραλισμός, ο συμβολισμός, ο ντανταϊσμός και ο υπερρεαλισμός. Ακολουθούν βιβλιογραφικές προτάσεις για τον εκπαιδευτικό και κατόπιν παρατίθεται ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος για το ποίημα «Ελένη» του Γ. Σεφέρη. Η μέθοδος που προτείνεται είναι η ερμηνευτική, με αξιοποίηση της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της διακειμενικότητας μέσω ελεύθερου διαλόγου και κατευθυνόμενης αυτενέργειας των μαθητών.

Επιπρόσθετα, για κάθε ποιητή , συμπεριλαμβανομένων και των ποιητών της Γενιάς του Τριάντα, περιέχονται στο Βιβλίο του Καθηγητή, για τη Λογοτεχνία της Β΄ Λυκείου, τα εξής: α) εργοβιογραφικά στοιχεία, β) η κριτική για το έργο του, αναφορικά με θέματα και ύφος γραφής, γ) διδακτικές επισημάνσεις, δ) συμπληρωματικές ερωτήσεις –δραστηριότητες, ε) ενίοτε παράλληλο κείμενο και στ) ενδεικτική βιβλιογραφία.

Τέλος, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου μπορούν να διδάσκονται έργα της Γενιάς του Τριάντα στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γ΄ Γενικού Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης - Θετικής Κατεύθυνσης επιλογής). Συγκεκριμένα, μπορούν να επεξεργάζονται κείμενα των ακόλουθων ποιητών: Γ. Ρίτσου(1909-1990), Γ. Σκαρίμπα (1893-1984), Ν. Εγγονόπουλου (1910-1985), Ο. Ελύτη (1911-1996). Αναλυτικότερα, διδάσκεται μια ολοκληρωμένη ποιητική σύνθεση του Γ. Ρίτσου («Η Σονάτα του Σεληνόφωτος»),



ένα ποίημα του Γ. Σκαρίμπα («Χορός συρτός»), ένα ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου («Ποίηση 1948») και ένα του Ο. Ελύτη («Μικρή Πράσινη Θάλασσα»).

Στο Βιβλίο του Καθηγητή για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γενικού Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης- Θετικής Κατεύθυνσης επιλογής (ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι., Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009) παρατίθενται ταξινομημένα, κατά ενότητες, εκτενή κριτικογραφικά αποσπάσματα, ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ανθολογημένων στο Βιβλίο του Μαθητή κειμένων, ειδικοί διδακτικοί στόχοι, αναγκαίες επισημάνσεις για την υποβοήθηση του διδακτικού έργου, σχέδια διδασκαλίας, προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος, παράλληλα κείμενα και πλούσια βιβλιογραφία.

Κάνοντας αποτίμηση των επιλογών και οδηγιών που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σημερινό Ι.Ε.Π.) στον εκπαιδευτικό που πρόκειται να διδάξει το μάθημα της Λογοτεχνίας, στο Γενικό Λύκειο, θα λέγαμε ότι:

Στην Α' Λυκείου υπάρχει σίγουρα ευελιξία όσον αφορά στην επιλογή ποιητικών κειμένων που αυτός θα διδάξει, ωστόσο η διδακτική ενότητα «Παράδοση και Μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση» είναι, κατ'αρχάς, προαιρετική. Επιλέγεται, όπως αναφέρθηκε, μεταξύ των άλλων δύο που είναι «Τα φύλα στη λογοτεχνία» και το «Θέατρο».

Επιπλέον, η συνοπτική εισαγωγή που γίνεται στην ιστορία και τη θεωρία της λογοτεχνίας δεν επαρκεί για τον επιστημονικό «εξοπλισμό» του εκπαιδευτικού, που καλείται να προσεγγίσει ποιήματα νεωτερικής ποίησης, τα οποία δεν έχουν στην πλειονότητά τους τυποποιημένη μορφή μέτρου και ομοιοκαταληξίας, όπως τα παραδοσιακά, και μάλιστα μιας γενιάς, όπως είναι η Γενιά του Τριάντα, που παρουσιάζει ποικιλία στις τεχνικές, στις αισθητικές και υφολογικές αναζητήσεις, ειδική αναγνωστική δυσκολία που ανάγεται, όπως ανέφερα και παραπάνω, μεταξύ άλλων, στην ελεύθερη (ή ελευθερωμένη) φόρμα, την απομάκρυνση από μια σαφή νοηματοδότηση του στίχου, την εικονικότητα και τις υπερρεαλιστικές πρακτικές. Πρόκειται για μια γενιά που δεν είναι ενιαία και ομοιογενής, αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί πολυφωνική. Η εισαγωγή του μοντέρνου ποιητικού λόγου με την ιδιοτυπία, την ειδική θεματολογία και τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, βρίσκει κάπως απροετοίμαστους έως και έκπληκτους τους μαθητές προκειμένου να

αποκρυπτογραφήσουν τα νοήματα και τους συμβολισμούς που κρύβονται στο ποιητικό υπόστρωμα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ως θεμέλιο της διδακτικής πράξης προτείνεται στο Βιβλίο του Καθηγητή, για τη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου, η ερμηνευτική – κειμενοκεντρική προσέγγιση, ενώ γίνεται μόνον απλή αναφορά και σε άλλες μεθόδους, εκτός της κειμενοκεντρικής, όπως αυτή της αναγνωστικής ανταπόκρισης/πρόσληψης, η δομιστική, η ψυχαναλυτική, του γενετικού δομισμού κ.ά., (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009: 28-29). Επίσης, για τη διδακτική ποιημάτων παρέχεται ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος σε δύο μόνο σελίδες (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009.: 34-35). Είναι φυσικό, λοιπόν, να αισθάνεται και ο διδάσκων αμηχανία αναφορικά με την υιοθέτηση μοντέρνων θεωριών, συχνά πιο αποτελεσματικών και πιο ορθών από παιδαγωγική άποψη.

Ωστόσο, στο «παιχνίδι» της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων, όπως τονίζεται στο Βιβλίο του Καθηγητή, ο διδάσκων έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, σύμφωνα με τον οποίο καλείται να καταστήσει ευκολότερη την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο, ώστε αυτός να το βιώσει (συναισθηματική- συγκινησιακή μορφή επικοινωνίας) και να το κατανοήσει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Προϋποτίθεται, λοιπόν, η δεκτική ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να διαθέτει ενδελεχή γνώση του διδακτικού αντικειμένου (της θεωρίας και της ιστορίας της λογοτεχνίας), του προς διδασκαλία κειμένου και της σχετικής βιβλιογραφίας καθώς και σωστή παιδαγωγική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός, ως ρυθμιστής του «διδάσκειν», πρέπει να επιλέγει τη θεωρία που κρίνει ως πιο αποτελεσματική για κάθε κείμενο ή να συνδυάζει θεωρίες για την πληρέστερη διερεύνηση του κειμένου. Τότε ο μαθητής καθίσταται «επαρκής αναγνώστης» και μπορεί να εμπλέκεται στην πράξη διδασκαλίας, να απολαμβάνει το μάθημα της Λογοτεχνίας και να ενισχύεται η φιλιαναγνωσία του. Η επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο, με τον συγγραφέα και τις συνθήκες που το δημιούργησαν ευνοεί τη συναλλαγή αναγνώστη και κειμένου.

Αναφορικά με τις επιλογές και οδηγίες που παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. Βιβλίο Καθηγητή 2008-2009: σελ. 15-36) στον εκπαιδευτικό που πρόκειται να διδάξει το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου, θα παρατηρούσαμε πως θεωρείται ικανοποιητική η διαφώτιση ως προς τις τεχνοτροπίες, τα λογοτεχνικά ρεύματα και τα

χαρακτηριστικά της νεότερης και μοντέρνας ποίησης. Η μέθοδος που προτείνεται για ένα ποίημα–παράδειγμα στο πλαίσιο της διδακτικής υποβοήθησης του εκπαιδευτικού είναι η ερμηνευτική, με αξιοποίηση της θεωρίας της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» και της «διακειμενικότητας», μέσω ελεύθερου διαλόγου και κατευθυνόμενης αυτενέργειας των μαθητών. Εδώ είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι δεν προβάλλεται η ερμηνευτική μέθοδος απόλυτα, αλλά ο συνδυασμός μεθόδων, που είναι πιο αποτελεσματικός στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Οι μαθητές παρακινούνται σε πρακτικές που τους δίνουν την ευκαιρία να επέμβουν δραστικά στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλάζοντας τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο σύμφωνα με δικές τους ιδέες και προτάσεις, ανακαλύπτοντας διακειμενικούς συσχετισμούς, παρεμβαίνοντας στην εξέλιξη κτλ.

Ωστόσο, θα ήταν σκόπιμο να εμπλουτιστούν τα διδακτικά σενάρια στο Βιβλίο του Καθηγητή και να μην περιορίζεται το βοηθητικό υλικό μόνο σε διδακτικές επισημάνσεις. Εξάλλου, τα μοντέλα διδασκαλίας πρέπει να είναι περισσότερο παιδοκεντρικά, όπως π.χ. η διαλεκτική μορφή διδασκαλίας, που καλλιεργεί την κριτική στάση των μαθητών με συγκρίσεις θεμάτων και με την ανάδειξη ηθικών διλημμάτων και οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project).

Επιπρόσθετα, θα ήταν ωφέλιμο να ανθολογηθούν και έργα ποιητών της Γενιάς του Τριάντα που δεν περιλαμβάνονται έως τώρα όπως είναι ο Νικήτας Ράντος, ο Θεodorής Ντόρρος, αλλά και περισσότερα έργα άλλων που αντιπροσωπεύονται μέχρι στιγμής με λιγοστά ποιήματα, όπως για παράδειγμα ο Νίκος Εγγονόπουλος, ο Γιώργος Βαφόπουλος, ο Γιώργος Σαραντάρης.

Αναφορικά με τις επιλογές και οδηγίες που παρέχονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι. στον εκπαιδευτικό που πρόκειται να διδάξει το μάθημα της Λογοτεχνίας (Γ' Γενικού Λυκείου –Θεωρητικής Κατεύθυνσης –Θετικής Κατεύθυνσης επιλογής), θα υποστηρίζαμε ότι είναι πολύ πιο πλούσιες και με περισσότερα σχέδια διδασκαλίας, όπως απαιτείται σε ένα μάθημα Κατεύθυνσης, το οποίο εξετάζεται, όμως, ενδοσχολικά πλέον, όχι σε πανελλαδικές εξετάσεις. Η προτεινόμενη διδακτική οργάνωση από το Βιβλίο του Καθηγητή (σελ. 138–139) είναι π.χ. πολύ χρήσιμη για ένα έργο όπως του Ρίτσου, «Η Σονάτα του Σεληνόφωτος», που είναι εκτενές και τα διδακτικά σενάρια στο ίδιο βιβλίο (σελ. 140–142) είναι πιο

εμπλουτισμένα από άποψη θεωριών σε σχέση με αυτά των δύο προηγούμενων τάξεων του Λυκείου. Ωστόσο, από τη Γενιά του Τριάντα, οι αντιπροσωπευτικοί ποιητές στο Βιβλίο του Μαθητή είναι μόνον τέσσερεις, ο Ρίτσος, ο Σκαρίμπας, ο Εγγονόπουλος και ο Ελύτης, ενώ θα μπορούσαν να ανθολογηθούν περισσότεροι.

### **2.1.2 Η αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας**

Οι οδηγίες αξιολόγησης της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, βάσει του Π.Δ. 86/2001, άρθρο 15, προέβλεπαν εξέταση των μαθητών σε πεζό ή ποιητικό κείμενο από τη διδαχθείσα ύλη της αντίστοιχης τάξης και συγκεκριμένα σε ερωτήσεις που αναφέρονταν στα εξής: στον συγγραφέα του έργου και σε γραμματολογικά στοιχεία, στη δομή του κειμένου, στην επαλήθευση ή διάψευση μιας κρίσης με βάση το κείμενο, σε παρατηρήσεις αναφορικά με εκφραστικά μέσα και τρόπους, σε σύντομο σχολιασμό χωρίων του κειμένου και, τέλος, σε σχολιασμό αδιδακτου λογοτεχνικού κειμένου και ίσης, κατά προσέγγιση, δυσκολίας με το διδαγμένο.

Βάσει των τελευταίων οδηγιών που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς (ΥΠ.Π.Ε.Θ. –Ι.Ε.Π. 2016), η αξιολόγηση του μαθήματος είναι διαδικασία ιδιαίτερα σύνθετη, λόγω της πολυσημίας του λογοτεχνικού λόγου σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική ελευθερία. Οφείλουν, ωστόσο, να εστιάσουν στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων, τα οποία εξετάζονται ως αδιάσπαστη ενότητα. Είναι σκόπιμο, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος να εκτιμώνται, μέσα από ποικίλες ερωτήσεις και ασκήσεις, τα ακόλουθα: ο βαθμός συνειδητοποίησης πιθανών νοημάτων του κειμένου από τον μαθητή και η αφαιρετική του ικανότητα στην απόδοση των κύριων σημείων, η ικανότητα κριτικής θεώρησης των λογοτεχνικών προσώπων, αλλά και αποδοχής, απόρριψης ή αναθεώρησης των κυριότερων ιδεών του κειμένου, η δυνατότητα αξιοποίησης της θεωρίας ή ιστορίας της λογοτεχνίας για την απόδειξη κάποιων θέσεων, η συγκριτική θεώρηση των ποικίλων τρόπων επεξεργασίας ενός θέματος από διαφορετικούς συγγραφείς για τον εντοπισμό συγκλίσεων ή αποκλίσεων (στη μορφή και το περιεχόμενο), την κατανόηση των διαφορών ανάμεσα στα λογοτεχνικά είδη, η αξιοποίηση κριτικών άρθρων για τη διερεύνηση πιθανώς διαφορετικών οπτικών, η δημιουργική γραφή, η προσωπική αυτοέκφραση και η διερεύνηση ποικίλων θεμάτων που θέτει το κείμενο.

Σε κάθε περίπτωση, οι ερωτήσεις/εργασίες θα πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένες, να προωθούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζονται κριτικά, να κάνουν διασυνδέσεις με τη σημερινή εποχή και να επαληθεύουν με στοιχεία του κειμένου μια γνώμη (παραγωγή λόγου), που είναι ένας από τους σημαντικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος. Έτσι, μπορεί να απαιτείται να διατυπώσουν π.χ. οι μαθητές, σε μία ή δύο παραγράφους, την άποψή τους για το περιεχόμενο του κειμένου συνδέοντάς το με τις αντιλήψεις της εποχής μας. Επίσης, μπορεί να απαιτείται να σχολιάσουν, στην ίδια έκταση, θέματα ή σύμβολα ενός ποιήματος και να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους με παραπομπές στο κείμενο.

### **2.1.3 Η διδακτική της λογοτεχνίας: σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις**

Στην ενότητα που ακολουθεί, τα συμπεράσματα από την εξέταση των οδηγιών που δίνονται στους εκπαιδευτικούς θα συνδεθούν με θεωρητικά μοντέλα εξέτασης και διδασκαλίας της λογοτεχνίας, προκειμένου να αξιολογηθεί η θεωρητική τους επάρκεια.

Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έως και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> η λογοτεχνική κριτική, στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης κειμένων, χρησιμοποιούσε κυρίως εξωτερικό υλικό (στοιχεία αναφορικά με τη ζωή του συγγραφέα, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκε το έργο, την ανταπόκριση στον αναγνώστη). Σύμφωνα με τις θεμελιακές αρχές της νέας κριτικής, όπως αναπτύχθηκε στη Βρετανία, ιδίως με βάση τη θεωρία του I.A. Richards, ο οποίος είχε επικεντρωθεί στη σχέση κειμένου-αναγνώστη, δίνεται προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία. Σκοπός είναι να καθίσταται ο αναγνώστης ικανός να κατανοεί τη δομή, τους μηχανισμούς του έργου, την αισθητική αξία του. Ο κριτικός ασχολείται μόνο με τις συγκεκριμένες «λέξεις πάνω στη σελίδα» και αδιαφορεί για εξωτερικά στοιχεία που δεν σχετίζονται με αυτές. Ο Richards προτείνει μάλιστα μια τεχνική, γνωστή ως «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση» ή «πλησία ανάγνωση», η οποία συντείνει στην αναγνωστική ενδυνάμωση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός, καθώς με κατάλληλες ερωτήσεις στρέφει την προσοχή του μαθητή προς το κείμενο με διάθεση να διεισδύσει σε

αυτό (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου 2013: 32). Βασικός στόχος της νέας κριτικής είναι η διερεύνηση της σχέσης μορφής-περιεχομένου. Όταν προσεγγίζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο, μας ενδιαφέρει ο τόνος γραφής, δηλαδή αν ο συγγραφέας έχει επιλέξει τα κατάλληλα σχήματα λόγου για να εκφράσει το θέμα του έργου του και να προκαλέσει συγκίνηση στον αναγνώστη (Πεσκετζή 2003:35-36).

Ωστόσο, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της αμερικανικής νέας κριτικής (εκπρόσωποι οι C. Brooks, J. Ransom, A. Warren κ.ά.), αποκλείεται κάθε μορφή ιστορικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Ακόμη, δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι προθέσεις του συγγραφέα, αφού γίνεται λόγος για προθετική πλάνη (intentional fallacy). Το νόημα του κειμένου ορίζεται από τον ίδιο του τον εαυτό, είναι μοναδικό και δεν μπορεί να ερμηνευθεί με ορθολογικά επιχειρήματα. Επίσης, υποστηρίζεται ότι είναι λάθος να κρίνεται ένα λογοτεχνικό έργο με βάση τις συναισθηματικές αντιδράσεις του αναγνώστη (affective fallacy: θυμική πλάνη), καθώς αυτές είναι άδηλες ή υποθετικές (Γεωργιάδου 2006:32-33). Πρέπει, επομένως, να αναγνωρίζεται η αυτονομία του λογοτεχνικού έργου, ενός έργου αυθυπόστατου.

Νεότερες κριτικές θεωρίες αμφισβήτησαν τις θεμελιώδεις αρχές της νέας κριτικής. Όπως επεσήμαναν οι επικριτές της, από το κείμενο το βάρος είναι θεμιτό να πέφτει στον αναγνώστη, που με την ανάγνωσή του γίνεται συνδημιουργός του κειμένου. Αθώος αναγνώστης, που να διαβάζει το κείμενο χωρίς προκαταλήψεις και δεσμεύσεις, δεν υπάρχει (Καρβέλης 1993:30-32).

Η Πεσκετζή (2006:148-149) παρατηρεί ότι από τη στιγμή που μια λογοτεχνική θεωρία τείνει να αντικαταστήσει την κριτική, σταδιακά μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από τον συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη. Μια τέτοια μετατόπιση αρχίζει με τη νέα κριτική και τον ρωσικό φορμαλισμό, συνεχίζει με το δομισμό, μεταδομισμό και τη σημειωτική για να καταλήξει στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της αισθητικής της πρόσληψης. Από την παντοδυναμία του συγγραφέα περνάμε στην παντοδυναμία του κειμένου. Ο μεταδομιστής Roland Barthes (1996: 208) δηλώνει ότι «από τη στιγμή που αφηγούμαστε ένα γεγονός αποσυνδέοντάς το από την πραγματικότητα και με βάση την πρακτική της γραφής, η φωνή χάνει την προέλευσή της, ο συγγραφέας πεθαίνει και η γραφή αρχίζει». Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του Barthes, ως συνέπεια του θανάτου του συγγραφέα έρχεται η γέννηση του αναγνώστη (Barry 2013: 91-92). Η στροφή στον

αναγνώστη δείχνει ότι η σχέση μας με την πραγματικότητα είναι ερμηνευτική και ένα λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από τα αποτελέσματά του, ενώ το υποκείμενο και το αντικείμενο της αναγνωστικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους.

Με βάση μια επόμενη θεώρηση, μετά την πρώτη ανάγνωση ενός κειμένου έπεται η ερμηνευτική προσέγγιση, με άλλα λόγια η ανάλυση και επανασύνθεσή του σε ένα αισθητικό «όλον» που θα είναι πιο εύκολα κατανοητό. Το ίδιο το κείμενο, από γλωσσική άποψη, παρέχει, σύμφωνα και με τη θεωρία του δομισμού, τα «σημαίνοντα» στοιχεία που παραπέμπουν σε μια συστοιχία με τα «σημαινόμενα». Το ίδιο το κείμενο, ως «σημαίνον» σύνολο, λειτουργεί ως πρόκληση για διαδοχικές αναγνώσεις σε διαλεκτική σχέση με την εμπειρία του αναγνώστη και της εποχής (Μπαλάσκας 2002: 34). Αυτή η θεωρία της λογοτεχνίας, κατά τον Ricoeur, στηρίζεται στη διάκριση αντικειμενικού-υποκειμενικού. Η αντικειμενικότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε το κείμενο από την πλευρά της γλώσσας και της κουλτούρας που αυτό εκπέμπει. Η υποκειμενικότητα σχετίζεται με το υποκείμενο, δηλαδή τον δημιουργό του ποιήματος. Συγκεκριμένα, προσπαθούμε να αντιληφθούμε την πρόθεσή του, τα σύμβολα, τη διάθεσή του (Τσακρής 2007:20-21).

Έπειτα, σύμφωνα με τις θεωρίες της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης (Jauss και Iser) το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη. Με την έννοια της πρόσληψης νοείται η επίδραση του έργου στον αναγνώστη και ο τρόπος με τον οποίο η αναγνώστης το «δεξιώνεται» (Jauss 1995: 93). Ο Iser αναφέρθηκε στο «κενό του κειμένου», εννοώντας ότι το κείμενο δεν απαντά σε όλα τα ερωτήματα, οπότε παρεμβαίνει ο αναγνώστης και απαντά ο ίδιος, σύμφωνα με τις δικές του αντιλήψεις, τους προσωπικούς του ορίζοντες. Βασικός προβληματισμός στη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης είναι το πώς προσλαμβάνεται ή αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών και πεποιθήσεων κάθε αναγνώστη (Πεσκετζή 2002:60). Σύμφωνα με τον Gadamer, η σημασία ενός έργου δεν εξαντλείται στις προθέσεις του συγγραφέα, αφού αποκτά νέες σημασίες, όταν το κείμενο περνά σε άλλα πολιτιστικά συμφραζόμενα (Compagnon 2003: 89). Επίσης, ο Culler (2000: 91-92) αντιμετωπίζει το νόημα του κειμένου σαν μια φευγαλέα έννοια, η οποία περιλαμβάνει εξίσου αυτό που κατανοούμε και αυτό που προσπαθούμε να κατανοήσουμε μέσα στο κείμενο.

Το μοντέλο των Benton και Fox θεωρείται ως το καταλληλότερο για τη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι Benton και Fox στηρίχτηκαν στη θεωρία της Rosenblatt, η οποία αναφέρθηκε, από τη δεκαετία του 1930 ακόμη, στη συναλλακτική σχέση κειμένου και αναγνώστη, θέτοντας τις βάσεις για τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης (στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται το νόημα που προσλαμβάνει ο αναγνώστης από το κείμενο και όχι το νόημα του κειμένου «καθεαυτό»), οπότε το έργο αναδημιουργείται, σύμφωνα με τον ορίζοντα των προσδοκιών και πεποιθήσεων κάθε αναγνώστη (Πεσκετζή 2002: 60).

Κατά μία άλλη προσέγγιση (Ηλία 2006:163-164), οι θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς, «με την έμφαση στον αναγνωστικό ρόλο, το παιδί-αναγνώστης αισθάνεται δημιουργικό υποκείμενο» κι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Η ευελιξία που παρέχεται για διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση συντελεί στην εντατικοποιημένη αναγνωστική δραστηριοποίηση, στην ενίσχυση της οξυδέρκειας του παιδιού-αναγνώστη, την αυτογνωσία του και την ουσιαστικότερη γνωριμία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Είναι ολοφάνερη η δυνατότητα των αναγνωστικών θεωριών να ανανεώσουν τη διδακτική πράξη μέσω της «διαδραστικής τους διάστασης», αφού παρέχουν κριτήρια και εργαλεία για να σκεφτεί και να διδάξει κανείς διαφορετικά τη Λογοτεχνία (Φρυδάκη 2003: 168-169). Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτενεργούν και φτάνουν σε μια βαθύτερη κατανόηση όχι μόνο του κειμένου αλλά και του εαυτού τους, ενώ ο διδάσκων επιλέγει «ανοιχτά κείμενα» και εμπλέκεται ελάχιστα με ρόλο διαμεσολαβητικό (Iser 2000).

Για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ειδικά νεωτερικών ειδών ποίησης, των οποίων η ειδική διδασκαλία καταδείχτηκε, απαιτούνται ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας, δηλαδή η θεωρία της πρόσληψης να συνδυαστεί με μια κοινωνιοκριτική ανάγνωση με πιθανές εργασίες εφαρμογής τις ακόλουθες: προσέγγιση δύο ή περισσότερων απόψεων κριτικής για το ίδιο κείμενο, διατύπωση ερωτημάτων που μεταφέρουν τους μαθητές από τα κείμενα στο δικό τους κόσμο (π.χ. να δείξουν αν συμφωνούν με έναν ήρωα του κειμένου και αν επιθυμούν να δώσουν διαφορετικό τέλος στο



κείμενο), αντιπαράθεση του λογοτεχνικού κειμένου με άλλο είδος πολιτιστικού προϊόντος, όπως ο κινηματογράφος, θεματικές αναλογίες κι αισθητικές αποκλίσεις με κείμενα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο (Φρυδάκη 2006: 174).

Η Πεσκετζή υποστηρίζει ότι οι εξελίξεις στον χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας επέδρασαν στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία συντίθενται με πιο διευρυμένους στόχους και διαμορφώνονται διδακτικά μοντέλα που βασίζονται στη λογική διερεύνηση του κειμένου, ενώ εφαρμόζονται όλο και περισσότερο μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές. Είναι αμφίβολο, ωστόσο, αν μπορεί ο μαθητής-αναγνώστης να προσλαμβάνει και να ερμηνεύει ένα κείμενο σε σχέση με την πραγματικότητα που το δημιούργησε. Την προσέγγιση αυτής της πολυδιάστατης πραγματικότητας τη θεωρούμε αναγκαία προϋπόθεση της αναγνωστικής διαδικασίας. Η ανάγνωση, σύμφωνα με την Πεσκετζή, «ως επικοινωνιακή πράξη, καθορίζεται από τρεις παραμέτρους: τον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους είναι διαλεκτική και προσδιορίζεται από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα». Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο μαθητής, ως αναγνώστης στο μάθημα της Λογοτεχνίας, εκτός από τη γνώση, την απόλαυση, την έκφραση συναισθημάτων και αξιολογικών κρίσεων, θα πρέπει να νιώθει μια στοιχειώδη βεβαιότητα για αυτό που μαθαίνει, εκφράζει και ερμηνεύει, αντιλαμβανόμενος την ιστορική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη (Πεσκετζή 2006: 149-150).

Εν κατακλείδι, η γνώση των θεωριών της λογοτεχνίας κρίνεται αναγκαία για τον διδάσκοντα του μαθήματος, καθώς του παρέχει τα «εργαλεία» για να επικοινωνήσει ουσιαστικότερα με τα κείμενα και, ακολούθως, να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν επαρκείς αναγνώστες. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δύναται, μέσω της οπτικής γωνίας από την οποία προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα, να σχεδιάζει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του, χωρίς να αποκλείεται η σύνθεση λογοτεχνικών θεωριών, όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο.

#### **2.1.4 Προβλήματα στη διδακτική της Λογοτεχνίας στο Λύκειο**

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί αρχικά πλήρωση μιας πνευματικής ανάγκης (Alter 1985 ), ενώ συνεισφέρει στην ολόπλευρη διάπλαση της προσωπικότητας. Η λογοτεχνία συμβάλλει στη γλωσσική καλλιέργεια, την ορθοέπεια και αποτελεί πολύτιμο «μάθημα πολιτισμού» (Αποστολίδου, Πασχαλίδης και Χοντολίδου 1995). Επίσης, καλλιεργεί αισθητικά, συμβάλλει στην ψυχοπνευματική ωρίμανση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την εσωτερική ελευθερία (Καλογήρου 1999: 15). Θεωρείται, ακόμη, «άριστο μέσο» για την ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού, μια και αναφέρεται σε κοινωνικά ζητήματα με αξιακά και ιδεολογικά στοιχεία, μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους (Αρμελινιού 2011).

Ωστόσο, η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων εντός του θεσμικού και λειτουργικού πλαισίου, που ορίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν ήταν ποτέ ουδέτερη. Σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα η λογοτεχνία θεωρήθηκε το καταλληλότερο «εργαλείο» για την για την ηθική εκπαίδευση των μαζών, την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Στην Ελλάδα η διδασκαλία κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας είχε συνδεθεί αναπόσπαστα με τον γλωσσικό αγώνα υπέρ του δημοτικισμού κι αυτό συσκοτίζε τις ιδεολογικές παραμέτρους της διδασκαλίας τους (Αποστολίδου 2006: 335).

Επιπρόσθετα, η λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο, ήδη από την αρχή της διδασκαλίας του (1884), διδάσκεται μέσα από ανθολόγια. Στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη λογοτεχνία μέσω αποσπασματικών κειμένων, τα οποία παρουσιάζονται θεματικά ή χρονολογικά και αντλούνται σχεδόν πάντα από τον λογοτεχνικό κανόνα (Πάτσιου-Καλογήρου 2013: 231). Η αποσπασματικότητα είναι μια τακτική εντελώς παρωχημένη παιδαγωγικά με τη χρήση του «μοναδικού εγχειριδίου» (Αποστολίδου, Πασχάλης και Χοντολίδου 1995) και παραμένει προβληματική η κατάσταση, που απασχολεί ιδιαίτερα τη σχετική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (Αρμελινιού 2011:12-16), επειδή, σύμφωνα με τη μορφολογική θεωρία, πλήττει την εικόνα του όλου (Πάνος 2001). Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα αυτό, της διδασκαλίας σπαραγμάτων, μεμονωμένοι φιλόλογοι προσπαθούν να

φέρουν σε επαφή τους μαθητές τους με ολόκληρα έργα αναθέτοντάς τους τη μελέτη στο σπίτι. Αναζητείται, λοιπόν, «ένας νέος τρόπος συνάντησης του σχολείου με τη λογοτεχνία» και αυτός δεν είναι άλλος από το ολόκληρο έργο, π.χ. μυθιστόρημα, νουβέλα, θεατρικό έργο, ποιητικές συλλογές (Φρυδάκη 2003: 275).

Προβληματισμό δημιουργεί και η συχνή και αυθαίρετη κατάταξη των έργων σε θεματικές ενότητες ανάλογες του περιεχομένου τους, με ενδεχόμενη την καλλιέργεια ηθικολογίας και διδακτισμού. Η όποια πιθανότητα «αναγνωστικής απόλαυσης» αναιρείται, αφού οι μαθητές εθίζονται στην «αναγνωστική ραστώνη» (Παρίσης 1998). Ας σημειωθεί ότι και ο Barthes (1973) διατύπωσε τη δική του θεωρία για την «απόλαυση του κειμένου», ενός κειμένου που πρέπει να αποδεικνύει, μέσω της γραφής, πως επιθυμεί τον αναγνώστη του.<sup>1</sup>

Εξάλλου, παρά το γεγονός ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες εμπλουτίστηκε ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας, το μάθημα της Λογοτεχνίας συνδέεται με μια σοβαρή αντίφαση που υπονομεύει τη θέση του στο σχολικό πρόγραμμα και στη συνείδηση των μαθητών. Ενώ επενδύεται φραστικά με υψηλούς στόχους που αναφέρονται στην ηθική, εθνική και αισθητική διαπαιδαγώγηση, στην πράξη (σε ό,τι αφορά στην επιλογή κειμένων, τις ώρες και τις μεθόδους διδασκαλίας) αποτυγχάνει να πείσει τους μαθητές ως προς την ιδεολογική διάσταση των κειμένων, δηλαδή τις αξίες, ιδέες, στάσεις που σχετίζονται με την ίδια τη ζωή (Αποστολίδου 2006 : 336).

Ένα βασικό ζητούμενο για το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι η δημιουργία μελλοντικών αναγνωστών μέσω της καλλιέργειας της φιλιαναγνωσίας των μαθητών παράλληλα με την πρόκληση «αναγνωστικής απόλαυσης». Εντούτοις, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είχε επί μακρόν παραμείνει εγκλωβισμένη σε παρωχημένα σχήματα και αντιφάσεις (Αποστολίδου, Πασχαλίδης και Χοντολίδου 1995).

---

1.Αναφορικά με την έννοια της απόλαυσης του κειμένου, ο Barthes υποστήριξε πως αυτή σχετίζεται με ένα κείμενο που προσφέρει ευχαρίστηση, ευφορία στον αναγνώστη, ωστόσο ο ίδιος δεν μπορεί να το αξιολογήσει ως καλό ή κακό ανάλογα με την απόλαυση που επιφέρει(Barthes 1973: 23, 25).

Ωστόσο, όπως παρατηρεί και η Σ. Αρμελινιού (2011), με τα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» (ΦΕΚ 1562/τ. Β'/27-6-2011) επαναπροσδιορίζεται η σκοποθεσία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ως βασικός σκοπός τίθεται η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», ενώ οι επιμέρους στόχοι θέτουν το μάθημα σε νέες βάσεις, περνώντας «από τον μαθητή στον αναγνώστη». Μεταξύ άλλων ορίζεται η «ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών» και η προώθηση της φιλαναγνωσίας. Γίνεται, ακόμη, λόγος για την «ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο» παράλληλα με τη χρήση ανθολογιών, τα οποία δεν θεωρούνται πλέον ως αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία του μαθήματος. Επιπλέον, προβλέπεται και η ενθάρρυνση της ανάγνωσης στο σπίτι σε συνδυασμό με την ανάθεση παρουσίασης βιβλίων στην τάξη, ατομικά ή ομαδικά. Επιπρόσθετα, γίνεται μια προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσω της υιοθέτησης της βασικής παραδοχής ότι κάθε μαθητής μπορεί να βελτιωθεί και να γίνει ένας ικανός, επαρκής και γεμάτος αυτοπεποίθηση αναγνώστης (Tomlinson 2004).

Αν, επίσης, η επιλογή του λογοτεχνικού βιβλίου γίνεται χωρίς τη δέσμευση του λογοτεχνικού κανόνα, το περιεχόμενο του μαθήματος της Λογοτεχνίας διευρύνεται, καθώς θα μπορούν να συμπεριλαμβάνονται κείμενα ως τώρα αποκλεισμένα. Το βιβλίο πρέπει να έχει ελκυστικό εξώφυλλο, να προκαλεί προσωπική συναισθηματική εμπλοκή και να προβάλλει ενδιαφέροντες χαρακτήρες σε στενή σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των εφήβων (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm, 2011: 4, 92).

Σήμερα, η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας έχει τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί σημαντικά με βάση σύγχρονες και έγκυρες θεωρητικές και μεθοδολογικές παραμέτρους. Η σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας (θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης, θεωρία της πρόσληψης, θεωρίες διακειμενικότητας, νέος ιστορικισμός, κ.ά.) αλλά και τα κινήματα του κριτικού εγγραμματισμού και της δημιουργικής διδασκαλίας μπορούν να ανανεώσουν τη θεωρία και την πράξη της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός έχει έναν αναβαθμισμένο ρόλο να παίξει, αυτόν του εμπυχωτή, διαμεσολαβητή της γνώσης και ρυθμιστή της ενδοσχολικής επικοινωνίας. Η μετάβαση σε μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης αλλά και η συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους είναι

πρωτίστως αναγνώστες κειμένων μπορεί να δημιουργεί το ιδανικό μαθησιακό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη (Πάτσιου & Καλογήρου 2013:11). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει φιλολογική και παιδαγωγική κατάρτιση και να είναι ευαισθητοποιημένος καλλιτεχνικά, ώστε να εξασφαλίζει στην τάξη του μια τέτοια ατμόσφαιρα που θα ευνοεί την ανάγνωση και απόλαυση της Λογοτεχνίας (Αρμελινιού 2011).

### **2.1.5 Αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης**

Κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας οφείλει να έχει μια σαφή θέση απέναντι στην αξιολόγησή του, στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν (Αποστολίδου & Χοντολίδου 1999). Η αξιολόγηση του μαθήματος είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το μοντέλο της διδασκαλίας που υιοθετείται, καθώς επίσης και με τους πρωταρχικούς σκοπούς και στόχους, τους οποίους καλό είναι να γνωρίζουν, εξ αρχής, οι μαθητές. Το μάθημα της Λογοτεχνίας σχετίζεται με την ικανότητα κριτικής ανάλυσης των κειμένων από τους μαθητές, ώστε να γίνουν «συν-παραγωγοί γνώσης». Με την αξιολόγηση των μαθητών κρίνεται η ικανότητά τους να κατανοήσουν κριτικά και να νοηματοδοτήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα. Σημαντικό είναι, επίσης, να προτείνονται από τον εκπαιδευτικό ποικίλοι τρόποι αυτοαξιολόγησης, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να καθορίσουν τι απαιτείται να κάνουν για να βελτιωθούν (Beach, Appleman, Hynds & Wilhelm 2011:225-226). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι «νεωτερικές μορφές» που δεν πρέπει να αποκλείονται από τη διαδικασία (Καλογήρου 2007).

## **Συμπεράσματα:**

Παρόλο που τις δύο τελευταίες δεκαετίες έγιναν αλλαγές στα διδακτικά εγχειρίδια και δόθηκαν νέες οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στους εκπαιδευτικούς, το μάθημα σήμερα είναι απαξιωμένο και η διδασκαλία έργων νεωτερικής ποίησης αντιμετωπίζεται συχνά με αδιαφορία από τους μαθητές.

Στη διδακτική δεν εφαρμόζεται απόλυτα μία και μόνο θεωρία της λογοτεχνίας. Κάθε λογοτεχνικό έργο απαιτεί μια ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση, εξαιτίας της διαφορετικής τεχνοτροπίας του, προκειμένου να καταδειχθεί η ιδιομορφία της. Επομένως, είναι απαραίτητη η εξαντλητική μελέτη του από τον διδάσκοντα, ώστε ο ίδιος να σχεδιάσει μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση αξιοποιώντας, αφενός, ορισμένες οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. προς τους εκπαιδευτικούς, που κρίνονται πλέον αναγκαίες, και αφετέρου λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε κειμένου. Κατάλληλη διδασκαλία είναι εκείνη η μεθοδική διδασκαλία που στοχεύει στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών, που επιτρέπουν στον μαθητή να εξελίξει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου και να επιτυγχάνει την αναγνωστική απόλαυση.

# Κεφάλαιο 3

## Η «Γενιά του Τριάντα»

### 3.1 Τι εννοούμε με τον όρο «Γενιά του Τριάντα»;

Ο όρος «Γενιά του Τριάντα» συναντάται για πολλά χρόνια σε τίτλους βιβλίων, σχετικών με την ιστορία της λογοτεχνίας, ενώ πρώτος ο Γιώργος Θεοτοκάς εισήγαγε τον όρο «γενεά του 1930», σε μια συνειδητή προσπάθεια να τον καθιερώσει, αναφερόμενος στην πνευματική κίνηση νέων που «έχει ανάγκη από τέτοιους μύθους για να συγκεντρώνεται, να τονώνεται και να επιβάλλεται στο κοινό της» (Τζιόβας 2011:23-24). Ωστόσο, δεν έχει αποσαφηνιστεί ποια γνωρίσματα, εκτός από τις ηλικιακές συμπτώσεις, αφορούν αυτή τη Γενιά και σηματοδοτούν τη συνοχή της, ενώ η κριτική της λογοτεχνίας προσδιόρισε με ποικίλους τρόπους τους δημιουργούς και το έργο της.

Ο Κ.Θ. Δημαράς στην Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αναφερόμενος στη Γενιά του Τριάντα, παρατηρεί ότι «η γενιά αυτή που επαρουσιάστηκε με μερικά χαρακτηριστικά έργα γύρω στα 1930, εκδηλώθηκε μέσα στα είκοσι τελευταία χρόνια, χωρίς όμως να έχει ολοκληρώσει το έργο της» (Δημαράς 1949: 194). Ο Λίνος Πολίτης θεωρεί ότι «οι λογοτέχνες που παρουσιάστηκαν γύρω από την χρονολογία αυτή, ανανέωσαν δημιουργικά όχι μόνο την ποίηση αλλά και την πεζογραφία, η οποία στα χρόνια 1920–1930 φυτοζωούσε σε μια καθυστερημένη επιβίωση της ηθογραφίας περιγράφοντας τη ζωή της μίζερης φτωχογειτονιάς» (Πολίτης 1998:302).<sup>2</sup>

---

2. Προς επίρρωση του επιχειρήματος περί ανανεωτικής δυναμικής της Γενιάς του Τριάντα μπορούμε να προσθέσουμε την άποψη του Άγγελου Τερζάκη, ο οποίος το 1938, απαντώντας σε έρευνα του περιοδικού με θέμα «Η Νεοελληνική λογοτεχνία στα τελευταία είκοσι χρόνια», υποστήριξε ότι «η γενιά του 1930 δικαίωσε απόλυτα την ιστορική αποστολή της και αποτέλεσε έναν σταθμό. Χάραξε δρόμους» (Τερζάκης 1937).

Πάντως, ο όρος που προτιμούν ορισμένοι τη δεκαετία του 1930, όπως και ο ίδιος ο Γιώργος Θεοτοκάς, είναι «νέα γενεά». Ο Αντρέας Καραντώνης, το 1958, εισηγείται να δοθεί στην έννοια «γενεά» «καθαρά εποχιακή σημασία και όχι προσδιορισμένα χρονική» (Καραντώνης 1990: 258). Ο Τάκης Καγιαλής παρατηρεί ότι «οι συγγραφείς και ιδίως οι ποιητές αυτής της γενιάς αυτοσυστήνονται και επιδιώκουν να λειτουργήσουν ως πνευματική ελίτ αποκρούοντας κάθε συνάφεια με το υπαρκτό ευρύ κοινό και με τα έντυπα που το εκφράζουν» (Καγιαλής 2007: 60).

Ο Mario Vitti υποστηρίζει πως με τον όρο «Γενιά του Τριάντα» εννοούμε, με τη στενή σημασία, «μερικούς νέους ποιητές, πεζογράφους και κριτικούς που συνεργάστηκαν στο περιοδικό *Τα Νέα Γράμματα* (κυκλοφόρησε το 1935) και αποτέλεσαν τον πυρήνα αυτής της γενιάς» (Vitti 2003:433). «Σε αυτή την ομάδα προσχωρούν και ληξιαρχικά λιγότερο νέοι, που γίνονται δεκτοί λόγω των κοινών επιδιώξεων και της καλλιτεχνικής τους πρωτοπορίας» (Vitti 1987: 47-48). Το *Ελεύθερο πνεύμα* του Γιώργου Θεοτοκά εμφανίστηκε το 1929, όταν οι διανοούμενοι είχαν αρχίσει να απομακρύνονται από ζητήματα που σχετίζονταν με τη γλώσσα και έστρεφαν το ενδιαφέρον τους περισσότερο προς τις νέες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, ιδίως εκείνες που είχαν προκύψει μετά την Μικρασιατική καταστροφή (Klironomos 1992).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη «Γενιά του Τριάντα», «κατά τρόπο γενικό και συμβατικό», ο Vitti εννοεί «τους νέους συγγραφείς που εμφανίστηκαν μέσα στη δεκαετία 1930 με 1940. Κατά τρόπο γενικό και συμβατικό, επειδή αν προσέξουμε καλύτερα τη ληξιαρχική ηλικία ορισμένων συγγραφέων, που θεωρούνται όχι μόνο εκπρόσωποι της γενιάς αυτής, αλλά και κάπως ηγετικές μορφές της, θα διαπιστώσουμε ότι παραβιάζουν τα αρχικά χρονολογικά πλαίσια, εφόσον το 1930 είχαν ήδη αρχίσει να μορφοποιούν το έργο τους». Μάλιστα αναφέρει ως τέτοιες περιπτώσεις τον Μυριβήλη, τον Σεφέρη και τον Ελύτη (Vitti 2006:21-22).

Ο Beaton συμφωνεί αρκετά με τον ορισμό του Vitti λέγοντας ότι «ο όρος γενιά του τριάντα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από και για την ομάδα των νεοτεριστών ποιητών και μυθιστοριογράφων, που συνεργάστηκαν στην έκδοση του εν λόγω περιοδικού (1935–44)» προσθέτοντας πως «η χρήση του όρου επεκτάθηκε για να περιλάβει διάφορους λογοτεχνικούς πειραματισμούς που έλαβαν χώρα εκείνη τη δεκαετία» (Beaton 1996: 177-178).



Ο Γ. Βελουδής διατείνεται ότι τα μέλη της κοινωνικής αυτής ομάδας ανήκουν σ'εκείνο το στρώμα των καλλιεργημένων μικροαστών, που συμπαρακολούθησαν και συνεξέφρασαν, στο ιδεολογικό και πολιτισμικό επίπεδο, την άνοδο της ελληνικής αστικής τάξης υπό το Βενιζέλο κατά τις δεκαετίες του 1910 και 1920»— (Βελουδής 2004 : 34). Επομένως, ο Βελουδής θεωρεί απαραίτητο και αξιόπιστο να προσδιοριστεί η Γενιά του '30 ιστορικοκοινωνικά.

Σύμφωνα με τον Δημήτρη Τζιόβα, η Γενιά του '30 «θα πρέπει ν'αντιμετωπιστεί μάλλον ως πολιτισμικό μόρφωμα και ιδεολόγημα παρά ως εργαλείο λογοτεχνικής ή ιστορικής περιοδολόγησης»(Τζιόβας 2011: 53)<sup>3</sup> Επιπλέον, ο ίδιος θεωρεί πως «αρκετή από τη σύγχυση που προκάλεσε ο όρος οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπρόσωποι αυτής της γενιάς εμφανίζονται ταυτόχρονα ως οπαδοί της ρήξης και συνεχιστές της παράδοσης, θιασώτες του υπερρεαλισμού και του παλαμισμού, του μοντερνισμού και του δημοτικισμού. Η έννοια της γενιάς προσέφερε την ασφάλεια της συντροφικότητας και τη δυνατότητα της παρέκκλισης» (Τζιόβας 2011:39). Ως εκ τούτου, η Γενιά του '30 δεν πρέπει να λογίζεται ως ομοιογενές σύνολο αλλά ως ένα σχήμα έντονα πλουραλιστικό. Επιπρόσθετα, ο Δημήτρης Τζιόβας εκφράζει τη γνώμη ότι ο όρος «Γενιά του '30» και η λειτουργία του «θα πρέπει να ιδωθούν μέσα στα ιστορικά και πνευματικά συμφραζόμενα μιας εποχής που αρχίζει το 1930 και φτάνει μέχρι τις μέρες μας». Επίσης, υποστηρίζει ότι «ο όρος δεν επαρκεί για να προσδιοριστούν οι νεότερες τάσεις της λογοτεχνίας και αποκτά περισσότερο ιστορική σημασία παρά τρέχουσα ισχύ, λογοτεχνική ακρίβεια ή περιοδολογική εγκυρότητα» (Τζιόβας 2011: 49 και 51).

---

3. Οι απόψεις του Τζιόβα ανιχνεύονται σπερματικά και στον Κάρολο Μητσάκη, που παρατηρεί ότι μιλώντας για «Γενιά του '30» αναφερόμαστε «σε μια πολύ γενική έννοια που καλύπτει όλους τους λογοτέχνες χρονικά, αλλά δεν εκφράζει την πολυμορφία και την ιδιαιτερότητά τους. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια σχολή με κοινή ιδεολογία ή κοινές αισθητικές αντιλήψεις, περισσότερο πρόκειται για μια ομάδα συγγραφέων προικισμένων με πολύ ταλέντο αλλά και με διάθεση για δημιουργία υψηλής ευθύνης και μεγάλων απαιτήσεων, η οποία έχει συνείδηση του εαυτού της και της ιστορικής της αποστολής» (Μητσάκης 1977:18).

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη Γενιά του Τριάντα ως «μύθο» στον οποίο συνυπάρχουν δύο αντικρουόμενες τάσεις, ατομισμός και γενεαλογική συλλογικότητα. Η συνύπαρξη αυτών των αντικρουόμενων τάσεων μπορεί να διερευνηθεί στα πρώιμα έργα του Γιώργου Θεοτοκά και κυρίως στο *Ελεύθερο Πνεύμα* (Τζιόβας 2011:106). Εξάλλου, «από τη στιγμή που τα τελευταία χρόνια αναδείχτηκαν οι παραγκωνισμένοι μοντερνιστές (Μέλπω Αξιώτη, Γιάννης Σκαρίμπας, Νίκος-Γαβριήλ Πεντζίκης), η γενιά του '30, όπως παραδοσιακά την ξέραμε, έπαψε ως σύνολο να ταυτίζεται προνομιακά με τον μοντερνισμό, ενώ αναδείχτηκε περισσότερο η ανομοιογένεια και η αισθητική ανισότητα των μελών της. Το στοιχείο όμως που άντεξε στον χρόνο ήταν οι ιδέες της, όχι οι πολιτικοκοινωνικές αλλά οι πολιτισμικές. Η Γενιά του Τριάντα διαδραμάτισε πολύ σπουδαίο ρόλο στις πολιτιστικές εξελίξεις της μεταπολεμικής Ελλάδας. Ωστόσο, τα μέλη της βασίζονταν περισσότερο σε προσωπικές φιλίες και λιγότερο σε κοινές υφολογικές και αισθητικές προτιμήσεις. Ως εκ τούτου, όσοι συμμερίζονται και εκφράζουν, μέσω της αρθρογραφίας ή της δοκιμιογραφίας τους, την πολιτισμική ιδεολογία της γενιάς μπορούν να συμπεριληφθούν στον στενό κύκλο της» (Τζιόβας 2011: 545-546).

Το ισχυρότερο κίνητρο για αφομοίωση του μοντέρνου και για εκσυγχρονισμό αποτελεί η επιθυμία της γενιάς για ισότιμη συμμετοχή στην πνευματική ζωή της Ευρώπης, μια επιθυμία που εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως από την αρχή της δεκαετίας του τριάντα, τόσο με μεταφράσεις λογοτεχνικών έργων, από Έλιοτ, Βαλερύ, Αραγκόν, Μαγιακόβσκι κ.ά., όσο και με δοκίμια (π.χ. από τον Δημήτρη Μεντζέλο δοκίμιο για τον υπερρεαλισμό, από τον Σεφέρη η εισαγωγή στον Έλιοτ) καθώς και με χαρακτηριστικά νεωτερικής γραφής στην ποίηση (Καγιαλής 2007:189-192).

Η Γενιά του Τριάντα, «εμπλουτίζοντας τη λογοτεχνική της παραγωγή και συνεχίζοντας την ανάπτυξη του κριτικού της Λόγου, επιδιώκει να ολοκληρώσει το σύστημα αξιών της, να εδραιώσει την παρουσία της και να προβάλλει μια διαφορετική αισθητική αντίληψη» (Δρακόπουλος 2002: 124). Η Α. Leontis (1987) αναφέρεται σε κήρυκες της νεωτερικότητας, σε συνειδητή και σκόπιμη ρήξη με το παρελθόν και αναζήτηση νέων μορφών έκφρασης. Στην ελληνική πεζογραφία, όπως και στην ελληνική ποίηση, τα χρόνια γύρω από το 1930 συνδέθηκαν με ριζικές αλλαγές και ανανεωτική διάθεση (Mackridge 1985). Οι ποιητές της Γενιάς του Τριάντα ανανεώνουν τα εκφραστικά μέσα και

πραγματοποιούν ριζικές αλλαγές που η αρχή τους ανάγεται στα ανανεωτικά κινήματα του συμβολισμού, του υπερρεαλισμού και άλλων ποιητικών ρευμάτων (Στέφος 2001:37).

Η προλείανση του εδάφους για την έλευση του κινήματος του υπερρεαλισμού, από τη Γαλλία στην Ελλάδα, γίνεται από τον Νίκο Καλαμάρη (Ν.Κάλας ή Νικήτα Ράντο) από το 1931 και εξής, ενώ από το 1935 ο Ανδρέας Εμπειρικός πραγματοποιεί διάλεξη «Περί Σουρρεαλισμού» στην Αθήνα και δημοσιεύει τη συλλογή *Υψικάμινος*. Κατά την τριετία 1935-1938 γίνεται συστηματική προσπάθεια διάδοσης του υπερρεαλισμού από τους ποιητές Ανδρέα Εμπειρικό, Νίκο Καλαμάρη και Νίκο Εγγονόπουλο. «Οι βασικοί δίαυλοι εισόδου του υπερρεαλισμού στην Ελλάδα είναι ο μαρξισμός και η ψυχανάλυση. Το κίνημα λειτούργησε ως απόπειρα κριτικής στον γλωσσικό, φιλοσοφικό και επιστημονικό θετικισμό[...]». Επιπλέον, «καθοριστικός ήταν ο δεδηλωμένα διεθνιστικός και αντιεθνικιστικός προσανατολισμός του» (Χρυσανθόπουλος 2012: 85-87). Η λογική του υπερρεαλισμού ως τεχνοτροπίας είναι να εκφράζουν τα άτομα που τον ενστερνίζονται την πραγματική λειτουργία της σκέψης τους μέσω ενός ψυχικού αυτοματισμού. Η έκφρασή τους μπορεί να είναι ποικιλότροπη: κείμενα, ζωγραφική, φωτογραφία, όνειρα και ψυχανάλυση. (Χρυσανθόπουλος 2012: 260).

Η Γενιά του Τριάντα, με τα εξαιρέτα ποιητικά της ταλέντα, κατέθεσε στη νεότερη ελληνική ποίηση— ή νεωτερική, σύμφωνα με την ορολογία του Α. Αργυρίου (1979)—ένα συγκεκριασμό, ο οποίος εγκαταλείπει όλα τα μορφολογικά γνωρίσματα της παραδοσιακής ποίησης, κινείται με ελευθερία και ευελιξία στη σύνθεση του στίχου (έλλειψη ομοιοκαταληξίας, αφαιρετικότητα, πεζολογικά στοιχεία, αντιποιητικές λέξεις, κ.ά.) αλλά και στη χρήση εκφραστικών μέσων (η γλώσσα αποκτά πολυσημία μέσω της χρήσης εικόνων, συμβόλων, τολμηρών μεταφορών), ενώ το περιεχόμενο αυτής της ποίησης καταλήγει συχνά ερμητικό και δυσνόητο.

Η ανάδειξη της γενιάς αυτής στο λογοτεχνικό στερέωμα δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι δύο ποιητές και εκπρόσωποί της βραβεύθηκαν με Νόμπελ λογοτεχνίας (Σεφέρης, Ελύτης), αλλά προπάντων στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις της για τη σχέση παράδοσης και νεωτερικότητας δεν απέβησαν παρωχημένες. Η γενιά του Τριάντα ήταν αυτή που εισήγαγε τον προβληματισμό σχετικά με τη δημιουργική αξιοποίηση της παράδοσης καθώς

και την ισορροπία νεωτερικότητας και παράδοσης ως πολιτισμικό θέμα μείζονος σημασίας και όχι απλώς ως ένα καλλιτεχνικό ζήτημα. Ο Αντρέας Καραντώνης προβάλλει ως βασικό γνώρισμα αυτής της γενιάς την εναρμόνιση της παράδοσης με στοιχεία νεωτερισμού (Καραντώνης 1979:18). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ποιητή Γιώργου Σεφέρη, ο οποίος, αν και δεν το ομολογεί πάντοτε, υιοθέτησε αναφορικά με την «ελληνικότητα» μια ανταποδοτική σύλληψη: «τη μεθοδική δημιουργία της παράδοσης που υποτίθεται ότι κληρονόμησε, οπότε χτίζει πάνω σε μια καινούργια, αναθεωρημένη παράδοση» (Δημηρούλης 2011 : 426).

Συνοψίζοντας, παρά τις όποιες διαφορετικές θεωρήσεις για αυτή τη Γενιά και το έργο της, παρά το γεγονός ότι αμφισβητείται η συντονισμένη εμφάνισή της στο ελληνικό πολιτιστικό «γίγνεσθαι», αναντίλεκτα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι γύρω στα 1930 γίνεται αισθητή μια αλλαγή, ενώ παράλληλα εμφανίζονται προβληματισμοί που επιβεβαιώνουν την ανάδυση και σφυρηλάτηση μιας νέας συνείδησης, η οποία θεμελιώνεται σε μορφωτικά ερείσματα και σε ψυχική διάθεση που διαφέρουν πολύ από τα γνωστά έως τότε.

Στην υποενοότητα που ακολουθεί, θα εξεταστεί η σχέση των γενικών γνωρισμάτων της Γενιάς του Τριάντα με τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όταν διδάσκονται ποιήματα που αποτελούν δείγματα νεωτερικής γραφής.

### **3.1.1. Γνωρίσματα νεωτερικής γραφής στην ποίηση της Γενιάς του Τριάντα και αναγνωστικές δυσκολίες**

Ανακεφαλαιώνοντας τους αναγνωστικούς στόχους, σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» (ΦΕΚ 1562/τ.Β'/ 27-6-2011), διαπιστώνουμε ότι περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: τη διέγερση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών, τη δημιουργική και ελεύθερη ανάγνωση, την «κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό».

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, είτε πεζογραφημάτων είτε πολύ περισσότερο ποιημάτων, αποτελεί αναγνωστική άσκηση, ένα «ταξίδι με το κείμενο», τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Όσο περισσότερο επιτυγχάνεται η κατανόηση, τόσο αυξάνεται η απόλαυση και η δημιουργικότητα της ανάγνωσης. Η διαδικασία ανάγνωσης τείνει σε μια ερμηνεία, για την οποία

προϋποτίθεται ο διαμεσολαβητικός και εμπψυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής φαίνεται να βρίσκεται μπροστά από μια κωδικευμένη γλώσσα και, μην έχοντας επαρκή γνώση του κώδικα του πομπού, χρειάζεται να υποβοηθηθεί σε σημασιολογικό και αισθητικό επίπεδο (Μπαλάσκας 2002: 29-34). Οι μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες φαίνεται να προκύπτουν στην προσέγγιση έργων νεωτερικής ποίησης, συμπεριλαμβανομένων των δημιουργών της Γενιάς του Τριάντα, καθώς αυτά εμφανίζουν, σε σχέση με την παραδοσιακή ποίηση, πολλές ιδιοτυπίες, τόσο σε εξωτερικά-μορφικά όσο και σε εσωτερικά χαρακτηριστικά.

Σε έργα ποιητών της Γενιάς του Τριάντα που υιοθετούν στοιχεία νεωτερικής γραφής, διακρίνουμε εξωτερικά την αποδιοργάνωση της μορφής του ποιήματος με τέτοιον τρόπο, ώστε να μοιάζει με πεζό, το σπάσιμο του κανονικού στίχου, δηλαδή τη διάλυση της προσωδίας και την υιοθέτηση του ελεύθερου και ανισοσύλλαβου στίχου, όπως επίσης την εγκατάλειψη των ομοιόμορφων (ως προς τον αριθμό των στίχων) στροφών. Οι μαθητές αισθάνονται αμήχανοι απέναντι σε ποιητικά κείμενα με τόσο απελευθερωμένη φόρμα, συχνά μάλιστα εκφράζονται με αρνητική προκατάληψη και απόρριψη για αυτά θεωρώντας ότι δε συνιστούν ποίηση, αφού αποκλίνουν από την παραδοσιακή γραφή, που διαθέτει πιο αυστηρές στροφικές και στιχουργικές μορφές, πιο αυστηρά μετρικά σχήματα και ασκεί γοητεία με το παιχνίδι του ρυθμού και της ρίμας. Η ανάγνωση όμως του κειμένου, με κατάλληλη άρθρωση της φωνής, που συνάδει με το νόημα, τον τόνο και τον ρυθμό, αποτελεί την πρώτη ουσιαστική πράξη κατανόησης, απόλαυσης, καθώς και δείκτη συγκινησιακής απήχησης στους μαθητές.

Αναγκαίος κρίνεται και ο ψηφιακός γραμματισμός, πρωτίστως του εκπαιδευτικού και έπειτα των μαθητών, η εξοικείωση με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (στο εξής ΤΠΕ), προκειμένου να είναι εφικτή η χρήση πολυμέσων και διαδικτύου για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Η σύγχρονη παιδαγωγική αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ είτε ως νοητικά εργαλεία είτε ως πηγές πληροφόρησης, ωστόσο θα πρέπει να επικεντρώνεται στην προώθηση καινοτόμων και πειραματικών μορφών έκφρασης, δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μέσω των ΤΠΕ (Νικολαΐδου 2009: 66-67).

Τα ποιητικά κείμενα της Γενιάς του Τριάντα που έχουν νεωτερικά γνωρίσματα γραφής τείνουν προς την εσωτερική αρμονία, τη χαλάρωση της

λογικής αλληλουχίας, που διέπει τα παραδοσιακά ποιήματα, τη λειτουργία μηχανισμών προεκτάσεων και τη συνειρμική εκδίπλωση νοημάτων και συναισθημάτων. Συνεπώς, για να διδάξουμε τέτοια έργα, σημαίνει ότι έχουμε προηγουμένως προβληματιστεί σε σχέση με δύο καίρια ερωτήματα: πώς και γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία στο σχολείο και με ποιες διδακτικές τεχνικές θα ερεθίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία. Διδάσκοντας ποιήματα νεωτερικής γραφής καλούμαστε να κατανοήσουμε την πολύσημη γλώσσα τους, τον κόσμο τους, να «ξεκλειδώσουμε» το κείμενο, αρχίζοντας από τις φράσεις— κλειδιά και να εργαστούμε ως συνερευνητές με τους μαθητές, οι οποίοι, πρωτίστως ως αναγνώστες, πρέπει να το απολαύσουν και να το αγαπήσουν. Επειδή η γλωσσοτεχνική σύνθεση της ομιλίας του συγγραφέα – πομπού αποκλίνει πολύ από τη γλωσσική νόρμα, οι μαθητές-δέκτες, λόγω νεαρής ηλικίας, παρουσιάζουν περιορισμένα γλωσσικά αποθέματα, οπότε είναι αναγκαία η θεωρητική διαμεσολάβηση του δασκάλου. Το κείμενο είναι ένα «σημαίνον σύνολο» και η διδασκαλία είναι αυτή που θα οδηγήσει στα «σημαινόμενα» (Μπαλάσκας 2002: 54).

Από τα ποιητικά κείμενα της Γενιάς του Τριάντα, όσα συνδέονται με τον υπερρεαλισμό, π.χ. του Εμπειρικού (1901-1975), παρουσιάζουν ως βασικά γνωρίσματα τον ερμητισμό και το άλογο στοιχείο που εκδηλώνεται ως προς τις λεκτικές επιλογές, την ανορθόδοξη δομή, την άρση της λογικής αλληλουχίας (Γεωργιάδου 2006: 77). Οι εικόνες είναι συνειρμικές, αναπηδούν αυτόματα, χωρίς λογική σύνδεση. Γίνεται χρήση και ανοίκειων λεκτικών συνάψεων και λόγιων λέξεων, που ασκούν γοητεία, καθώς είναι ασυνήθιστες, π.χ. στα [ Τρία αποσπάσματα] από τη συλλογή *Ενδοχώρα* (1945) εντοπίζουμε τα προαναφερθέντα γνωρίσματα.

Η ποιητική αυτή συλλογή «αποτελεί κλασική περίπτωση της ποιητικής συνθέσεως ενός άκρως πρωτοποριακού κινήματος, όπως είναι ο υπερρεαλισμός, με τα παραδοσιακά λαϊκά, γλωσσικά μέσα» [...] (Γιατρομανωλάκης 1983: 106). Ο ποιητής απέχοντας από τον αυστηρό έλεγχο της λογικής, καθώς στηρίζεται σε συνειρμούς και στη συναισθηματική κατάσταση της στιγμής, χρησιμοποιεί την αυτόματη γραφή, με την οποία οι λέξεις αποκαλύπτουν τις υποσυνείδητες ενέργειες και τις ψυχικές του διαθέσεις. Επιπλέον, με τολμηρές μεταφορές παρουσιάζει εικόνες του νυχτερινού τοπίου, που μεταμορφώνεται σε ιδιαίτερα γοητευτικό και μαγευτικό. Με τον αντιθετικό σύνδεσμο «μα» αναγγέλλει,

ωστόσο, πως το ξημέρωμα πλησιάζει: «Λίγα κοσμήματα στη χλόη. Λίγα διαμάντια στο σκοτάδι./ Μα η πεταλούδα που νύκτωρ εγεννήθη μας αναγγέλει/ την αυγή, σφαδάζουσα στο ράμφος της πρωίας».

Στο τέλος του ποιήματος αυτού ο Εμπειρικός παρουσιάζει με μεταφορικό λόγο την αντίθεση ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και τον κόσμο της φαντασίας και του ονείρου, όπου καθετί μπορεί να λάβει τη μορφή που ο καθένας επιθυμεί: «Είναι τα βλέφαρά μου διάφανες αυλαίες. / Όταν τ' ανοίγω βλέπω εμπρός μου ό,τι κι αν τύχει./ Όταν τα κλείνω βλέπω εμπρός μου ό,τι ποθώ.»

Σε μια τέτοια περίπτωση κειμένου, απαιτείται διαφοροποίηση της διδασκαλίας με στόχο ο μαθητής να γίνει «επαρκής αναγνώστης», όπως παρατηρήσαμε στη μεθοδολογική ενότητα τονίζοντας τους διδακτικούς στόχους στη Λογοτεχνία. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να ζητήσουμε από τους μαθητές, μετά την ανάγνωση του ποιήματος, να καταγράψουν τις πρώτες ιδέες και τα συναισθήματά τους—σε μορφή ιδεοθύελλας— και κατόπιν να διακρίνουν γνωρίσματα της νεωτερικής ποίησης στο κείμενο αυτό.

Σε ποιητικά κείμενα της Γενιάς του Τριάντα επικρατεί συχνά η χρήση μυθικών υπαινιγμών και αναφορών στο αρχαίο παρελθόν. Μέσω του αρχαίου ελληνικού μύθου προσδίδεται διαχρονικότητα σε βιωματικές εμπειρίες, καθώς τα μυθικά πρόσωπα καθίστανται σύμβολα. Έτσι, τα ποιήματα π.χ. του Σεφέρη «Ευριπίδης Αθηναίος» και «Επί Ασπαλάθων» δεν μπορούν να κατανοηθούν χωρίς την αναζήτηση των πηγών, των μύθων, τη διευκρίνιση των παραθεμάτων που χρησιμοποιεί ο ποιητής (Στέφος, 2001: 45). Άλλωστε, κατά τον Dilthey, για να κατανοήσουμε ένα έργο, απαιτείται μια γενική ιδέα του όλου, το οποίο μπορούμε να συλλάβουμε καλύτερα, εάν γνωρίσουμε τα επιμέρους. Έτσι, βάσει του ερμηνευτικού κύκλου, η ερμηνεία λειτουργεί ως συνεχής ανατροφοδότηση του μέρους με το όλον (Πεσκετζή 2003: 53).

Διακρίνουμε ακόμη τη δημιουργία ατμόσφαιρας με την επανάληψη ορισμένων μοτίβων, τη χρήση υπερρεαλιστικών εικόνων που συνδυάζουν ετερόδοξα στοιχεία, είναι απροσδόκητες, συνδέονται με έναν διάχυτο λυρισμό και μια γλώσσα συγκινησιακά φορτισμένη. Για παράδειγμα, οι εικόνες στον Ελύτη είναι, πολλές φορές, τρισύνθετες: οπτικές, ακουστικές, κινητικές αλλά και κάποτε οσφραντικές, π.χ. στο ποίημα «Η Μαρίνα των βράχων» :« Έχεις μια

γεύση τρικυμίας στα χείλη/Κι ένα φόρεμα κόκκινο σαν το αίμα/Βαθιά μες στο χρυσάφι του καλοκαιριού/Και τ' άρωμα των γυακίνθων - Μα πού γύριζες»[...]

Σαφώς, αποβαίνει δύσκολη η σύλληψη τέτοιων εικόνων από τους μαθητές. Για να διαπιστώσουμε, λοιπόν, πώς «μίλησε» στους μαθητές μας το κείμενο, τους ρωτάμε ποια είναι η δική τους εικόνα μετά την ανάγνωση του τον ποιήματος και επειδή θέλουμε τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αυτενεργούν, ενθαρρύνουμε, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, τον διάλογο των μαθητών –αναγνωστών με το κείμενο με αφορμή τα αισθητικά μηνύματα που αντλούν από το ποίημα. Μέσα από τις απαντήσεις τους μπορούμε να διακρίνουμε πολλούς διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του νοήματος του κειμένου. Η «εικόνα» είναι καθοριστική για τη νέα αντίληψη που αφορά στην ερμηνευτική κατανόηση με τη συμμετοχή του αναγνώστη. Ο Iser αποδίδει στο νόημα εικονιστικό χαρακτήρα (Iser 1976:29-31). Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2003: 211), «αν ο καθηγητής αναστοχαστεί τον εαυτό του ως αναγνώστη, πιθανόν να διαπιστώσει ότι και ο ίδιος κυριαρχείται από εικόνες, πριν διαμεσολαβήσει οτιδήποτε άλλο ανάμεσα σε εκείνον και το κείμενο».

Με βάση τις θεωρίες της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, στις οποίες εστιάζει και ο Holub (2004), το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη.<sup>4</sup> Με την έννοια της πρόσληψης νοείται η επίδραση του έργου στον αναγνώστη και ο τρόπος με τον οποίο η αναγνώστης το «δεξιώνεται» (Jauss 1995:93). Βασικός προβληματισμός στη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης είναι το πώς προσλαμβάνεται ή αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών και πεποιθήσεων κάθε αναγνώστη (Πεσκετζή 2002:60).

---

4. Ο Robert Holub παρουσιάζει με τη *Θεωρία της πρόσληψης* την ομώνυμη κριτική θεωρία, που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960.



Με τη θεωρία αυτή συντάσσονται οι Jauss, Iser, Barthes, Eco, Fish. Τονίζουμε βεβαίως την απροσδιοριστία, δηλαδή ιδιοτυπία του λογοτεχνικού κειμένου, που οφείλεται στην πολυσημία του. Ο διάλογος του μαθητή με το κείμενο καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, αλλά διαβαθμίζεται ανάλογα με τη συγχώνευση των «κωδίκων ζωής» του αναγνώστη και των «κωδίκων του κειμένου» (Hunt 2001:106).

Αν θυμηθούμε τη θεωρία του Bleich περί ανταπόκρισης του αναγνώστη, στο πρώτο στάδιο αποτυπώνεται η αρχική εμπειρία της ανάγνωσης, στο δεύτερο το άτομο συγκροτεί σε λογική βάση την αρχική εμπειρία και στο τρίτο οι αναγνώστες συζητούν αναφορικά με τις προσωπικές τους αντιδράσεις ως προς το κείμενο (Bleich 1975:134-163). Ο Holland, εκπρόσωπος της ψυχαναλυτικής κριτικής, θεωρεί την ερμηνεία του κειμένου ως απόρροια της ψυχολογίας του αναγνώστη, καθώς αυτή πραγματώνεται με βάση τα προσληπτικά σχήματα που υπάρχουν μέσα του (Holland 1980: 118-133). Επίσης, κατά τον Hawthorn, «Το λογοτεχνικό κείμενο δουλεύει μέσα μας, και εμείς δουλεύουμε πάνω σε αυτό, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά» (Hawthorn 2002:36).

Ο λόγος σε έργα δημιουργών της Γενιάς του Τριάντα είναι άλλοτε άμεσος, καθημερινός π.χ. Ρίτσος, «Ο τόπος μας»: Ανεβήκαμε πάνω στο λόφο να δούμε τον τόπο μας – /φτωχικά, μετρημένα χωράφια, πέτρες, λιόδεντρα»[...] και άλλοτε διανθισμένος με μεταφορικές εκφράσεις, σχήματα λόγου και ποικίλα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο ποιητής (τολμηρές μεταφορές και παρομοιώσεις, μετωνυμίες, εσωτερικός μονόλογος, σκοτεινή διατύπωση, ελλειπτικότητα και πύκνωση του λόγου): π.χ. Ελύτης, «Άξιον εστί»: «Δάγκωσα τη μέρα \* και δεν έσταξε ούτε σταγόνα πράσινο αίμα»[...]

Η σιβυλλική γλώσσα, η ασάφεια, η φραστική πύκνωση νοημάτων και η ελλειπτικότητα, η ερμητικότητα και η έφεση για «κρυπτεία» χαρακτηρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη νεωτερική τάση στη Γενιά του Τριάντα. Το ύφος διαμορφώνεται συχνά από προσωπικό έως και εξομολογητικό, χρησμολογικό, στοχαστικό και ο λόγος γίνεται άστικτος και επιφωνηματικός (Στέφος, 2001:43). Επίσης, η χρήση του συνειρμού και η ανάμειξη συνειδητού και ασυνείδητου εξηγούν τη θεωρούμενη παράλογη σύζευξη λέξεων που δυσχεραίνει τον εντοπισμό του θεματικού κέντρου (άλλοτε κρυμμένο και άλλοτε υπαινικτικά

υποδηλωμένο). Η συμπλοκή αυτών των ετερόκλητων στοιχείων καθιστά δύσκολη την προσπέλαση και κριτική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου.

Σύμφωνα με τον Ricoeur, για την κατανόηση του κειμένου ο αναγνώστης στηρίζεται στη γλώσσα (λέξεις, ύφος κ.λπ.) του κειμένου ενώ για την ερμηνεία του στηρίζεται στις έννοιες και τους συσχετισμούς που του προκαλεί η ανάγνωση (Ricoeur 1990: 28). Συνεπώς, οι δυσχέρειες είναι μεγαλύτερες για τους μαθητές που προσεγγίζουν κείμενα με σιβυλλική γλώσσα, με αλληγορίες, σύμβολα, υπαινικτικότητα, δηλαδή κείμενα με πολυπλοκότητα και ποικιλία. Αυτά συνιστούν τα εγγενή προβλήματα δυσαναγνωσίας του ποιητικού λόγου.

Εκτός από τα παραπάνω, η ποίηση της Γενιάς του Τριάντα εμφανίζει αισθητική ανομοιογένεια, πολυπλοκότητα έκφρασης, ποικιλία διατύπωσης, με ρητά αλλά και υπόρρητα μηνύματα, που καθιστούν την επαφή όλων—προπάντων των παιδιών— με τέτοια έργα, δύσκολη. Το μήνυμα του κειμένου γίνεται τόσο πιο δυσανάγνωστο, όσο πιο «αμήτητοι» είναι οι μαθητές (Μπαμπινιώτης 1991: 95). Η επικοινωνία των μαθητών με το κείμενο, με τον συγγραφέα και τις συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργήθηκε, οδηγεί στη συναλλαγή αναγνώστη–κειμένου, βάσει της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt (Καλογήρου & Βησσαράκη 2005: 73). Με την ενεργητική ανάγνωση του ποιήματος καθοδηγείται η πρόσληψή του από τα παιδιά, τα οποία επεξεργάζονται και κατανοούν όλο και περισσότερο το ποιητικά νοούμενο, νιώθουν συγκινησιακή διέγερση και μπορούν να δημιουργήσουν ένα άλλο κείμενο διευρύνοντας ή αλλάζοντας πλήρως το αρχικό.

Συνοψίζοντας, η εμβάθυνση στον κόσμο του δημιουργού-ποιητή, η ανάπτυξη γλωσσικών, συναισθηματικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, η μεταφορά της ενσυναίσθησης του δημιουργού στους μαθητές και η «ενσυναισθητική» συμμετοχή των παιδιών, η παροχή κινήτρων για ανάγνωση είναι παράμετροι που ορίζουν τον «συναισθηματικά» και «λογοτεχνικά εγγράμματο» μαθητή (Ματσαγγούρας 2006: 95). Ας σημειωθεί ότι όλα αυτά τα εφαρμόζουμε με βάση παιδοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, τα οποία ενθαρρύνουν την αυτενέργεια και τη διερεύνηση των μαθητών στη διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας 1999: 398-421). Τέλος, η οργάνωση της τάξης σε ομάδες ευνοεί τις συνθήκες πραγμάτωσης των αρχών της παιδοκεντρικής μάθησης και δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς νέα αντίληψη για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, που πλησιάζει τις θέσεις της σύγχρονης διδακτικής.

# Κεφάλαιο 4

## Ενδεικτικά σχέδια διδασκαλίας

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσω σχέδια διδασκαλίας: α. ποιητικών κειμένων από τη Γενιά του Τριάντα, β. ποιημάτων νεωτερικής γραφής από ποιήτριες που τοποθετούνται στα «πέριξ» της ομώνυμης Γενιάς, οι οποίες όμως αφομοίωσαν γόνιμα τη νεωτερικότητά της και πέτυχαν μια ανανέωση της γλώσσας, σε χαμηλούς τόνους, χωρίς ριζοσπαστισμούς. Ο Γιώργος Θέμελης στο βιβλίο του *Η Νεώτερη Ποίησή μας* (1963: 96) συγκρίνει την πρώτη φάση της μοντέρνας ποίησης (τη γνωστή «Γενιά του Τριάντα», δηλαδή Σεφέρη, Ελύτη, Εγγονόπουλο, Εμπειρίκο κ.ά) με τη δεύτερη φάση (μεταπολεμικούς ποιητές, όπως Βαφόπουλο, Δικταίο, Βαρβιτσιώτη κ.ά.) και παρατηρεί ότι «Η Μοντέρνα Ποίηση είναι από τη φύση της πρωτεύεικη.[...]Πιο ειδικά, η δεύτερη φάση της Μοντέρνας Ποίησης είναι χαρακτηριστικά εσωστρεφής, η πρώτη εξωστρεφής».

Στόχος μας στην ενότητα που ακολουθεί είναι να καταδείξουμε πώς μπορούν να ξεπεραστούν, κατά την προσέγγιση έργων νεωτερικής ποίησης, οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών, τις οποίες περιγράψαμε νωρίτερα.

### 4.1 Γιώργος Σεφέρης, «Ελένη» (Κ.Ν.Α. Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 209-213)

*Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας : 4 διδακτικές ώρες.*

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, τη διδακτική προσέγγιση, τα μέσα διδασκαλίας, το υποστηρικτικό υλικό για αφόρμηση, καθώς και τα στάδια διδασκαλίας μετά την αφόρμηση.

Σε ό,τι αφορά στη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, το ποίημα «Ελένη» εντάσσεται στη συλλογή *Ημερολόγιο καταστρώματος Γ*, με υπότιτλο...*Κύπρον, ου μέθέσπισεν ...* (1955), γράφτηκε όμως το 1953, όταν ο Σεφέρης ταξίδεψε για πρώτη φορά στην Κύπρο, στην οποία πήγε ξανά και κατά τα επόμενα δύο έτη. Το 1955 είχε ήδη αρχίσει ο κυπριακός αγώνας ενάντια στην αγγλική κατοχή. Ο ποιητής, λόγω της θέσης του στο διπλωματικό σώμα, είχε παρακολουθήσει από κοντά την πορεία του δράματος του κυπριακού λαού, που απαίτησε, εις μάτην, ελευθερία από τους Άγγλους αποικιοκράτες.

Για τη σύνθεση του ποιήματος ο Σεφέρης είχε αντλήσει στοιχεία από παλιότερες πηγές (Όμηρο και Ευριπίδη) αλλά και από το πρόσφατο παρελθόν (τα βιώματά του από τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τη Μικρασιατική καταστροφή). Επίσης, τον ενέπνευσε και το φυσικό περιβάλλον της Κύπρου.

Από τα τρία αποσπάσματα της τραγωδίας του Ευριπίδη, τα οποία προτάσσει ως μύθο, καθίσταται φανερό η σχέση του ποιήματος με την «Ελένη» του Ευριπίδη. Ο ίδιος ο ποιητής συσχετίζει τον εαυτό του με τον μυθικό ήρωα Τεύκρο, λόγω των προσωπικών του περιπετειών, ο Τρωικός πόλεμος ταυτίζεται με τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και ο μύθος της Ελένης διατηρεί και στη σύγχρονη πραγματικότητα τον συμβολισμό του: η Ελένη δεν ήταν αληθινή. Οι λαοί έγιναν θύματα μιας εξαπάτησης λόγω του «παλιού δόλου των θεών»: [...]«τόσος πόνος τόση ζωή / πήγαν στην άβυσσο/για ένα πουκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη». Έτσι, ο ποιητής ξεκινά από τον Τρωικό πόλεμο, περνά στον κυπριακό αγώνα και εξάγει στη συνέχεια συμπεράσματα που αφορούν γενικότερα τον άνθρωπο, που ο αγώνας του ίσως αποδειχθεί μάταιος. Ο ποιητής νιώθει βαθιά απογοήτευση για μια τέτοια ματαιοπονία και θέλει να προειδοποιήσει τους ανθρώπους, ώστε να μη γίνονται θύματα όσων διακηρύσσουν υψηλά ιδεώδη, ενώ στην πορεία τα «στραγαλίζουν» για προσωπικά συμφέροντα. Σύμφωνα με τον Μαρωνίτη (1992: 49-51) ο σεφερικός λόγος δεν είναι μόνο διδακτικός, είναι προπάντων παρηγορητικός.

Η προσέγγιση του ποιήματος «Ελένη» θα γίνει σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο των M.Benton και G.Fox. Όπως τονίσαμε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το μοντέλο αυτό προσφέρεται για την προσέγγιση του ποιήματος. Οι Benton και Fox έδωσαν έμφαση σε τέσσερις φάσεις: στην προετοιμασία του περιβάλλοντος (1<sup>η</sup> φάση), στη διαδικασία που ολοκληρώνεται με την ανάγνωση και την πρωταρχική ανταπόκριση στο ποίημα ( 2<sup>η</sup> φάση), τη διερεύνηση της ανταπόκρισης (3<sup>η</sup> φάση), τη δυνατότητα ατομικής ανταπόκρισης και την τελειοποίησή της (4<sup>η</sup> φάση), ομαδικά και ατομικά (Benton & Fox 2013).

Με βάση το μοντέλο αυτό, θέτουμε τους εξής στόχους: την αισθητική απόλαυση του ποιήματος με παράλληλη αποκωδικοποίηση των παραστάσεων που χρησιμοποιεί ο ποιητής, καθώς και τη διερεύνηση των ποιητικών του τρόπων, όπως είναι η διακειμενικότητα, η μυθική μέθοδος, τα σύμβολα και η

χρήση συνειρημών. Επιπρόσθετα, αναδεικνύουμε τα δομικά στοιχεία του κειμένου απέναντι στο οποίο τοποθετούμαστε κριτικά και δίνουμε έμφαση τόσο στον αντιπολεμικό χαρακτήρα του όσο και στα διαχρονικά του μηνύματα.

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία μας και λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι ο μαθητής πρέπει να γίνει «ενεργητικός και κριτικός αναγνώστης, που διεισδύει στο κείμενο και δεν τίθεται αντιμέτωπος με αυτό, όπως καταδείξαμε στη μεθοδολογία αυτής της εργασίας, μπορούμε να αναθέσουμε στα παιδιά, στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ποικίλες εργασίες (σύνταξη κειμένου πεζού ή ποιητικού, έργα εικαστικά και θεατρικά), τις οποίες θα πραγματοποιήσουν σε τετραμελείς— κατά προτίμηση —ομάδες, οι οποίες είναι πιο ευέλικτες, καθώς μπορούν να χωριστούν σε υπο-ομάδες (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου 2013: 39-40). Ας σημειωθεί ότι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές ασκούνται στον διάλογο και καλούνται να αναπτύξουν το πνεύμα της συνεργασίας και του αλληλοσεβασμού για μια εποικοδομητική ομαδική εργασία.

*Μέσα διδασκαλίας—υποστηρικτικό υλικό για αφόρμηση:* Έχοντας στη διάθεσή μας το εργαστήριο πληροφορικής δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να ακούσουν την ηχογραφημένη ανάγνωση του ποιήματος από τον ίδιο τον Σεφέρη. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας μπορούμε να προβάλλουμε βίντεο και φωτογραφίες που θα σχετίζονται με το φυσικό τοπίο της Κύπρου, τον Τρωικό πόλεμο, την Ελένη και τον Τεύκρο, την εισβολή των Άγγλων στο νησί. Επιπλέον, χρειάζεται να δοθούν παράλληλα κείμενα στις ομάδες που θα αναλάβουν εργασίες.

*Στάδια διδασκαλίας μετά την αφόρμηση:* Σύμφωνα με το μοντέλο των Benton και Fox που, όπως προείπαμε, έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, προβλέπεται η διάκριση αισθητικής και μη αισθητικής ανάγνωσης (Rosenblatt 1994:34-35). Έτσι, προτείνουμε στους μαθητές μας να αναλάβουν δύο ρόλους: Ο πρώτος είναι αυτός του *κριτικού*, που διαβάζει και προβαίνει σε κριτική προσέγγιση του ποιήματος, αποκομίζοντας συνολική εντύπωση, συναισθηματική και νοηματική. Ο δεύτερος είναι αυτός του *δημιουργού*, που δημιουργεί το δικό του κείμενο με το προσωπικό του ύφος, έχοντας κάνει νωρίτερα το προσωπικό του διάβασμα (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου 2013: 40-41).

Η προσέγγιση του έργου είναι μαθητοκεντρική – δημιουργική προσπαθώντας να ενεργοποιήσουμε την επικοινωνία του μαθητή με το κείμενο. Στο πλαίσιο αυτής της διερευνητικής–ανακαλυπτικής μάθησης οι μαθητές έχουν ως στηρίγματα το συγκείμενο του ποιητή (βιογραφικά και βιοματικά στοιχεία) καθώς και προϋπάρχουσες γνώσεις για τη νεωτερική γραφή ποιημάτων, ειδικά της Γενιάς του Τριάντα.

Μορφή της διδασκαλίας μας είναι ο ελεύθερος διάλογος, είτε ως συζήτηση με το σύνολο των παιδιών της τάξης, είτε ως παρέμβαση υποστηρικτική, διευκρινιστική στις υπο-ομάδες για ακόμη περισσότερη ενθάρρυνση της αναγνωστικής ανταπόκρισής τους. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται εμπυχωτικός προς τους συν-αναγνώστες, διαμεσολαβητικός, η καθοδήγηση άμεση και φθίνουσα, έως ότου επιτευχθεί η αυτόνομη εργασία των μαθητών. Η ομαδοκεντρική εργασία βασίζεται σε θεωρίες του L. Vygotsky, σχετικά με την κοινωνική φύση της μάθησης και τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», δηλαδή την εκτός των ατομικών ορίων ζώνη δράσης, καθώς και του J. Piaget, αναφορικά με τον ρόλο των συγκρούσεων που προκαλούν οι ομαδικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας 2007: 509-511).

*Τα στάδια διδασκαλίας, σύμφωνα και με την Αριστοδήμου-Ιακωβίδου (2013: 42-51) είναι τα εξής:*

*Α' φάση, προετοιμασία περιβάλλοντος:* Μετά την προβολή του οπτικοακουστικού υλικού που δώσαμε για αφόρμηση και το οποίο άπτεται των θεμάτων του ποιήματος, ρωτούμε τους μαθητές ποιο νομίζουν ότι θα είναι το περιεχόμενό του. Κατόπιν, τους προβάλλουμε τον τίτλο του ποιήματος που συνοδεύεται από το μότο (αποσπάσματα από την τραγωδία του Ευριπίδη «Ελένη», την οποία έχουν ήδη διδαχθεί στο Γυμνάσιο ).

Στη συνέχεια, μπορούμε να διατυπώσουμε καίρια ερωτήματα, που θα αναμοχλεύσουν μνήμες και θα φανερώσουν διαφορές στην αναγνωστική τους εμπειρία, στην πρόσληψή τους: π.χ. «Για ποια Ελένη γίνεται λόγος;» και «Τι περιεχόμενο προσδοκάτε να έχει ένα τέτοιο ποίημα;» Ακόμη, σύμφωνα και με το ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος από το Βιβλίο του Καθηγητή για τη Λογοτεχνία της Β' Λυκείου, επισημαίνουμε ότι ο Σεφέρης στο «μότο» της «Ελένης» χρησιμοποιεί τρία αποσπάσματα από την *Ελένη* του Ευριπίδη, στα οποία δίνεται συνοπτικά ο μύθος του Τεύκρου και της Ελένης, όπως τον θέλει ο Ευριπίδης εμπνεόμενος από μια παράδοση που σώζεται στο ποίημα *Παλινωδία* του

Στησίχορου—αναφέρεται και από τον Πλάτωνα στον διάλογο του Φαίδρος, 243 α. Κάνοντας αυτήν την εισαγωγή, ο Σεφέρης συσχετίζει το μυθικό με το πραγματικό. Έτσι, μπορούμε να εξηγήσουμε και πώς λειτουργεί η μυθική μέθοδος στο έργο του ποιητή.

*Β' φάση, ανάγνωση του κειμένου:* Μετά την προβολή εικόνων από τον κόσμο του ποιήματος, ακολουθεί η ηχογραφημένη ανάγνωσή του από τον ίδιο τον ποιητή. Στη συνέχεια, παρέχουμε χρόνο στους μαθητές για πολλές σιωπηρές αναγνώσεις. Μπορούν μάλιστα να εστιάσουν σε όποιους στίχους τους έκαναν εντύπωση, ενώ τους προτρέπουμε να κρατήσουν ως σημειώσεις συνειρμούς και σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν με την πρώτη ανάγνωση του ποιήματος. Κατά αυτόν τον τρόπο, κάθε μαθητής μπορεί να εστιάσει σε θέματα που τον άγγιξαν από το ποίημα και να πετύχει τη δική του προσωπική μέθεξη σε αυτό.

*Γ' φάση, κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την ανάγνωση:* Μετά την πρώτη ανάγνωση του ποιήματος, ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφραστούν με οπτικό τρόπο, οπότε κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να σχεδιάσει την εικόνα του, να αποτυπώσει ό,τι φαντάστηκε με βάση τους θεματικούς άξονες του ποιήματος, δίνοντας έτσι τη δική του ερμηνεία. Ακολουθεί συζήτηση—όχι μονόπλευρη παροχή πληροφοριών—αφού οι μαθητές είναι συν-αναγνώστες με τους οποίους μοιραζόμαστε μια αναγνωστική μας εμπειρία. Οι ερωτήσεις που θέτουμε είναι συνήθως ανοιχτές, όπως: «ποιο σημείο σε συγκίνησε ιδιαίτερα από αυτό το ποίημα;» ή «ποιους στίχους του θα ήθελες να ξαναδιαβάσεις;» ή «ποιο πρόσωπο σου δημιούργησε συνειρμό για ένα άλλο έργο;» αλλά και άλλες, όπως «ποιες είναι οι τρεις ενότητες που επισημαίνονται από την επανάληψη του πρώτου στίχου;»

*«Τ' αηδόνια δε σ' αφήνουν να κοιμηθείς στις Πλάτρες.»:* Ενισχύοντας αυτόν τον συνεχή διάλογο δίνουμε και ορισμένες απαντήσεις σε απορίες των μαθητών μας χωρίς βέβαια να τοποθετούμαστε με απόλυτο τρόπο.

*Δ' φάση, μεταδραστηριότητες :* Παρά το γεγονός ότι, αρχικά, οι μαθητές εργάζονται ατομικά, στη συνέχεια, μπορούμε να τους εντάξουμε σε ομάδες και να τους αναθέσουμε διάφορες δραστηριότητες οι οποίες να σχετίζονται με τα στοιχεία τεχνικής του ποιητή (π.χ. στοιχεία ύφους, συνειρμική τεχνική, μυθική μέθοδος, εικόνες, σύμβολα, σχήματα λόγου, διακειμενικότητα ).

Η πρώτη ομάδα θα μπορούσε να επισημάνει και να ερμηνεύσει τα βασικότερα σύμβολα του ποιήματος: Τροία, Ελένη, Σκάμανδρος, Τεύκρος,

Πρίαμος. Κατόπιν, θα μπορούσε να διακρίνει το σύνολο των συμβόλων σε κατηγορίες: σύμβολα με ερωτική διάσταση (Αφροδίτη, άστρα, καρδιά), σύμβολα που παραπέμπουν στη φρίκη του πολέμου (τοξότης, σκορπιός) κι εκείνα που υποδηλώνουν την απάτη (Πρωτέας, αδειανό πουκάμισο).

Η δεύτερη ομάδα θα μπορούσε να διερευνήσει περισσότερο τη σχέση του ποιητή με τον Τεύκρο, ο οποίος λειτουργεί ως προσωπίο, ως φερέφωνο του ποιητή. Ένα χρονολόγιο είναι εδώ απαραίτητο και, ευρύτερα, πληροφοριακό υλικό για τη ζωή του ποιητή με έμφαση στη μικρασιατική του καταγωγή και την αναγκαστική απομάκρυνση από την πατρίδα του, τις συνεχείς μετακινήσεις του και τη σχέση του με την Κύπρο καθώς και τις δύσκολες ιστορικές στιγμές της πατρίδας του.

Η τρίτη ομάδα μπορεί να αναλάβει δραστηριότητες που αφορούν την Ελένη, την οποία ο ποιητής περιγράφει με πολύν αισθησιασμό:

« Με το βαθύ στηθόδεσμο, τον ήλιο στα μαλλιά, κι αυτό το ανάστημα ίσκιои και χαμόγελα παντού στους ώμους στους μηρούς στα γόνατα· [...] »

Με βάση την περιγραφή αυτή αλλά και παράλληλα κείμενα —ποιήματα, καλούνται οι μαθητές να γράψουν ένα δικό τους κείμενο, πεζό ή ποιητικό αλλά και να καταγράψουν αναλογίες και διαφορές που εντοπίζουν μεταξύ των ποιημάτων ως προς τον τρόπο παρουσίασης της Ελένης. Από παράλληλα κείμενα θα μπορούσαν να δοθούν τα ακόλουθα: Ομήρου Ιλιάδα, Γ'156-160, «Ελένη», του Γιάννη Ρίτσου και «η Αγία Ελένη στην Κύπρο», του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η Ελένη, ως σύμβολο, λειτουργεί αντιφατικά στα διάφορα λογοτεχνικά έργα (διακειμενική προσέγγιση).

Η τέταρτη ομάδα θα μπορούσε να εστιάσει στον αντιπολεμικό χαρακτήρα του ποιήματος: «Μεγάλος πόνος είχε πέσει στην Ελλάδα/Τόσα κορμιά ριγμένα/στα σαγόνια της θάλασσας στα σαγόνια της γηστόσες ψυχές δοσμένες στις μυλόπετρες, σαν το σιτάρι.» [...] / «για ένα πουκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη.»

Η τραγωδία του πολέμου είναι δυνατό να εκφραστεί μέσα από διάφορα έργα των μαθητών: ζωγραφική, μουσική, ποίηση, θεατρικό κ.λπ. Συνεπώς, με αφορμή το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν και να διοργανώσουν ακόμη και έκθεση μαθητικών έργων, ώστε το μάθημα να συνιστά πλέον βίωμα. (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου 2013: 42-51).



Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι θεωρίες της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, όπου βασίστηκε το παραπάνω διδακτικό σενάριο, έχουν συμβάλει σε έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Σύμφωνα με τον Gadamer, ανεξαρτήτως του σκοπού του συγγραφέα, το κείμενο «αυτό καθαυτό» δεν είναι στατικό, αλλά φέρει νέες ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις, οι οποίες συναιρούνται με το παρόν του αναγνώστη. (Gadamer 1975:263). Κατά την άποψη του Τζιόβα, η μέθοδος της πρόσληψης παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες, επειδή συνέβαλε στον συνδυασμό της ιστορικής προσέγγισης του κειμένου, της αυτοτέλειάς του αλλά και του ερμηνευτικού του πλουραλισμού (Τζιόβας 2005:12-16).

Με αυτό το διδακτικό σενάριο οι μαθητές λειτουργούν είτε ως πομποί είτε ως δέκτες της γνώσης στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ακόμη, καλούνται να εξελιχθούν ως αναγνώστες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να αυτενεργήσουν, μέσω μιας διερευνητικής μάθησης, στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό, διαμεσολαβητικό ρόλο. Επίσης, βιώνουν αισθητική απόλαυση από τα λογοτεχνικά έργα που προσεγγίζουν. Επιπλέον, ενθαρρύνονται να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να λειτουργούν υπεύθυνα, με πνεύμα διαλλακτικότητας και συναγωνισμού μέσα στις ομάδες.

#### 4.2. Οδυσσέας Ελύτης, «Η τρελή ροδιά» (ΚΝΑ Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 214-215)

*Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας : τρεις διδακτικές ώρες.*

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος σε συνδυασμό με αναγνωστικές δυσκολίες, τη διδακτική προσέγγιση, που συνίσταται σε δύο φάσεις, και μια γενική αποτίμηση όλων των στοιχείων του ποιήματος.

Σε ό,τι αφορά στη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, το ποίημα «Η τρελή ροδιά» εντάσσεται στη συλλογή *Προσανατολισμοί* (1940) και συγκεκριμένα στην τελευταία ενότητά της με τίτλο «*Η θητεία του καλοκαιριού*». Ο Ελύτης, σε αυτό το έργο, «προσανατολίζεται» σε μια ονειροποίηση του κόσμου, στην έκφραση νέων δυνάμεων αισιοδοξίας και ζωής. Η εμπύχωση (εξανθρωπισμός) της φύσης, η υπαρξιακή ευδαιμονία, η ανασύνθεση μιας αισιόδοξης όψης της πραγματικότητας, σύμβολο της οποίας είναι η «τρελή ροδιά», αποτελούν βασικά στοιχεία του κειμένου. «Η τρελή ροδιά αποτελεί την πειστικότερη έκφραση των πεποιθήσεων του ποιητή όσον αφορά στην προσωπική του κοσμοθεωρία για την αδιάσπαστη συνέχεια ανάμεσα στον φυσικό και τον ανθρώπινο κόσμο»[...] (Vitti 1986:96).

Είναι βέβαια εμφανή τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού και ευρύτερα τα νεωτεριστικά στοιχεία στο έργο αυτό, που σαφώς γίνεται έτσι δυσνόητο για τους μαθητές. Ως γνωστόν, η αυτόματη γραφή και το όνειρο αποτελούν δύο βασικές πρακτικές συνυφασμένες με την υπέρ-πραγματικότητα, με την απουσία κάθε ελέγχου από τη λογική και την έλλειψη αισθητικών ή ηθικών προκαταλήψεων (Χρυσανθόπουλος 2012 : 91-93).

Ο υπερρεαλισμός, ωστόσο, στον Ελύτη έχει έναν προσωπικό τόνο, είναι εκστατικός και συνδεδεμένος με το ελληνικό τοπίο. «Ο Ελύτης αντλεί από τον υπερρεαλισμό τη μαγεία των λέξεων και την άλογη σύνδεσή τους, [...], την αστιξία [...], την έμφαση στις αισθήσεις» (Γεωργιάδου 2006:227). Στον Ελύτη «Το κάθε ποίημα είναι ένας ελεύθερος και ασυγκράτητος συνειρμός εικόνων, που συνδέονται ανάμεσά τους με μια διάχυτη λυρική διάθεση και δεν υπόκεινται στους νόμους της έλλογης αλληλουχίας» (Καρβέλης 1993: 96): «Όταν στους κάμπους που ξυπνούν τα ολόγυμνα κορίτσια/Θερίζουνε με τα ξανθά τους χέρια τα τριφύλλια/Γυρίζοντας τα πέρατα των ύπνων τους, πέστε μου είναι η τρελή

ροδιά /Που βάζει ανύποπτη μες στα χλωρά πανέρια τους τα φώτα» [...].Επισημαίνουμε ακόμη ότι στον υπερρεαλισμό του Ελύτη δεν υπάρχει αυτόματη γραφή αλλά ονειρώδης ροή παραστάσεων, απροσδόκητος συνειρμός εικόνων, που αποτελούν βασικό εκφραστικό μέσο, αισθητικός ειρμός, τολμηρή φαντασία και λυρική διάθεση ( Γεωργιάδου 2006:214).

Στους παραπάνω στίχους διακρίνουμε την επενέργεια της τρελής ροδιάς στα όμορφα κορίτσια που θερίζουν το πρωί στους κάμπους. Τα κορίτσια παρουσιάζονται ολόγυμνα, χωρίς τις συμβάσεις του πραγματικού κόσμου. Θεματικός πυρήνας αυτής της εικόνας είναι ο θερισμός. Τα υπόλοιπα στοιχεία («ολόγυμνα κορίτσια»/«Γυρίζοντας τα πέρατα των ύπνων τους») είναι ονειρικά. Μέσω αυτής της εικόνας συγχέονται τα όρια ανάμεσα στην πραγματικότητα και το όνειρο, οπότε ελεύθερα αποδίδεται ο ερωτισμός που υποβόσκει στην ψυχή του ποιητή, ο οποίος είναι αλληλένδετος με έναν πνευματικό αισθησιασμό (Καρβέλης 100-101).

Στο ποίημα μπορούμε να διακρίνουμε έξι ενότητες— εικόνες, οι οποίες αντλούνται από τη φύση. Σε κάθε ενότητα επαναλαμβάνεται, αυτούσια ή παραλλαγμένη, η ερωτηματική φράση-μοτίβο «πέστε μου είναι η τρελή ροδιά...», που διαδραματίζει τον ρόλο του «συναισθηματικού φορτιστή» του ποιήματος. Η αναγνωστική δυσκολία έγκειται στο ότι οι εικόνες «δεν εκφράζουν (συνήθως) μια ρεαλιστική απεικόνιση της εξωτερικής πραγματικότητας, αλλά αντικατοπτρίζουν την επενέργεια αυτής της πραγματικότητας στον ψυχικό κόσμο του ποιητή» (Καρβέλης 1993: 96).

Επιπρόσθετα, καταργούν τα όρια του χρόνου και του τόπου, αντλούνται από τη φύση, αλλά παραπέμπουν σε έναν ονειρικό, ειδυλλιακό κόσμο και συντίθενται με μια γλώσσα συγκινησιακά φορτισμένη. «Κάθε εικόνα του Ελύτη δεν αποτελεί ψυχρή απεικόνιση της φύσης, είναι μια μουσικοχορευτική και ζωγραφική δημιουργία» (Στέφος 2001:47).

Η προσέγγιση του ποιήματος «Η τρελή ροδιά» θα γίνει εφαρμόζοντας, εν μέρει, διδακτικές αρχές της νέας κριτικής και αξιοποιώντας παραδείγματα εφαρμογών του μοντέλου αυτού από την Αριστοδήμου-Ιακωβίδου (2013: 37-39). Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της νέας κριτικής, ιδίως του I.A. Richards, ο οποίος είχε προβληματιστεί πάνω στη σχέση κειμένου-αναγνώστη, δίνεται έμφαση και προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία, έτσι ώστε να καθίσταται ο αναγνώστης ικανός να κατανοεί όχι μόνον τη δομή και τους μηχανισμούς του

έργου αλλά προπάντων την αισθητική αξία του. Με τη μελέτη των «λέξεων πάνω στη σελίδα» μαθαίνει κανείς να αναγνωρίζει, για παράδειγμα, τη σημασία, το συναίσθημα, τον τόνο ενός κειμένου, ώστε να καθίσταται ενεργητικός αναγνώστης, ο οποίος όχι μόνο απολαμβάνει το έργο, αλλά το εμπυχώνει με την ευαισθησία του, ενώ ταυτόχρονα εμπυχώνεται από αυτό.

Ο Richards, όπως αναφέραμε και στη Μεθοδολογία μας, προτείνει μια τεχνική, γνωστή ως «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση» ή «πλησία ανάγνωση», η οποία συμβάλλει στην αναγνωστική ενδυνάμωση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός, καθώς με κατάλληλες ερωτήσεις στρέφει την προσοχή του μαθητή προς το ποίημα με διάθεση να διεισδύσει σε αυτό (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου 2013: 32). Οι αναγνωστικές οδηγίες που δίνονται από τον διδάσκοντα συνδέονται με υποδείξεις των λέξεων που πρέπει να συσχετίσουν οι μαθητές για να απαντηθεί ένα ερώτημα ή να καλυφθεί ένα νοηματικό κενό (Φρυδάκη 2003:124).

Εφαρμόζοντας ορισμένες αρχές της βρετανικής νέας κριτικής στη διδασκαλία του ποιήματος «Η τρελή ροδιά», κάνουμε τριπλή ανάγνωση του ποιήματος και η κριτική προσέγγισή του συνίσταται σε τρία στρώματα: Σημασία, Συναίσθημα και Τόνο. Με την ολοκλήρωση της κριτικής προσέγγισης προβαίνουμε και στη γενική αποτίμηση της αξίας του έργου. Σκοπός μας είναι οι μαθητές να κατανοούν και να απολαμβάνουν το ποίημα ως ενιαίο, έχοντας νωρίτερα προβληματιστεί πάνω σε σημαντικά ερωτήματα που αφορούν στο περιεχόμενό του. Η στοχοθεσία μας περιλαμβάνει τη βίωση του ποιητικού κειμένου από τον μαθητή, την απόλαυση της συγκεκριμένης αισθητικής εμπειρίας που αναφέρεται σε ένα οργανικό σύνολο. Δίνουμε τη μεγαλύτερη έμφαση στις εικόνες ως ένα σημαντικό και ταυτόχρονα ιδιαίτερο εκφραστικό μέσο στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη. Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο της νέας κριτικής, ακολουθούν δύο «φάσεις» προσέγγισης του ποιήματος:

*Α' φάση: Παρουσίαση:* Παρουσιάζουμε το ποίημα στο εργαστήριο πληροφορικής, οπότε, ταυτόχρονα με την ανάγνωσή του, μπορούμε να προβάλλουμε στους μαθητές μας, μέσω σχετικού βίντεο ή «power point», εικόνες από την ανοιξιάτικη και καλοκαιρινή, κυρίως, ελληνική φύση, ώστε να είναι γεμάτες φως και χρώματα, πολύ χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποίησης του Ελύτη. Ως γνωστόν, η ποίησή του είναι έντονα φυσιολατρική και ερωτική. Μπορούμε να προβάλλουμε ένα αιγαιοπελαγίτικο τοπίο, που συνιστά ένα ακόμη

μοτίβο στην ποίηση του Ελύτη, για να αναδείξουμε τον ήλιο, το φως, τη θάλασσα, την ελληνική φύση, προκειμένου να προκαλέσουμε στα παιδιά αισθητική συγκίνηση, αλλά και να διεισδύσουν, μέσω των συμβολισμών των εικόνων, στο πνεύμα αισιοδοξίας που εκπέμπει το ποιητικό κείμενο. Θα μπορούσαν οι μαθητές να ακούσουν και μερικές από τις μελοποιήσεις των έργων του, π.χ. τις Μικρές Κυκλάδες, μελοποιημένο από τον Μίκη Θεοδωράκη.

Στη συνέχεια, δίνουμε στους μαθητές χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση και τους θέτουμε, στο πλαίσιο ενός ελεύθερου διαλόγου, γενικού χαρακτήρα ερωτήσεις, για το ποίημα συνολικά: π.χ. «τι θα θέλατε να σχολιάσετε μετά την ανάγνωση του ποιήματος;» ή «ποια εικόνα κυριαρχεί στη σκέψη σας;» Κατόπιν, με ειδικότερες ερωτήσεις, θα στρέψουμε το ενδιαφέρον τους στο περιεχόμενο του ποιήματος.

*Β' φάση: Τριπλή ανάλυση*, η οποία περιλαμβάνει τα τρία στάδια που προαναφέραμε, τη Σημασία, το Συναίσθημα και τον Τόνο.

*Σημασία:* Αρχικά, διερευνάται η σημασία των λέξεων και των λεκτικών συνόλων. Η ποίηση του Ελύτη ξεχωρίζει για τον γλωσσικό πλούτο, τον ρηξικέλευθο συνδυασμό λέξεων, που επίσης συνιστά αναγνωστική δυσκολία για τους μαθητές, τις πρωτότυπες μεταφορές, τη βαθιά αρμονία, τον εσωτερικό λυρισμό: «καρποφόρο γέλιο», / (η τρελή ροδιά) «που σπάει με φως, καταμεσίς του κόσμου τις κακοκαιριές του δαίμονα». Ο τόνος είναι πληθωρικός, διονυσιακός και η έμπνευση εκρηκτική.

Έπειτα, διερευνάται το θέμα όλου του ποιήματος: Η εμφύχωση (εξανθρωπισμός) του φυσικού κόσμου και η ανασύνθεση μιας αισιόδοξης όψης της πραγματικότητας αποτελούν βασικό θέμα του έργου. Ακολουθώντας, θέτουμε καίρια ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο: π.χ. «ποιο το βασικό σύμβολο του ποιήματος;», «πού επενεργεί αυτό κάθε φορά και με ποια αποτελέσματα;» Όπως παρατηρούμε, από όλο το ποίημα πνέει ένας ζωογόνος αέρας ψυχικής ευφορίας, ευδαιμονίας κι αισιοδοξίας. Σύμβολο αυτής της υπαρξιακής ευδαιμονίας, που απομακρύνει από κάθε επίγειο κακό και φέρνει το μήνυμα της ελπίδας, είναι η τρελή ροδιά» (Καρβέλης 1993: 106).

*Συναίσθημα:* Στη συνέχεια, ζητείται από τους μαθητές να εκφραστούν γύρω από τα συναισθήματα που τους δημιούργησε η ποιητική γραφή και να εξηγήσουν τη συναισθηματική εντύπωση που τους προκάλεσε η γλώσσα, η εικόνα κ.ά. Για παράδειγμα, «ποιες εικόνες ξεχωρίσατε και ποιες έχουν ιδιαίτερη

συναισθηματική βαρύτητα για σας;» Μπορεί ακόμη να αντιστοιχηθεί το κέφι και η χαρά της εικόνας της τρελής ροδιάς με την ψυχική διάθεση που διαμορφώνει στον αναγνώστη.

*Τόνος:* Σε αυτή τη φάση οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για τον τόνο του ποιήματος. Ενδεικτικά ερωτήματα που θέτουμε: «Ποια στοιχεία του ποιήματος φανερώνουν τον αισιόδοξο τόνο του;» Επιπλέον, να επισημανθεί η στιχουργική μορφή του ποιήματος, ο γλωσσικός πλούτος, η ελευθερία των μεταφορών, η έλλειψη στίξης και να διερευνηθεί η συνεισφορά τους στο ποιητικό αποτέλεσμα. Επίσης, να εντοπιστούν οι επαναλήψεις του βασικού μοτίβου, πάνω στις οποίες είναι στηριγμένο το ποίημα.

*Γενική αποτίμηση:* Προχωρούμε σε συνεκτίμηση όλων των στοιχείων του ποιήματος, διασφαλίζοντας όμως τη συνοχή, την αυτοτέλεια και τη μοναδικότητά του. Μπορούμε, εξάλλου, να ζητήσουμε από τα παιδιά να ξεχωρίσουν κάτι που τους άρεσε ιδιαίτερα και να το αποδώσουν, όπως θέλουν: με στίχους, με μουσική, με σχέδιο κτλ. Με αυτόν τον τρόπο, θα έχουν μια βιωματική σχέση με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμο, αν δίναμε ένα παράλληλο κείμενο από την ποιητική συλλογή του Ελύτη *Ήλιος ο Α΄* (1943), για να επιχειρήσουν οι μαθητές σύγκριση με το ποίημα «Η τρελή ροδιά» και να εντοπίσουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της γραφής του Ελύτη (π.χ. απροσδόκητες υπερρεαλιστικές εικόνες που συνδέονται με έναν έντονο λυρισμό, εντυπωσιακός εσωτερικός ρυθμός, πλούσιο και συγκινησιακά φορτισμένο λεξιλόγιο), *Ήλιος ο Α΄, V*: «Ποιο μπουμπούκι ανέραστο»:

Ποιο μπουμπούκι ακόμη ανέραστο απειλεί τη μέλισσα/Ο άνεμος βρίσκει μια παρέα φυλλώματα κυματιστά/Η στεριά σκαμπανεβάζει/Στον αφρό των χόρτων οι μουριές ανοίγουν τα πανιά/Το τελευταίο ταξίδι μοιάζει με το πρώτο πρώτο.

Ω να σπάσουν οι πέτρες να λυγίσουνε τα θυμωμένα σίδερα/Ο αφρός να φτάσει ως την καρδιά ζαλίζοντας τα θεριεμένα μάτια/Η θύμηση να γίνει ένα κλαδάκι δυόσμου αμάραντο/Κι από τη ρίζα του να ορμήσουν άνεμοι γιορτής[...]

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι με το παραπάνω διδακτικό μοντέλο προάγεται η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και τίθεται προτεραιότητα στην αισθητική πρόσληψη του ποιητικού κειμένου, δηλαδή στο «γιατί» και το «πώς» μας κάνει αυτό να οδηγηθούμε σε αισθητική απόλαυση. Η μορφή συνεξετάζεται με το περιεχόμενο, καθώς συντελεί στην ανάδειξη του μέσω ενός επιλεγμένου λεξιλογίου. Οι μαθητές ενθαρρύνονται, ώστε να γίνουν συν-

παραγωγή γνώσης στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής και συνεργατικής μορφής μάθησης, στην οποία ο διδάσκων λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της γνώσης και ως ρυθμιστής της ενδοσχολικής επικοινωνίας.

### 4.3 Ζωή Καρέλλη, «Του καλοκαιριού» (ΚΝΛ Β΄ Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 230)

*Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας : δύο διδακτικές ώρες.*

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, τον σκοπό και τη διδακτική προσέγγιση.

Η Ζωή Καρέλλη, ψευδώνυμο της Χρυσούλας Αργυριάδου (1901-1998), ηλικιακά υπάγεται στη δεκαετία του Τριάντα, αλλά, βάσει του ποιητικού της έργου, τοποθετείται στα «πέριξ» της ομώνυμης Γενιάς. Εντάσσεται, λοιπόν, στους νεωτερικούς ποιητές της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς, που αφομοίωσαν, ωστόσο, τα διδάγματα της νεωτερικότητας της προηγούμενης Γενιάς και πέτυχαν μια γλωσσική ανανέωση. Στο έργο της Ζωής Καρέλλη κυριαρχεί η υπαρξιακή αγωνία στο πλαίσιο των συζεύξεων αφενός της γυναικείας ευαισθησίας και διανόησης, αφετέρου της ελληνικότητας και του ανθρωπισμού. Σύμφωνα με την Γεωργιάδου (2006: 81), η ποιητική της γραφή είναι νεοσυμβολιστική. Θα υποστηρίζαμε ότι αποτελεί προϊόν μιας δημιουργικής αφομοίωσης της ελληνικής (αρχαίας και νέας) και ευρωπαϊκής λογοτεχνικής παράδοσης. Από το 1955 παρατηρείται στα έργα της μεγαλύτερη προσήλωση στην ιστορική πραγματικότητα, αλλά υπάρχουν και οι αρχαιοελληνικοί μύθοι, που αντικατοπτρίζουν παραβολικά την επικαιρότητα. Το ποίημα προέρχεται από την ποιητική συλλογή *Παραμύθια του κήπου* (1955).

Λίγο πριν περάσουμε στην ανάγνωση του ποιήματος, προβάλλουμε στους μαθητές, με βίντεο ή power point, εικόνες από τη φύση και το καλοκαιρινό τοπίο. Κατόπιν, η ανάγνωση του κειμένου, τέτοια ώστε να συνάδει με το νόημα, τον τόνο και τον ρυθμό του κειμένου, καθορίζει την προκαταρκτική ερμηνεία του από την πλευρά των μαθητών. Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου στην τάξη είναι σκόπιμο να γίνεται από τον διδάσκοντα, ώστε αυτό να αποδίδεται σωστά (Μπαλάσκας 1990:32-33).

Σε ό,τι αφορά στη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, στο ποίημα «Του καλοκαιριού», η Ζωή Καρέλλη παρουσιάζει το καλοκαίρι σαν «ένα ξανθό παλικάρι με μια γαλανή γραμμή στο μέτωπο, με μάτια καστανά, βλέφαρα σκιερά, ακτινωτές βλεφαρίδες, κορμί ηλιοψημένο». Το παλικάρι χαμογελά αμέριμνα και άσκοπα, φωτίζεται το πρόσωπό του και τα δόντια του φαντάζουν κάτασπρα, σαν χαλίκια «καθαροπλυμένα» στο νερό της θάλασσας. Το βασικό αίσθημα της ποιήτριας είναι αυτό της αισιοδοξίας και χαράς για κάθε ωραίο που



υπάρχει στη ζωή, για τη νιότη, τον έρωτα, τη φυσική ομορφιά, την ανεμελιά. Θα μπορούσε να τεθεί ως διδακτικός σκοπός η μέθεξη των μαθητών στο αίσθημα που αποπνέει το κείμενο.

Θα γίνει προσέγγιση του ποιήματος με την ερμηνευτική μέθοδο, σε συνδυασμό με το διδακτικό μοντέλο του δομισμού, καθώς και με αξιοποίηση της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης (αναγνωστική πρόσληψη με αποδοχή της προσωπικής ερμηνείας).<sup>5</sup>

Μετά την πρώτη ανάγνωση έπεται η ερμηνευτική προσέγγιση, με άλλα λόγια η ανάλυση και επανασύνθεσή του σε ένα αισθητικό «όλον», που θα είναι πιο εύκολα κατανοητό. Το ίδιο το κείμενο, από γλωσσική άποψη, παρέχει, σύμφωνα και με τη θεωρία του δομισμού, τα «σημαίνοντα» στοιχεία που παραπέμπουν σε μια συστοιχία με τα «σημαινόμενα» και λειτουργεί ως πρόκληση για διαδοχικές αναγνώσεις σε διαλεκτική σχέση με την εμπειρία του αναγνώστη και της εποχής (Μπαλάσκας 2002: 34).

Αυτή η θεωρία της λογοτεχνίας, κατά τον Ricoeur, στηρίζεται στη διάκριση αντικειμενικού-υποκειμενικού. Η αντικειμενικότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε το κείμενο από την πλευρά της γλώσσας, ενώ η υποκειμενικότητα σχετίζεται με τις διαθέσεις του ποιητικού υποκειμένου, τα σύμβολα που αποδίδουν τις διαθέσεις του.

Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός με ένα ρόλο διαμεσολαβητικό και συντονιστικό, διατυπώνει ερωτήσεις με τις οποίες στρέφει το ενδιαφέρον των μαθητών στην παρατήρηση της μορφής, της δομής, των νοημάτων του κειμένου. Επιπλέον, ενεργοποιώντας τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των μαθητών ολοκληρώνεται η «συνάντηση του μαθητή με το κείμενο» (Μπαλάσκας 1990: 34).

---

5. Ο συνδυασμός αυτός είναι της διδάσκουσας.

Σύμφωνα με αυτά, ένας διδακτικός στόχος, όταν προσεγγίζουμε ένα ποίημα με νεοσυμβολιστική τεχνοτροπία, είναι να εμμείνουμε στη διαδοχή των εικόνων με τις οποίες αποδίδονται συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου. Καθώς το ποίημα «χτίζεται» με εικόνες, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να διακρίνουν, αρχικά, πώς αισθητοποιεί η ποιήτρια τις ιδέες της μέσα από την ταύτιση της εικόνας του καλοκαιριού (ήλιος, θάλασσα, ουρανός) με την εικόνα ενός ξανθού παλικάριου (νεότητα, ομορφιά, υγεία, ξενοιασιά, αγνότητα, έρωτας). Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τις επιμέρους εικόνες (φως, σκιές, χρώματα, γαλήνη, ακρογιάλι, νερό, χαλίκια, καθαρότητα), που κινητοποιούν τις αισθήσεις της όρασης, αφής, ακοής και οι οποίες συνθέτουν την εικόνα του καλοκαιριού.

Επειδή θεωρούμε ότι τα παιδιά πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αυτενεργούν, ενθαρρύνουμε, σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, τον διάλογο των μαθητών –αναγνωστών με το κείμενο με αφορμή τα αισθητικά μηνύματα που αντλούν από το ποίημα. Μέσα από τις απαντήσεις τους μπορούμε να διακρίνουμε πολλούς διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης του νοήματος του κειμένου. Η «εικόνα» είναι καθοριστική για τη νέα αντίληψη που αφορά στην ερμηνευτική κατανόηση με τη συμμετοχή του αναγνώστη (Iser 1976:29-31).

Ένας άλλος διδακτικός στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές διάφορα εκφραστικά μέσα (υπερρεαλιστική εικόνα, παρομοίωση κ.ά.), να εξετάσουν τον ρόλο των ουσιαστικών, επιθέτων, επιρρημάτων, καθώς και να αντιληφθούν την εκφραστική δύναμη των λέξεων σε ένα τέτοιο ποίημα.

Επιπλέον, το ποίημα προσφέρεται για να εστιάσουμε σε στοιχεία της υπαρξιακής ποίησης (αγάπη για τη ζωή), της γυναικείας ευαισθησίας, του λυρισμού και της συναισθηματικής έκφρασης (νοσταλγία) της ποιήτριας. Επιπρόσθετα, μπορούμε να διερευνήσουμε κατά πόσο το ποίημα πληροί ορισμένα χαρακτηριστικά της νεωτερικής ποίησης, όπως είναι ο ελεύθερος στίχος, τα τολμηρά σχήματα λόγου, η εικόνα ως βασικό εκφραστικό μέσο, η απουσία ρητορισμού και επιτήδευσης κ.ά.

Έπειτα, βάσει της θεωρίας του δομισμού, οι μαθητές καλούνται να βρουν το συντακτικό και λογικό υποκείμενο, τα οποία και συμπίπτουν. Οι ενέργειες του συντακτικού υποκειμένου αποτυπώνονται με τη ρηματική λειτουργία. Ο λόγος γίνεται για ένα παλικάρι που προσδιορίζεται τοπικά και χρονολογικά από

το καλοκαίρι («του καλοκαιριού») και φυσιολογικά από το «ξανθό», επίθετο που παραπέμπει στο καλοκαιρινό φως, όπως και το «ηλιοψημένο».

Ακόμη, μέσω μιας κριτικής και δημιουργικής ανάγνωσης, οι μαθητές προσελκύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που προεκτείνουν την πρόσληψή τους και καλλιεργούν τη δημιουργική ανταπόκρισή τους, στη διάρκεια αυτής της αναγνωστικής άσκησης (Κάλφας 1998: 71-89), π.χ.: «ποιο συναίσθημα κυριαρχεί στο ποίημα;»/ «πώς φανερώνεται το συναίσθημα αυτό;» /«ποιον σκηνικό χώρο μπορείτε να εντοπίσετε στο ποίημα;»/ «ποιο θεωρείτε εσείς ότι είναι το κύριο θέμα του ποιήματος αυτού;»/ «η γλωσσοτεχνική μορφή που εφαρμόζει η Καρέλλη, είναι η κυριολεξία και η πυκνότητα, χωρίς φραστικά τεχνάσματα. Πώς επιβεβαιώνεται αυτή η άποψη στο συγκεκριμένο ποίημα;»

Τέλος, σύμφωνα με φύλλο εργασίας που έχουμε προετοιμάσει για εργασία στο σπίτι, προτείνουμε στους μαθητές να επιχειρήσουν σύγκριση του ποιήματος που διδάχτηκαν, «Του καλοκαιριού», με το παράλληλο της Ζωής Καρέλλη, «Στοργή», και να καταγράψουν τέσσερις σημαντικές διαφορές στο περιεχόμενό τους. Το συγκεκριμένο παράλληλο ποίημα προσφέρεται για σύγκριση, επειδή τα συναισθήματα που εκπέμπει είναι πολύ διαφορετικά: αντί της χαράς κι αισιοδοξίας για τη νιότη (βλ. « Του καλοκαιριού), η λύπη κι ο πόνος από την αρρώστια ενός άνδρα στην ακμή της ηλικίας και της ρώμης του.

#### 4.4 Μελισσάνθη, «Στη νύχτα που έρχεται» (ΚΝΛ Β' Λυκείου, ΟΕΔΒ, σ. 248)

Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας : δύο διδακτικές ώρες.

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει τη γενική νοηματική προσέγγιση του ποιήματος, τον σκοπό και τη διδακτική προσέγγιση.

Η Μελισσάνθη, ψευδώνυμο της Ήβης Σκανδαλάκη (1910-1990), εμφανίστηκε στα ελληνικά γράμματα το 1930 με την ποιητική συλλογή *Φωνές Εντόμου*, αλλά ενώ ηλικιακά υπάγεται στη δεκαετία του Τριάντα, βάσει του ποιητικού της έργου, τοποθετείται, όπως και η Ζωή Καρέλλη, στα «πέριξ» της ομώνυμης Γενιάς. Ανήκει στους νεωτερικούς ποιητές που αφομοίωσαν, ωστόσο, τα διδάγματα της νεωτερικότητας της Γενιάς του Τριάντα και ανανεώθηκαν γλωσσικά. Συνέχισε τη λογοτεχνική παράδοση του συμβολισμού. Σύμφωνα με την Γεωργιάδου (2006: 81), η ποιητική της γραφή είναι νεοσυμβολιστική. Η ποίησή της είναι διαποτισμένη από έντονα θρησκευτικά βιώματα, συνδυασμένα με υπαρξιακή και μεταφυσική αγωνία. Το ποίημα στο οποίο αφορά η διδακτική μας προσέγγιση, ανήκει στη συλλογή *Το φράγμα της σιωπής*, η οποία εκδόθηκε το 1965.

Λίγο πριν περάσουμε στην ανάγνωση του ποιήματος—πρώτα από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν από τους μαθητές—προβάλλουμε με «power point», εικόνες σχετικές με νεοσυμβολιστές ποιητές, προκειμένου να προετοιμάσουμε το κλίμα και να ερεθίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών για την ποιήτρια Μελισσάνθη.

Σε αυτό το ποίημα η Μελισσάνθη προβληματίζεται σχετικά με τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου, αναφερόμενη στο ξεκίνημά του, στους αγώνες του για πνευματική ανάταση αλλά και για απόκτηση υλικών αγαθών, καθώς και στο τέλος της ζωής του. Γενικός διδακτικός σκοπός θα μπορούσε να είναι το να συλλάβουν οι μαθητές το διττό μήνυμα του ποιήματος, που εκπέμπεται με μια νεοσυμβολιστική γραφή : Γεννιόμαστε και ζούμε, υπερβαίνουμε δυσκολίες και προχωράμε, ωστόσο όλοι θα έχουμε το ίδιο αναπόφευκτο τέλος, τον θάνατο (συμβολίζεται με τη «νύχτα»).

Θα επιχειρήσουμε μια προσέγγιση του ποιήματος με την ερμηνευτική μέθοδο σε συνδυασμό με αξιοποίηση της θεωρίας της αναγνωστικής

ανταπόκρισης (αναγνωστική πρόσληψη με αποδοχή της προσωπικής ερμηνείας).<sup>6</sup>

Όπως παρατηρήσαμε και στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, η ερμηνευτική, κατά τον Ricoeur, στηρίζεται στη διάκριση του αντικειμενικού (προσέγγιση της γλώσσας του κειμένου) από το υποκειμενικό (κατανόηση συμβόλων, διάθεσης του ποιητικού υποκειμένου). Από την επαφή του με το κείμενο («Όλο») ο αναγνώστης προβαίνει στην ανάλυση, σε επίπεδο λεκτικό, σύνταξης και παράλληλα σε επίπεδο σημασίας και συμβολισμών, δηλαδή «στα μέρη». Η εντύπωση του αναγνώστη από την προσέγγιση του ποιήματος («Όλο») συνιστά και τοποθέτηση του κειμένου σε ένα δικό του πλαίσιο, με βάση τη δική του αναγνωστική πρόσληψη. Το «κατανοώ» έχει την πρωτοκαθεδρία, ενώ το «εξηγώ» περιορίζεται στο επίπεδο των απαραίτητων μεσολαβήσεων από πλευράς του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Ricoeur (Τσακρής 2007:20-21).

Έπειτα, όπως αναφέραμε σχετικά με τις θεωρίες της πρόσληψης και αναγνωστικής ανταπόκρισης, μας απασχολεί η επίδραση του ποιητικού κειμένου στον αναγνώστη και το πώς αυτό αναδημιουργείται ανάλογα με τις πεποιθήσεις και προσδοκίες του (Πεσκετζή 1995: 60). Στην πραγματικότητα ο μαθητής θα διεξαγάγει ένα διάλογο με το κείμενο. Κατά τους Jauss και Iser, τα ερωτήματα που δεν απαντά το κείμενο («κενό του κειμένου») τα απαντά ο αναγνώστης με βάση τις δικές του αντιλήψεις (Τσακρής 2007: 22).

Σύμφωνα με όσα εξηγήσαμε για τις δύο προηγούμενες θεωρίες, στις οποίες βασίζεται η διδακτική μας προσέγγιση, ζητούμε αρχικά από τους μαθητές να πουν τι συναισθήματα τους προκάλεσε ο τίτλος και τι τους έκανε εντύπωση από το ποίημα (εμπλοκή βιώματος).

---

6. Ο συνδυασμός αυτός είναι της διδάσκουσας.

Μέσω μιας κριτικής ανάγνωσης, στο πλαίσιο ενός διαλόγου που ενεργοποιεί τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους, οι μαθητές προσελκύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες προεκτείνουν την πρόσληψή τους και καλλιεργούν τη δημιουργική ανταπόκρισή τους (Κάλφας 1998: 71-89): «ποιες εικόνες σας αρέσουν;»/«ποια στοιχεία νομίζετε ότι προσδίδουν λογοτεχνικότητα στο ποίημα;»/«ποια συναισθήματα κυριαρχούν στο ποίημα;» /«πώς υποδηλώνονται τα συναισθήματα αυτά;»/ «ποιο θεωρείτε εσείς ότι είναι το κύριο θέμα του ποιήματος αυτού;»/ «ποιος μιλάει, με ποια ρηματικά πρόσωπα και τι εξυπηρετούν αυτά;»/«τι συμβολίζουν «η τρίλλια» του πουλιού και «η νύχτα που έρχεται»;»

Κατόπιν, δεδομένου ότι η έννοια της εικόνας είναι καθοριστική για τη νέα αντίληψη περί ερμηνευτικής κατανόησης, στην οποία συμβάλλει ο αναγνώστης και ο Iser αποδίδει στο νόημα εικονιστικό χαρακτήρα (Iser 1976:29-31), ένας διδακτικός στόχος μπορεί να είναι το να διακρίνουν οι μαθητές με ποιες εικόνες αισθητοποιεί η ποιήτρια τις σκέψεις της για τον κύκλο της ζωής του ανθρώπου, να εστιάσουν στο βασικό σύμβολο (το δέντρο), μέσω του οποίου αποδίδονται ψυχικές καταστάσεις. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να εστιάσουμε στα γνωρίσματα του συμβολισμού, που ως ποιητικό ρεύμα εκφράζει υποβλητικά συναισθηματικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας την ιδιαίτερη γλώσσα των συμβόλων και μια διαδοχή λέξεων και εικόνων με έντονη υπαινικτικότητα.

Ένας επόμενος διδακτικός στόχος, στο πλαίσιο της συνεξέτασης μορφής και περιεχομένου, είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τις μεταφορές και παρομοιώσεις με τις οποίες υποδηλώνεται η διαμάχη ανάμεσα στην ύλη και το πνεύμα, που είναι και η ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης: «ξεκινάμε ανάλαφροι καθώς η γύρη που ταξιδεύει στον άνεμο»/ «πέφτουμε στο χώμα»/«γινόμαστε δέντρα που διψούν ουρανό». Η συμβολιστική ποίηση βασίζεται πολύ στη μαγεία των λέξεων, τις διακυμάνσεις του ρυθμού, τη μουσικότητα των λέξεων για την καλλιέργεια ενός μελαγχολικού κλίματος (Γεωργιάδου 2006:173). Τα εκφραστικά μέσα (εικόνες, μεταφορές, παρομοιώσεις) σαφώς αφθονούν, όπως παρατηρούμε στο παρόν ποιητικό κείμενο.

Ακολούθως, μπορούμε να αναδείξουμε τους στίχους με τους οποίους αποδίδονται το ξεκίνημα της ανθρώπινης ζωής, οι αγώνες του ανθρώπου για πνευματική ανάταση και απόκτηση υλικών αγαθών, καθώς και το τέλος της

ζωής. Επόμενος διδακτικός στόχος μπορεί να είναι η αναγνώριση, από τους μαθητές, χαρακτηριστικών της νεωτερικής ποίησης στο κείμενο και ο σχολιασμός του τίτλου του. Τελευταίος διδακτικός στόχος προτείνεται να είναι η παρατήρηση λέξεων και φράσεων με τις οποίες οι στίχοι της τελευταίας θεματικής ενότητας (στίχ. 14-19) δημιουργούν μια εξωπραγματική ατμόσφαιρα.

Είναι αντιληπτό ότι ο συνδυασμός θεωρητικών προσεγγίσεων μπορεί να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το ποιητικό κείμενο και να ανανεώσει τη διδακτική πράξη. Οι μαθητές, ιδίως με τη συμβολή των αναγνωστικών θεωριών, μπορούν να αυτενεργούν και να φτάνουν σε μια βαθύτερη κατανόηση, όχι μόνο του κειμένου αλλά και του εαυτού τους, ενώ ο διδάσκων εμπλέκεται ελάχιστα, με ρόλο διαμεσολαβητικό (Iser 2000).

Κλείνοντας τη διδασκαλία μας, σε φύλλο εργασίας που έχουμε ετοιμάσει για το σπίτι, προτείνουμε την αναγνωστική προσέγγιση του παράλληλου ποιήματος «Κυκλικό», το οποίο προσφέρεται για σύγκριση με το διδαγμένο, καθώς βασίζεται σε μια σειρά συμβόλων (νερό, χώμα, αέρα, φωτιά, ουρανό) που είναι συνυφασμένα με τον κύκλο της ανθρώπινης ζωής. Ζητούμε, λοιπόν, από τους μαθητές να διακρίνουν: α) τα στοιχεία του συμβολισμού β) την υπαρξιακή αγωνία του ποιητικού υποκειμένου και γ) δύο αναλογίες περιεχομένου σε σχέση με το ποίημα «Στη νύχτα που έρχεται».

# Κεφάλαιο 5

## Επίλογος

Με την ολοκλήρωση αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής θα υποστηρίζαμε ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, στο Γενικό Λύκειο, αποτελεί γοητευτικό και συγχρόνως δύσκολο εγχείρημα για τους εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση και διδασκαλία ποιητικών κειμένων καθιστά ακόμη δυσκολότερο αυτό το εγχείρημα. Έχουν αναπτυχθεί διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το λογοτεχνικό κείμενο, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διδασκαλία του.

Όπως αποτυπώνεται από τη σύντομη αναδρομή μας σε Προγράμματα Σπουδών και οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος, από το 1998 κι έπειτα, κατά προτεραιότητα ζητούμενο είναι η αισθητική εμπειρία που θα αποκομίσουν οι μαθητές από αυτό. Η συνολική εικόνα των Προγραμμάτων Σπουδών, έως το 2003, δεν αποσαφηνίζει, ωστόσο, το καθήκον του εκπαιδευτικού σε σχέση με τον προσανατολισμό του μαθήματος, ενώ ζητείται από τον μαθητή να οικειοποιηθεί μηνύματα των λογοτεχνικών έργων και όχι να καταστεί αυτόνομος κριτικός αναγνώστης.

Από το σχολικό έτος 2008-2009 έως και το 2016-2017 οι οδηγίες διδασκαλίας που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς αντανακλούν τις νέες κατευθύνσεις στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς το μάθημα καθίσταται λιγότερο κειμενοκεντρικό και περισσότερο μαθητοκεντρικό. Ο διδάσκων αλλάζει ρόλο: δεν θεωρείται πια ο κύριος καθοδηγητής αλλά ο συντονιστής κι εμπυχωτής της σχολικής εργασίας. Σκοπός της διδασκαλίας για το μάθημα της Λογοτεχνίας ορίζεται «η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό». Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ακολουθεί ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που ευνοούν τον δημιουργικό διάλογο και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να ενισχύεται η φιλιαναγνωσία τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ.–Ι.Ε.Π. 2016).

Ένα πεδίο εποικοδομητικού προβληματισμού και ερευνητικού ενδιαφέροντος για τον μάχιμο φιλόλογο είναι, κατά την άποψή μου, η



διδασκαλία έργων νεωτερικής ποίησης και συγκεκριμένα ποιημάτων από τη Γενιά του Τριάντα, η οποία διαδραμάτισε πολύ σπουδαίο ρόλο στις πολιτιστικές εξελίξεις της μεταπολεμικής Ελλάδας. Παρά το γεγονός ότι αμφισβητείται η συντονισμένη εμφάνισή της στο ελληνικό πολιτιστικό «γίγνεσθαι», αναντίλεκτα, γύρω στα 1930 γίνεται αισθητή μια αλλαγή, μια ανανέωση του ποιητικού λόγου, ενώ θα συμφωνούσα με την άποψη του Τζιόβας ότι ο όρος «Γενιά του '30» και η λειτουργία του «θα πρέπει να ιδωθούν μέσα στα ιστορικά και πνευματικά συμφραζόμενα μιας εποχής που αρχίζει το 1930 και φτάνει μέχρι τις μέρες μας» (Τζιόβας 2011: 49 ).

Προσεγγίζοντας κείμενα αυτής της Γενιάς, θα λέγαμε ότι η εισαγωγή του μοντέρνου ποιητικού λόγου με την ιδιοτυπία, την ειδική θεματολογία και τον κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί, επιφέρει σαφώς ειδική αναγνωστική δυσκολία, η οποία προκαλεί, συνήθως, αμηχανία και αδιαφορία στους μαθητές. Όπως είδαμε νωρίτερα, τα συγκεκριμένα ποιητικά κείμενα δεν έχουν τυποποιημένα στρωφικά σχήματα, όπως τα παραδοσιακά, ενώ εμφανίζουν πολυμορφία στις τεχνικές, στις αισθητικές και υφολογικές αναζητήσεις (ελεύθερη φόρμα, σκοτεινότητα του στίχου, υπερρεαλιστικές εικόνες, έλλειψη λογικής αλληλουχίας, αποσπασματική ανάπτυξη του ποιητικού κειμένου, υπαινικτικές παραπομπές σε κείμενα του παρελθόντος, απροσδόκητους συνδυασμούς λέξεων και πολυγλωσσία). Πρόκειται για λογοτεχνικά κείμενα μιας γενιάς που δεν είναι ενιαία, αρραγής και ομοιογενής, αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυφωνική.

Μετά την κριτική αποτίμησή μας στις οδηγίες που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ι.Ε.Π.) για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, στο Γενικό Λύκειο, θα υποστηρίζαμε ότι η συνοπτική εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία της λογοτεχνίας και οι διδακτικές επισημάνσεις που παρέχονται με το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, προσφέρουν ορισμένα ερεθίσματα για προβληματισμό, αλλά δεν επαρκούν για τον επιστημονικό «εξοπλισμό» των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η γνώση και η χρήση των θεωριών της λογοτεχνίας κρίνονται απαραίτητες για τον διδάσκοντα του μαθήματος, καθώς του παρέχουν τα «εργαλεία» για να επικοινωνήσει ουσιαστικότερα με τα κείμενα, να σχεδιάσει αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία του και, ακολούθως, να βοηθήσει τους μαθητές του να γίνουν επαρκείς αναγνώστες.

Επίσης, θεωρούμε πως κατάλληλη διδασκαλία είναι εκείνη η μεθοδική διδασκαλία που στοχεύει στη δημιουργία ευνοϊκών μαθησιακών συνθηκών, που επιτρέπουν στον μαθητή να εξελίξει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου και να επιτυγχάνει την αναγνωστική απόλαυση. Εδώ έγκειται και ο ρόλος του διδάσκοντος, που δεν είναι ο μοναδικός κριτής της αξίας των κειμένων, μπορεί όμως να γίνει καλός οδηγός ως γνώστης του δρόμου που οδηγεί στο νόημα και την ερμηνεία. Η ερμηνεία ενός συγκεκριμένου κειμένου δεν αποκλείει άλλες ερμηνείες, προσφέρεται μάλιστα για πολλαπλές αναγνώσεις. Η πολυσημία των κειμένων επιβάλλει, λοιπόν, την καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων.

Η ανάγνωση, ως επικοινωνιακή πράξη, ορίζεται από τρεις παραμέτρους: τον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Η σχέση που υπάρχει ανάμεσά τους είναι διαλεκτική και προσδιορίζεται από τα ιστορικά και κοινωνικά «συμφραζόμενα». Από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα παρατηρείται σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη. Σημαντική θέση στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων κατέχουν οι αναγνωστικές θεωρίες, αφού από τον εικοστό αιώνα κι έπειτα, έχει αναδειχθεί ως πολύ σημαντική η έννοια και η θέση του αναγνώστη που είναι ενεργητικός και προσλαμβάνει το έργο ανάλογα με την κοσμοθεωρία, την εμπειρία, την ψυχολογική κατάσταση και την ηλικία του. Η λογοτεχνία είναι ο κατεξοχήν χώρος για την αμοιβαία κατανόηση των ανθρώπων, αφού μέσα από αυτή αναδύεται μια θεώρηση του ανθρώπου με ποικιλία φωνών, λόγων και εποχών.

Ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» (ΦΕΚ 1562/τ. Β' / 27-6-2011), δίνεται έμφαση στη διέγερση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος των μαθητών, τη δημιουργική και ελεύθερη ανάγνωση, την «κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό», οπότε τα Αναλυτικά Προγράμματα, πρέπει να συγκροτούνται με πιο ανοιχτούς στόχους αλλά και να εφαρμόζονται όλο και περισσότερο μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές.

Επιπλέον, όπως δείξαμε και με τα σχέδια διδασκαλίας ποιητικών κειμένων της Γενιάς του Τριάντα και μάλιστα της νεωτερικής ποίησης, δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζεται απόλυτα μία και μόνο θεωρία της λογοτεχνίας και διδακτικής αλλά ένας συνδυασμός θεωριών. Κάθε λογοτεχνικό έργο απαιτεί μια

ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση, εξαιτίας της διαφορετικής τεχνοτροπίας του, προκειμένου να καταδειχθεί η ιδιομορφία της.

Επομένως, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε επαρκείς τις οδηγίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π, που δίνονται στους εκπαιδευτικούς, για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Η παροχή ορισμένων ερεθισμάτων αναφορικά με θεωρίες της λογοτεχνίας είναι πολύ επιδερμική και δεν δίνεται έμφαση σε διδακτικά σενάρια, καθώς και σε δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην πράξη. Κρίνεται απαραίτητη η γνώση γραμματολογίας και θεωριών της λογοτεχνίας, καθώς και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε ο ίδιος να σχεδιάζει μια ευέλικτη διδακτική προσέγγιση λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε κειμένου.

Τα διδακτικά σενάρια που παραθέσαμε, θεωρούμε πως εκπέμπουν το νέο πνεύμα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την ανανέωση σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, αναδεικνύουν τον νέο ρόλο, τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών. Οι μαθητές λειτουργούν είτε ως πομποί είτε ως δέκτες της γνώσης στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ακόμη, καλούνται να εξελιχθούν ως αναγνώστες, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να ενισχύσουν τη φιλαναγνωσία τους. Επίσης, επιδιώκεται να βιώνουν αισθητική απόλαυση από τα λογοτεχνικά έργα που προσεγγίζουν. Επιπλέον, ενθαρρύνονται να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα, να καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμπεριφέρονται με πνεύμα διαλλακτικότητας και συναγωνισμού μέσα στις ομάδες.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι με τα διδακτικά μοντέλα που προτείναμε, υπηρετείται η ανακαλυπτική και δημιουργική μάθηση και τίθεται ιδιαίτερο βάρος στην αισθητική πρόσληψη του εκάστοτε ποιητικού κειμένου, δηλαδή στο «γιατί» και το «πώς» μας κάνει αυτό να οδηγηθούμε σε αισθητική απόλαυση. Η μορφή συνεξετάζεται με το περιεχόμενο, καθώς συντελεί στην ανάδειξή του μέσω ενός επιλεγμένου λεξιλογίου. Οι μαθητές ενθαρρύνονται, ώστε να γίνουν συν-παραγωγοί γνώσης μέσα από μια κριτική ανάλυση των κειμένων.

Θα ήταν, λοιπόν, σκόπιμο να εμπλουτιστούν τα διδακτικά σενάρια στο Βιβλίο του Καθηγητή και να μην περιορίζεται το βοηθητικό υλικό μόνο σε διδακτικές επισημάνσεις. Εξάλλου, τα μοντέλα διδασκαλίας πρέπει να είναι περισσότερο παιδοκεντρικά και να προωθούνται ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, θα ήταν ωφέλιμο να ανθολογηθούν και κείμενα ποιητών της Γενιάς του Τριάντα που δεν περιλαμβάνονται έως τώρα στα σχολικά βιβλία των τριών τάξεων του Γενικού Λυκείου, όπως είναι ο Ν. Ράντος, ο Θ. Ντόρρος, ο Γ. Θέμελης, αλλά και να εμπλουτιστούν με κείμενα άλλων νεωτερικής γραφής, που εννοούνται ως ποιητές στα «πέριξ» αυτής της Γενιάς και αντιπροσωπεύονται μέχρι στιγμής με λιγοστά ποιήματα, όπως για παράδειγμα ο Γ. Βαφόπουλος, ο Γ. Σαραντάρης, η Ζωή Καρέλλη και η Μελισσάνθη.

Κλείνοντας, αξίζει να τονιστεί ότι η διδασκαλία του ποιητικού κειμένου είναι ιδιαίτερα ελκυστική και ψυχωφελής, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει αυτό το έργο πρέπει να διαθέτει την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση που θα του επιτρέψουν να είναι ευέλικτος, κριτικά διατεθειμένος απέναντι στη διδακτική πράξη, επικοινωνιακός– και όχι απλώς διεκπεραιωτικός –αλλά, πάνω από όλα, να τρέφει περίσσια αγάπη για το γνωστικό του αντικείμενο. Μόνον τότε θα μπορέσει να πείσει τα παιδιά για την αξία της λογοτεχνίας και να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές θα εξελίσσονται, όλο και περισσότερο, σε κριτικούς αναγνώστες.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Α. ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alter, J. (1985). Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας; Στο *Συνέδριο του Σεριζί. Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης), 64-65. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Αποστολίδου, Β. (2006). Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου- Ε. Χοντολίδου(επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 335-346. Αθήνα : Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (1995). Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας. *Σύγχρονα Θέματα*, (57), 78-85.

Αργυρίου, Α. (1979). *Νεωτερικοί ποιητές του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, Ντ. (2013). «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...». Στο Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ. (επιμ.). *Η δύναμη της λογοτεχνίας*, 29-53. Αθήνα: Gutenberg.

Αρμελινιού, Σ. (2013). Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονοδάσος: Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-Υποστηρικτικό υλικό. Στο Τζ. Καλογήρου & Β. Πάτσιου (επιμ.), *Η δύναμη της Λογοτεχνίας*, 230-250. Αθήνα: Gutenberg.

Αρμελινιού, Σ. (2011). *Διδασκαλία Ολόκληρου Μυθιστορήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Η περίπτωση του Λεμονοδάσους του Κοσμά Πολίτη. Διδακτικές προσεγγίσεις- Δημιουργία Υποστηρικτικού Υλικού (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη Θεωρία* (μτφρ. Α. Νάτσινα). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Barthes, R. (1996). "The death of the author", στο *Theories of Authorship: a Reader*, 208-213.

- Barthes, R. (1973). *Η απόλαυση του κειμένου* (μτφρ. Φ. Χατζιδάκη & Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππας.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching Literature to Adolescents* London: Routledge.
- Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία*. ( μτφρ. Ε.Ζούργου & Μ.Σπανάκη). Αθήνα : Νεφέλη.
- Βελουδής, Γ. (2004). *Το Γράμμα και το Πνεύμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Benton, M. & Fox, G. (2013). *Διδακτική της Λογοτεχνίας. Από εννέα έως δεκατεσσάρων ετών* (μτφρ. Τζ. Καλογήρου & Δ. Γ. Μπεχλικούδη). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Bleich, D. (1975). Epistemological Assumptions in the *Study of Response* στο *J.P.Tompkins, Reader- Response Criticism*, 134-163.
- Γεωργιάδου, Α. (2006). *Η ποιητική περιπέτεια. Μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιατρομανωλάκης, Γ. (1983). *Ανδρέας Εμπειρικός, ο ποιητής του έρωτα και του νόστου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Compagnon, A.(2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική* (μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1949). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Δημηρούλης, Δ. (2011). *Ο ποιητής ως έθνος. Αισθητική και ιδεολογία στον Γ. Σεφέρη*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Δρακόπουλος, Α. (2002). *Ο Σεφέρης και η κριτική*. Αθήνα : Πλέθρον.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. Νέα Υόρκη: SeaburyPress.
- Hawthorn, J. ( 2002). *Εκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ.Αθανασοπούλου). Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

- Ηλία, Ε. (2006). Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 157-164. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Holland, N. (1980). Unity Identity Text Self στο *J.P. Tompkins*, 118-133.
- Holub, R.C. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: Μια κριτική εισαγωγή* (επιμ. Ά. Τζούμα, μτφρ. Κ. Τσακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hunt, P.(2001).*Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία.*( μτφρ.Ε.Σακελλαριάδου) Αθήνα: Πατάκης.
- Θέμελης, Γ. (1963). *Η Νεώτερη Ποίησή μας*. Αθήνα: Φέξης.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη, (Εισαγ.–Επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης* (μτφρ. Κ. Αθανασίου & Φ. Σιατίτσας), 195-211. Αθήνα: Νήσος.
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture.Theorie de l'effet esthetique*. Hayen, Mardaga.
- Jauss, H.P. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία μελετήματα*, (μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία .
- Καγιαλής, Τ. (2007). *Η επιθυμία για το μοντέρνο: Δεσμεύσεις και αξιώσεις της λογοτεχνικής διανοήσης στην Ελλάδα του 1930*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Καλογήρου, Τζ. (2007). Από τον εγγραμματισμό στη λογοτεχνική ανάγνωση. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός, Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. 383-391. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Καλογήρου Τ. & Βησσαράκη Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, 53-78. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Καλογήρου, Τζ. (1999). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*. Αθήνα: Σχολή I.M.Παναγιωτόπουλου.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης*. Τραμάκια : Θεσσαλονίκη.
- Καραντώνης, Α. (1990). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ποίηση*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Καραντώνης, Α.(1979). *Για τον Οδυσσέα Ελύτη*. Αθήνα: Παπαδήμας.

- Καρβέλης, Τ. (1993). *Η νεότερη ποίηση—Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Κώδικας.
- Klironomos, M. (1992). "George Theotokas" Free Spirit: Reconfiguring Greece's Path towards Modernity". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 18 (1), 79-97.
- Leontis, A. (1987). "The Lost Center" and the Promised Land of Greek Criticism. *Journal of Modern Greek Studies*, 5(2), 175-190.
- Mackridge, P. (1985). European Influences in the Greek Novel during the 1930s. *Journal of Modern Greek Studies*, 3(1), 1-20.
- Μαρωνίτης, Δ.Ν. (1992). *Διαλέξεις*. Αθήνα: Στιγμή.
- Ματσαγγούρας, Η . Γ. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η . Γ.( 2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η . Γ.( 1999). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Μέδουσα.
- Μητσάκης, Κ. (1977). *Νεοελληνική Πεζογραφία: Η γενιά του '30*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Μπαλάσκας, Κ. (2002). *Ταξίδι με το κείμενο. Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*. Αθήνα : Επικαιρότητα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Κέδρος.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για Εικόνες: Η αφηγηματική Τέχνη του Παιδικού Εικονογραφημένου Βιβλίου* (μτφρ. Π. Πανάου, επιμ. Τ. Τσιλιμένη). Αθήνα: Πατάκης.
- Πάνος, Δ. Σ. (2001). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. Στο Γ.Ι.Σπανός & Ε.Φρυδάκη (επιμ.). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, 39-65. Αθήνα : Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- Παρίσης, Γ. (1998). *Νέα ελληνικά επιλογή για τη Β' λυκείου*. Αθήνα: Πατάκης.



- Πάτσιου Β. & Καλογήρου Τζ.(2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις-αξιοποίηση διδακτικού υλικού (δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεσκετζή, Μ. (2006). Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας. Στο Β. Αποστολίδου- Ε. Χοντολίδου(επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 147-154. Αθήνα: Τυπωθήτω , Γιώργος Δαρδανός.
- Πεσκετζή, Μ.(2003). *Θεωρία της λογοτεχνίας και νεοελληνική λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πεσκετζή, Μ. (2002). *Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και η ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ricoeur, P. (1990). *Η Αφηγηματική λειτουργία* (μτφρ. Β. Αθανασόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 34-35.
- Στέφος, Α. (2001). *Νέα Ελληνική Γραμματεία. Ερμηνευτικές και διδακτικές δοκιμές*. Αθήνα: Πορεία.
- Τερζάκης, Ά. (1938). Η Νεοελληνική λογοτεχνία στα τελευταία είκοσι χρόνια. Στο *Μακεδονικές Ημέρες*, (2), 59.
- Τερζάκης, Α. (1937). Αναγωγή στο *Νεοελληνικά Γράμματα*, (18), 2.
- Τζιόβας, Δ. (2011). *Ο μύθος της Γενιάς του Τριάντα. Νεοτερικότητα, ελληνικότητα και πολιτισμική ιδεολογία*. Αθήνα: Πόλις.
- Τζιόβας, Δ. (2005). *Από τον λυρισμό στον μοντερνισμό*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τζιόβας, Δ. (1996). Η ηθική της παιδαγωγικής και το αντίπαλο δέος της λογοτεχνικής θεωρίας. Στο Ε.Γ.Καψωμένος & Γ.Πασχαλίδης (επιμ.), *Η ζωή των σημείων*, 362- 368. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της Εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας Ανταπόκριση στις Ανάγκες όλων των Μαθητών* (μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τσακρής, Π. (2007). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Vitti, M. (2006). *Η «Γενιά του Τριάντα»*. Ιδεολογία και μορφή. Με μια νέα εισαγωγή. Αθήνα: Ερμής.
- Vitti, M. (2003). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vitti, M. (1986). *Οδυσσέας Ελύτης. Κριτική μελέτη*. Αθήνα: Ερμής.
- Φρυδάκη, Ε. (2006). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Β. Αποστολίδου- Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 167-174. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσανθόπουλος, Μ. (2012). «Εκατό χρόνια πέρασαν και ένα καράβι». *Ο ελληνικός υπερρεαλισμός και η κατασκευή της παράδοσης*. Αθήνα: Άγρα.

## **B. i) ΟΔΗΓΙΕΣ- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

- ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. (2016). *Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου Γ.Ε.Λ. και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού Γ.Ε.Λ.* Αθήνα.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. (2014). *Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου Γ.Ε.Λ. και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού Γ.Ε.Λ.* Αθήνα.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. – Ι.Ε.Π. (2011). *Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου Γ.Ε.Λ. και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού Γ.Ε.Λ.* Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) .*Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) .*Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο* . Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) .*Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο* . Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) . *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμος Α΄*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Λύκειο, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε.Π.Π.Σ.]*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

## **ii) ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ- ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ**

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκας, Γ. Παγανός, Γ. Παπακώστας (2016). *Βιβλίο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Τεύχος*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκας, Γ. Παγανός, Γ. Παπακώστας (2016). *Βιβλίο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ Τεύχος*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Κ.Ακρίβος, Δ. Αρμάος, Τ.Καραγεωργίου, Ζ. Μπέλλα, Δ. Μπεχλικούδη (2016). *Νεοελληνική Λογοτεχνία (Ενιαίου Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης - Θετικής Κατεύθυνσης -επιλογής)*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Γεωργιάδου Α., Κατσιαμπούρα Ζ, Κρούπη- Κολώνα Ε.,Πατούνα Α., Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ., Χατζηθεοχάρους Π. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Βιβλίο του Καθηγητή, Α΄ Τεύχος*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Γεωργιάδου Α., Κατσιαμπούρα Ζ, Κρούπη- Κολώνα Ε.,Πατούνα Α., Χατζηδημητρίου- Παράσχου Σ., Χατζηθεοχάρους Π. (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Βιβλίο του Καθηγητή, Β΄ Τεύχος*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ- Π.Ι. Κ. Ακρίβος, Δ. Αρμάος, Τ.Καραγεωργίου, Ζ. Μπέλλα, Δ. Μπεχλικούδη (1999). *Νεοελληνική Λογοτεχνία, Βιβλίο του Καθηγητή (Ενιαίου Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης - Θετικής Κατεύθυνσης -επιλογής)*. Αθήνα : ΟΕΔΒ.