

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Οι Αναγνωστικές Λογοτεχνικές Θεωρίες και η  
Αξιοποίησή τους στη Διδασκαλία της Αντιγόνης

Ελένη Λιούσα

Επιβλέπων Καθηγητής  
Παναγιώτης Σεράνης

Ιούνιος 2018

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Οι Αναγνωστικές Λογοτεχνικές Θεωρίες και η  
Αξιοποίησή τους στη Διδασκαλία της Αντιγόνης**

**Ελένη Λιούσα**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Παναγιώτης Σεράνης**

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 2018**

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή συνδέει το πεδίο των θεωρητικών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας με τη διδακτική της αρχαίας τραγωδίας. Αρχικά γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση των βασικών αρχών της λογοτεχνικής θεωρίας και παρουσιάζονται εκτενέστερα οι αναγνωστικές θεωρίες των Jauss, Iser και Rosenblatt, που θέτουν στο κέντρο τον αναγνώστη και την αναγνωστική διαδικασία και κατά συνέπεια η διδακτική τους αξιοποίηση συνάδει με τα σύγχρονα μαθητοκεντρικά, συνεργατικά και διερευνητικά μοντέλα διδασκαλίας. Η επιλογή της Αντιγόνης ως διδακτικού αντικειμένου εφαρμογής των παραπάνω θεωριών εδράζεται αφενός στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα έργα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, κυρίαρχο στη δυτική σκέψη και βασικό υλικό πολλών μεταγενέστερων έργων τέχνης και αφετέρου στο ότι η λογοτεχνική του διάσταση συνήθως παραγνωρίζεται κατά τη διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο. Οι δύο διδακτικές προτάσεις που σχεδιάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αξιοποιούν τις αρχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης των μαθητών και την πρόσληψη της Αντιγόνης από τη σύγχρονη τέχνη. Η εφαρμογή τους στην τάξη αποδεικνύει ότι τόσο η προσωπική προσέγγιση του κειμένου από τους μαθητές όσο και η επαφή τους με έργα που εμπνεύστηκαν από την τραγωδία του Σοφοκλή, καθιστούν πιο ενεργητικό το ρόλο τους και τους θέτουν σε μια διαδικασία επικαιροποίησης και διαλόγου με το έργο.

## **Summary**

This postgraduate dissertation links the field of the theoretical approaches of literature to the teaching of ancient tragedy. Firstly, a brief review of the basic principles of literary theory is presented and, subsequently, the reading theories of Jauss, Iser and Rosenblatt are presented in greater detail. These theories put the reader and the reading process in the center of the reading activity and consequently their didactic use is in line with modern student-centered, cooperative and exploratory models of teaching. The choice of Antigone as a teaching subject of the above-mentioned theories is based on the fact that (a) it is one of the most important works of ancient Greek literature, dominant in Western thought and basic material of many later works of art, and (b) its literary dimension is usually ignored teaching in the Greek school. The two detailed lesson plans/didactic approaches designed in the context of this paper exploit the principles of students' reading response and Antigone's intake of modern art. Their application to the class demonstrates that both the personal approach of the text by the students and their contact with works inspired by the Sophocles tragedy make their role more active and put them in a process of updating and constant dialogue with the text.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Σεράνη Παναγιώτη για την καθοδήγηση, την ουσιαστική βοήθεια και τη συνεχή του ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής. Ευχαριστώ επίσης θερμά την οικογένειά μου για τη στήριξη και τη συμπαράστασή της.

# Περιεχόμενα

<b>1 Φύση και Λειτουργία της Λογοτεχνίας.....</b>	<b>1</b>
1.1 Ερμηνεία του Λογοτεχνικού Έργου.....	2
1.2 Στροφή προς τον Αναγνώστη και την Αναγνωστική Διαδικασία.....	3
<b>2 Αναγνωστικές Θεωρίες.....</b>	<b>5</b>
2.1 Θεωρία της Πρόσληψης του H.R. Jauss.....	5
2.2 Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του W. Iser.....	9
2.3 Συναλλακτική Θεωρία της L.M. Rosenblatt.....	12
<b>3 Από τη Λογοτεχνική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.....</b>	<b>16</b>
3.1 Η Αισθητική της Πρόσληψης στη Διδασκαλία.....	17
3.2 Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία.....	18
3.3 Η Συναλλακτική Θεωρία στη Διδασκαλία.....	19
<b>4 Η Αντιγόνη και η Πρόσληψή της.....</b>	<b>22</b>
4.1 Ο Ποιητής και ο Μύθος.....	22
4.2 Παράγοντες Επικράτησης της Αντιγόνης.....	23
4.3 Κύριες Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις.....	24
4.4 Πρόσληψη της Αντιγόνης από την Ξένη Λογοτεχνία.....	26
4.5 Πρόσληψη της Αντιγόνης από την Ελληνική Λογοτεχνία.....	29
<b>5 Η Διδασκαλία της Αντιγόνης στο Ελληνικό Σχολείο.....</b>	<b>31</b>
5.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Οδηγίες Διδασκαλίας.....	31
5.2 Προβλήματα Κατά τη Διδασκαλία.....	33
<b>6 Διδακτικές Προτάσεις.....</b>	<b>35</b>
6.1 Πρώτη Διδακτική Πρόταση.....	36
6.1.1 Περιγραφή και Στόχοι.....	37
6.1.2 Διδακτική Διαδικασία.....	38
6.1.3 Πρώτη Φάση.....	39
6.1.4 Δεύτερη Φάση.....	41
6.1.5 Εφαρμογή – Συμπεράσματα Πρώτης Φάσης.....	42
6.1.6 Εφαρμογή – Συμπεράσματα Δεύτερης Φάσης.....	44
6.2 Δεύτερη διδακτική πρόταση.....	46
6.2.1 Περιγραφή και Στόχοι.....	47

6.2.2	Προϋποθέσεις Υλοποίησης.....	48
6.2.3	Διδακτική Διαδικασία.....	49
6.2.4	Πρώτη Φάση.....	50
6.2.5	Δεύτερη Φάση.....	54
6.2.6	Εφαρμογή και Συμπεράσματα.....	55
<b>7</b>	<b>Επίλογος.....</b>	<b>57</b>
 <b>Παραρτήματα</b>		
<b>A Φύλλα Εργασίας Πρώτης Διδακτικής Πρότασης</b>		
A.1	Δραστηριότητες Πρώτης Φάσης .....	59
A.2	Δραστηριότητες Δεύτερης Φάσης.....	62
<b>B</b>	<b>Φύλλα Εργασίας Δεύτερης Διδακτικής Πρότασης.....</b>	<b>66</b>
	 <b>Βιβλιογραφία.....</b>	 <b>86</b>



# Κεφάλαιο 1

## Φύση και Λειτουργία της Λογοτεχνίας

Η προσπάθεια να οριστεί η έννοια της λογοτεχνίας υπήρξε διαχρονική. Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης προσεγγίζοντας θεωρητικά τη λογοτεχνία εντοπίζουν ως βασικό διακριτικό της στοιχείο τη *μίμηση*, την αναπαράσταση δηλαδή του πραγματικού κόσμου, έννοια η οποία υιοθετείται πολύ αργότερα (18<sup>ος</sup> αι.) και από τον ευρωπαϊκό κλασικισμό. Σχεδόν έναν αιώνα μετά ο Ρομαντισμός θα εισαγάγει τη *φαντασία* ως διακριτικό στοιχείο του λογοτεχνικού έργου, ενώ φτάνοντας στον 20<sup>ο</sup> αι. και στο ρεύμα του ρωσικού φορμαλισμού, κριτήριο λογοτεχνικότητας θα αποτελέσει η *γλώσσα* των κειμένων που αποκλίνει από την καθημερινή.

Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις και οι δυσκολίες ενός πάγιου ορισμού του λογοτεχνικού φαινομένου οδήγησαν σε ωριμότερες διατυπώσεις που αφήνουν να διαφανεί μια *«αλλαγή παραδείγματος»*, μια νέα δηλαδή αντίληψη της λογοτεχνίας (Βελουδής 1994: 64). Έτσι, οι απόψεις σύγχρονων μελετητών συγκλίνουν στη μεταβλητότητά της, στη ρευστότητα δηλαδή του λογοτεχνικού αντικειμένου και στην κατ' ανάγκη ιστορική διάσταση του ορισμού της: Ο J. Culler καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«λογοτεχνία είναι αυτό που μια δεδομένη κοινωνία θεωρεί ως λογοτεχνία»* (Culler 1997: 21-22), ενώ ο T. Eagleton υποστηρίζει ότι *«οι αξιολογικές κρίσεις που τη συνιστούν [τη λογοτεχνία] είναι ιστορικά μεταβλητές και [...] συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές ιδεολογίες»* (Eagleton 1989: 42).

Παράλληλα με τον ορισμό, τους θεωρητικούς απασχόλησε και η λειτουργία της λογοτεχνίας, η επίδραση δηλαδή που ασκεί. Και πάλι ο Πλάτωνας στην Πολιτεία του μίλησε για το κακό που προκαλεί η ποίηση στην ψυχή του ανθρώπου (Πολιτεία 605 b-c),

ενώ και ο Αριστοτέλης στην Ποιητική του, ορίζοντας την τραγωδία, κάνει λόγο για τον έλεο και το φόβο που αυτή διεγείρει, οδηγώντας τον θεατή στην κάθαρση (Ποιητική νι, 2). Η ευρωπαϊκή Αναγέννηση θα κάνει λόγο για τον παιδευτικό ρόλο της τέχνης και τη συμβολή της στην ηθική τελείωση του ανθρώπου. Στον αντίποδα το ρεύμα του ρομαντισμού με την περίφημη διατύπωση «η τέχνη για την τέχνη», θα διακηρύξει την αυτοτέλειά της και το διαχωρισμό της από οποιεσδήποτε κοινωνικές και ψυχικές συναρτήσεις. Κάτι ανάλογο προκύπτει και από τα νεότερα κινήματα του ρωσικού φορμαλισμού και της αμερικανικής Νέας Κριτικής τα οποία επικεντρώθηκαν στην ανάλυση του λογοτεχνικού έργου καθαυτού, αδιαφορώντας για τα εξωκειμενικά στοιχεία. Η αδυναμία αυτών των προσεγγίσεων οδήγησαν στη σύνδεση της λογοτεχνίας με το ιστορικοκοινωνικό της πλαίσιο και στην ανάδειξη της επικοινωνιακής της λειτουργίας. Έτσι, η μαρξιστική θεωρία αντιμετώπισε τη λογοτεχνία ως μέρος του κοινωνικού εποικοδομήματος με διακριτή ιδεολογική λειτουργία, ενώ η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας τόνισε την πολλαπλή αλληλεπίδρασή της με την κοινωνία.

## **1.1 Ερμηνεία του Λογοτεχνικού Έργου**

Η ερμηνεία και ανάλυση του λογοτεχνικού έργου συνιστούν το κύριο αντικείμενο μελέτης της θεωρίας της λογοτεχνίας. Με δεδομένο ότι η λογοτεχνία αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο συναποτελούμενο από τρεις άξονες, το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, αναπτύχθηκαν ιστορικά τρία στάδια προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου καθένα από τα οποία επιχείρησε την ερμηνεία του εκκινώντας από διαφορετική βάση. Αρχικά, το κίνημα του ρομαντισμού τον 19<sup>ο</sup> αι. παραβλέποντας τη διερεύνηση του κειμένου και αγνοώντας τελείως τον αναγνώστη, ανέδειξε τον συγγραφέα ως τον μοναδικό «νοσηματοδότη» του έργου. Ο δημιουργός και η φαντασία του αποθεώνονται αφού σαν άλλος θεός μπορεί να πλάθει τη δική του πραγματικότητα και να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο. Το λογοτεχνικό έργο είναι αποκλειστικό δημιούργημά του και κατά συνέπεια αυτός θεωρείται ο πιο κατάλληλος να αποκαλύψει τις προθέσεις του και να το ερμηνεύσει. Στη συνέχεια, στα πλαίσια μιας πιο αυστηρής επιστημονικότητας, η προσοχή μετατοπίστηκε στην υλική υπόσταση του έργου. Το ίδιο το κείμενο απελευθερώνεται από τις ιστορικές προϋποθέσεις του, αυτονομείται και εξετάζεται ως μηχανισμός με τους δικούς του νόμους και δομές που επιτρέπουν να διαφανεί το νόημά του. Οι φορμαλιστικές θεωρίες κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. μιλούν για την

απελευθέρωση του κειμένου και ο Roland Barthes διακηρύσσει «το θάνατο του συγγραφέα», με στόχο να καταδειχθεί η βαρύνουσα σημασία της γλώσσας και της μορφής στην απόλαυση που προσφέρει η λογοτεχνία. Τέλος, από τη δεκαετία του 1960 και εξής σημειώνεται στροφή προς τον τρίτο παράγοντα του λογοτεχνικού φαινομένου που είναι ο αναγνώστης και η ίδια η αναγνωστική διαδικασία, στα οποία αποδίδεται κομβική σημασία για την ερμηνεία του έργου.

## **1.2 Στροφή προς τον Αναγνώστη και την Αναγνωστική Διαδικασία.**

Η νέα προσέγγιση στη λογοτεχνία που έθεσε στο επίκεντρο τον αναγνώστη και την ίδια την πράξη της ανάγνωσης προέκυψε ως αποτέλεσμα ευρύτερων αλλαγών. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν:

- α) Οι οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο που αμφισβητούν παραδεδομένες αρχές και αξίες και δημιουργούν ένα κλίμα γενικότερου προβληματισμού.
- β) Το αδιέξοδο του απόλυτου θετικισμού των επιστημονικών μεθόδων στο χώρο της λογοτεχνικής κριτικής.
- γ) Η αναζήτηση νέων μεθοδολογικών εργαλείων που θα επαναπροσδιορίσουν τα έργα του λογοτεχνικού κανόνα.
- δ) Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανταπόκριση του αποδέκτη στο λογοτεχνικό προϊόν, σε σημείο που αυτός ενσωματώνεται στην αφηγηματική δομή του έργου.

Όλα αυτά δημιουργούν γόνιμο έδαφος για τη στροφή της λογοτεχνικής κριτικής προς τον αναγνώστη και την αναγνωστική διαδικασία. Παράλληλα, η στροφή αυτή έχει ήδη προετοιμαστεί σε θεωρητικό επίπεδο από πρόδρομες θεωρίες που εμφανίστηκαν ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. Έτσι, ο ρώσικος φορμαλισμός στρέφει την προσοχή στην ερμηνείας του έργου τέχνης το οποίο αντιμετωπίζεται ως μία ιστορικά μεταβαλλόμενη οντότητα που παράγει διαφορετικά «αποτελέσματα» (Bennett 1983: 82-83). Η φαινομενολογία του R. Ingarden εισάγει την *συγκεκριμενοποίηση ή σταθεροποίηση* που αποτελεί την πραγμάτωση του έργου από τον αναγνώστη (Szczerpanska 1989: 24), ενώ και ο τσέχικος δομισμός θεωρεί ότι η δομή του έργου συγκεκριμενοποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες χωροχρονικές και κοινωνικές συνθήκες (Holub 2004: 62-63). Η ερμηνευτική του H. G. Gadamer περιγράφει την κατανόηση του έργου ως *συγχώνευση*

*του ορίζοντα του αναγνώστη με τον ιστορικό ορίζοντα του έργου (Gadamer 2004: 390) και τέλος η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας θεωρεί ότι η λογοτεχνία και η κοινωνία αλληλεπιδρούν και ότι η μελέτη της πρόσληψης ενός λογοτεχνικού έργου συμβάλλει και στην κοινωνική ανάλυση (Holub 2004: 82).*

# Κεφάλαιο 2

## Αναγνωστικές Θεωρίες

Οι αναγνωστικές θεωρίες που εμφανίστηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 στην Ευρώπη και στην Αμερική επέφεραν μια δραστική αλλαγή στη λογοτεχνική κριτική καθώς μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από το συγγραφέα και το κείμενο στον αναγνώστη και την πράξη της ανάγνωσης, από το κλειστό και μονοσήμαντο στο ανοιχτό και απροσδιόριστο κείμενο, από τη σταθερή στην επικοινωνιακή δομή του έργου. Το ενδιαφέρον δεν εντοπίζεται πλέον στο ένα και μοναδικό νόημα που περικλείει το κείμενο αλλά στον τρόπο με το οποίο το κείμενο αλληλεπιδρά με τον αναγνώστη, στην επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ τους, στις διαφορετικές προσλήψεις του έργου που καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες και τελικά στις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του από τους διαφορετικούς αποδέκτες του.

Οι αναγνωστικές θεωρίες που έδωσαν έμφαση στον αναγνώστη και στην αναγνωστική διαδικασία δεν αποτελούν έναν ενιαίο τομέα αλλά αντίθετα καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο της κριτικής. Η Susan Suleiman διακρίνει την ρητορική, τη σημειωτική – στρουκτουραλιστική, τη φαινομενολογική, την υποκειμενική – ψυχαναλυτική, την κοινωνιολογική – ιστορική και την ερμηνευτική προσέγγιση της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Suleiman 1980: 6-7). Τα θέματα αυτά πραγματεύτηκαν κυρίως η Θεωρία της Πρόσληψης του Jauss, η Αισθητική της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser και η Συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt.

### 2.1 Θεωρία της Πρόσληψης του H.R. Jauss

Ο H.R. Jauss από την Κωνσταντία της Γερμανίας μέσα από τα κείμενά του καθιστά σαφή την ανησυχία του για τις λογοτεχνικές σπουδές και επιδιώκει να επαναφέρει στο επίκεντρό τους την ιστορία. Επιχειρεί να εγκαθιδρύσει ένα νέο *Παράδειγμα* για τη λογοτεχνία, με την έννοια τόσο ενός νέου τρόπου προσέγγισης και ερμηνείας όσο και

μιας ανανέωσης των έργων που πρόκειται να ερμηνευτούν. Το *Παράδειγμα* αυτό θα πρέπει να αποκαθιστά τη σχέση ανάμεσα στα έργα του παρελθόντος και στα ενδιαφέροντα του παρόντος, να έχει δηλαδή την ικανότητα να τα αποσπά από το παρελθόν και να τα εγκαθιστά σε ένα νέο παρόν κάνοντας προσιτές και επίκαιρες στο σύγχρονο κοινό τις εμπειρίες του παρελθόντος. Επιδιώκει να προσδώσει έναν επαναστατικό χαρακτήρα στην προσπάθεια αυτή καθώς στόχος του είναι να συνδυάσει τη μορφική με την ιστορική ανάλυση του έργου, να αποκαταστήσει τη θεμελιώδη σημασία της πρόσληψής του η οποία ενέχει αισθητική, ιστορική και κοινωνική διάσταση και τέλος να αναζητήσει μια αισθητική θεωρία η οποία θα είναι κατάλληλη για την προσέγγιση έργων όλων των επιπέδων.

Στην εναρκτήρια ομιλία του στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας το 1967 με τίτλο «Η ιστορία της λογοτεχνίας ως πρόκληση» (Jauss 1995: 25-91), διατυπώνει τις θέσεις του για μια ανανεωμένη ιστορία της λογοτεχνίας που δε θα αντιμετωπίζει τα λογοτεχνικά έργα ως απλά αντικατοπτρίσματα της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά ως διαμορφωτικούς παράγοντές της, αναδεικνύοντας τη σημασία της πρόσληψης και της επίδρασης που ασκούν. Επιχειρεί έτσι να υπερβεί τις αδυναμίες του μαρξισμού - για τον οποίο ο αναγνώστης είτε αγνοείται είτε αντιμετωπίζεται όπως και ο συγγραφέας, σε σχέση με την κοινωνική του θέση - και του φορμαλισμού ο οποίος βλέπει τον αναγνώστη ως το υποκείμενο που καλείται να ανακαλύψει τα λογοτεχνικά τεχνάσματα του κειμένου.

Ο Jauss θεωρεί ότι ο αναγνώστης συμμετέχει ενεργητικά στο λογοτεχνικό έργο καθώς σ' αυτόν απευθύνεται πρωταρχικά. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Η σχέση λογοτεχνίας και αναγνώστη εμπεριέχει τόσο μια αισθητική όσο και μια ιστορική διάσταση. Αισθητική, στο βαθμό που ο αποδέκτης κατά την πρώτη ήδη ανάγνωση ενός έργου πιστοποιεί την αισθητική του αξία συγκρίνοντάς το με άλλα διαβάσματά του· ιστορική, στο βαθμό που την ερμηνεία του πρώτου αναγνώστη μπορούν να συνεχίσουν και να εμπλουτίσουν άλλες από γενιά σε γενιά, συστήνοντας μιαν αλυσίδα διαδοχικών προσλήψεων, η οποία συγχρόνως θα αποφασίσει για την ιστορική σημασία του έργου και θα καταστήσει προφανή την αισθητική του αξία»* (Jauss 1995: 52). Εκκινώντας από αυτή τη βάση διατυπώνει επτά θέσεις πάνω στις οποίες μπορεί κατ' αυτόν να θεμελιωθεί μια νέα ιστορία της λογοτεχνίας (Jauss 1995: 53-91):

- 1 Το λογοτεχνικό έργο δεν είναι ένα ιστορικό συμβάν τετελεσμένο και ολοκληρωμένο με δεδομένες συνέπειες για το αναγνωστικό κοινό. Αποτελεί μια αδιάλειπτη διαδικασία επικαιροποίησης μέσα από την ερμηνεία κάθε νέου αναγνώστη που το προσλαμβάνει και κάθε νέου συγγραφέα που διαλέγεται μαζί του.
- 2 Η ανάλυση της αισθητικής επίδρασης του λογοτεχνικού έργου μπορεί να αντικειμενικοποιηθεί εξεταζόμενη μέσα στο πλαίσιο του *ορίζοντα προσδοκιών* του αναγνωστικού κοινού, δηλαδή του συστήματος αναφοράς που συναποτελείται από τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες οικειώνουν το νέο έργο στην αντίληψη του αναγνώστη. Ο ορίζοντας αυτός μπορεί να τροποποιηθεί, να επεκταθεί ή απλά να αναπαραχθεί από το νέο έργο.
- 3 Αντικείμενο της ιστορικής ανάλυσης ενός λογοτεχνικού έργου μπορεί να αποτελέσει η αισθητική απόκλιση μεταξύ του προϋπάρχοντος ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη και του νέου έργου. Η απόκλιση αυτή, που μπορεί να υπολογιστεί στη βάση των απόψεων που διατυπώνονται για κάθε έργο από το κοινό και τους κριτικούς, καθορίζει ταυτόχρονα και τον καλλιτεχνικό χαρακτήρα του.
- 4 Η μελέτη της ιστορίας της πρόσληψης ενός λογοτεχνικού έργου και η κατάδειξη της διαφοράς στην κατανόησή του στο παρελθόν και στο παρόν, ως μιας συνεχώς εξελισσόμενης διαδικασίας, αποδεικνύουν την απουσία ενός παγιωμένου και αχρονικού νοήματος που δήθεν ενυπάρχει σ' αυτό.
- 5 Ο επανακαθορισμός παλιότερων λογοτεχνικών έργων και η μακρόχρονη και σταδιακή διαδικασία της πρόσληψης προσδίδουν στην ιστορία της λογοτεχνίας έναν δυναμικό χαρακτήρα. Έτσι, έργα του παρελθόντος επανερμηνεύονται υπό το φως νεότερων, απαντώνται κληροδοτημένα ερωτήματα και τίθενται νέα.
- 6 Η δυναμική διάσταση της ιστορίας της λογοτεχνίας μπορεί να καταδειχθεί μέσα από το συνδυασμό της διαχρονικής μελέτης με συγχρονικές πλευρές.
- 7 Η νέα ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να ιδωθεί σε σχέση με τη γενική ιστορία όχι υπό την έννοια ότι το λογοτεχνικό έργο απλά αποτυπώνει μια έκφραση της ιστορικής πραγματικότητας αλλά ότι η λογοτεχνική εμπειρία του αναγνώστη παρεμβαίνει και επηρεάζει τον πρακτικό του βίο και κατ' επέκταση την κοινωνική του συμπεριφορά.

Στο δοκίμιο του 1979 «Η αισθητική της πρόσληψης και η λογοτεχνική επικοινωνία» (Jauss 1995: 93-107) ο Jauss ορίζει την πρόσληψη της τέχνης ως «*εκείνη τη δισυπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και*

τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται». Η αισθητική της πρόσληψης, ως ερμηνευτική επιστήμη στοχεύει καταρχάς στη διάκριση των δύο οριζόντων, της επίδρασης και της πρόσληψης ώστε να διαφανεί μέσα από τη διαπλοκή τους ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της ερμηνείας ενός λογοτεχνικού έργου, ο συνεχής δηλαδή διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα στο συγγραφέα, το έργο και τον αναγνώστη. Επιπλέον, ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της λογοτεχνίας έγκειται στο ότι ο αναγνώστης μπορεί να ερμηνεύσει με ποικίλους τρόπους το έργο καθώς επίσης να απαντήσει σ' αυτό παράγοντας ένα καινούργιο. Αυτό φανερώνει όχι μόνο τον ενεργητικό του ρόλο αλλά και την συνύπαρξη πολλών διαφορετικών ερμηνειών στη διαδικασία των διαδοχικών πραγματώσεων του νοήματος του έργου. Παράλληλα, η επικοινωνία μεταξύ της παλιάς και της σύγχρονης, της οικείας και της ξένης λογοτεχνίας υπό το πρίσμα της αισθητικής της πρόσληψης αποδέχεται τον μεροληπτικό όσο και κυρίαρχο ρόλο της προσλαμβάνουσας πλευράς για τη δημιουργία της λογοτεχνικής παράδοσης, η οποία δε θεωρείται πλέον μια αντικειμενική και αχρονική πραγματικότητα.

Ο Jauss καταδεικνύει τη διαχρονικότητα της αισθητικής της πρόσληψης με το αποχαιρετιστήριο μάθημά του στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας το 1989 (Jauss 1995: 109-136). Εκεί, σε μια αναδρομή στην προϊστορία της κάνει λόγο για την αρχαιότερη μορφή της πρόσληψης, το συνδυασμό γραμματικής ερμηνείας και αλληγορικής εξήγησης, που εφαρμόστηκε ήδη από τα ελληνιστικά χρόνια στο κείμενο του Ομήρου. Επισημαίνεται ότι οι δύο αυτές μέθοδοι κοινό στόχο έχουν: *«τη γεφύρωση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, μεταξύ του 'κανονικού' νοήματος του κειμένου και του νοήματος 'για μας'»* (Jauss 1995: 111). Βέβαια, στην πρώιμη αυτή εφαρμογή της η πρόσληψη ως μέσο ερμηνείας του κειμένου έχει παθητικό χαρακτήρα καθώς επιζητείται απλά το «αντικειμενικό, κρυμμένο πνεύμα του κειμένου».

Η παραγωγική, υποκειμενική κατανόηση ενός κειμένου το οποίο μπορεί πλέον να τοποθετηθεί σε νέα συμφραζόμενα και να απαντήσει σε νέα, διαφορετικά ερωτήματα σε σχέση με τα αρχικά, ή με άλλα λόγια η ενεργητική και δημιουργική πρόσληψη, εμφανίζεται στα νεότερα χρόνια και αφορά, αρχικά, νομικά και θεολογικά έργα. Στον τομέα της φιλοσοφίας η έννοια της πρόσληψης εισάγεται από τον H. Blumenberg ενώ και ο H.G.Gadamer επισημαίνει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία της



ερμηνείας ενός έργου καθώς θεωρεί ότι αυτός γίνεται μέρος της έννοιας που συλλαμβάνει, μέρος του ίδιου του κειμένου.

Στο χώρο της λογοτεχνίας, κατά τα χρόνια του διαφωτισμού εντείνεται το ενδιαφέρον για το προσλαμβάνον υποκείμενο που κατά τον Hegel δίνει υπόσταση στο έργο ενώ αργότερα ο Valéry αποδίδει στον αναγνώστη το ρόλο του συνδημιουργού του λογοτεχνικού έργου. Ο J.P.Sartre το 1948 αναγνωρίζει τη λογοτεχνία ως επικοινωνιακή πράξη που οδηγεί τον αναγνώστη στη διαρκή οικειοποίηση και αλλαγή του κόσμου και ο U. Eco από τις αρχές του '60 διατυπώνει τη θεωρία του για το ανοικτό έργο του οποίου το νόημα διαμορφώνεται συνεχώς με τη σύμπραξη του αναγνώστη.

## **2.2 Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του W. Iser**

Η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης προέκυψε μέσα από τη θεωρία της πρόσληψης. Ο W. Iser, ο δεύτερος κορυφαίος θεωρητικός της Σχολής της Κωνσταντίας, επιδίωξε όπως και ο Jauss να ανασυγκροτήσει το χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας απομακρυνόμενος από το συγγραφέα και το κείμενο και δίνοντας έμφαση στο δίπολο κείμενο-αναγνώστης. Ενώ όμως ασπάστηκε τη θεωρία της πρόσληψης το ενδιαφέρον του δεν εστιάστηκε στους γενικότερους κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες που καθορίζουν την αισθητική εμπειρία, αλλά στα μεμονωμένα κείμενα, στις δομές που ενυπάρχουν και που καθοδηγούν τον αναγνώστη, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σ' αυτά, στο τι δηλαδή του συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Έτσι, *«Αν θεωρήσουμε ότι ο Jauss πραγματεύεται τον μακρόκοσμο της πρόσληψης, τότε ο Iser ασχολείται με το μικρόκοσμο της ανταπόκρισης»* (Holub 2004: 145).

Επηρεάστηκε κατά κύριο λόγο από το φιλοσοφικό κίνημα της φαινομενολογίας του Husserl, σύμφωνα με την οποία η πραγματικότητα αποκτά υπόσταση στη συνείδηση του υποκειμένου, καθώς και από τη φαινομενολογική θεωρία της λογοτεχνίας του Ingarden, για τον οποίο *«το λογοτεχνικό έργο υφίσταται απλώς ως μια σειρά 'σχημάτων' ή γενικών κατευθύνσεων, τις οποίες ο αναγνώστης πρέπει να υλοποιήσει»* (Eagleton 1989: 125). Ο Iser ενδιαφέρθηκε για τη διαδικασία με την οποία ένα λογοτεχνικό έργο αποκτά νόημα για τον αναγνώστη και υιοθέτησε σημαντικούς όρους των παραπάνω

θεωριών, όπως τα «κενά απροσδιοριστίας» και η «συγκεκριμενοποίηση». Κατά τον ίδιο η ανάγνωση είναι «μια δυναμική διαδικασία αναδημιουργίας» που επιτρέπει στον αναγνώστη να διατυπώνει «αλλότριες» σκέψεις και προοπτικές αλλά και να αμφισβητεί τις υπάρχουσες προοπτικές και τους κανόνες (Iser 1980: 147).

Για τον Iser το κείμενο αποτελεί μια βασική δομή, έναν σκελετό που περιέχει παρασιωπήσεις, κενά και *απροσδιόριστα σημεία* (Iser 1980: 196-198). Ως τέτοια στοιχεία μπορούν να εκληφθούν οι συντακτικές ανωμαλίες, οι ανακολουθίες στη χρονική σειρά των γεγονότων, τα σχόλια, οι υπερβολές και κάθε τεχνική ανοικείωσης που χρησιμοποιείται από το συγγραφέα με στόχο τη διάσταση μεταξύ λογοτεχνικής και καθημερινής γλώσσας. Προκειμένου ένα τέτοιο κείμενο να καταστεί λογοτεχνικό έργο απαιτεί συνεργασία από τον αναγνώστη, ο οποίος δεν καλείται να αποκαλύψει το νόημα που υπάρχει ήδη, αλλά να το δημιουργήσει μέσα από την αλληλεπίδρασή του μ' αυτό (Iser 1980: 27). Γίνεται έτσι φανερή η επιρροή που άσκησε ο Ingarden, σύμφωνα με τον οποίο «*το αισθητικό αντικείμενο συγκροτείται μόνο μέσα από μια πράξη κατανόησης από την πλευρά του αναγνώστη*» (Holub 2004: 146).

Η παραδοχή αυτή συνεπάγεται την ανάδειξη της ίδιας της ανάγνωσης η οποία αποτελεί μια διαρκή και απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται τη συνεργασία και των δύο παραγόντων, του κειμένου και του αναγνώστη, χωρίς να παραχωρείται κυρίαρχος ρόλος σε κάποιον από τους δύο. Αφενός το ίδιο το κείμενο ορίζει κάποιες δομικές παραμέτρους που οδηγούν στην παραγωγή του νοήματος, αφετέρου ο αναγνώστης καλείται να συγκεκριμενοποιήσει και να δώσει τελική μορφή στην πρωταρχική αυτή δομή συμπληρώνοντας «κενά», δημιουργώντας συνδέσεις και εξάγοντας συμπεράσματα με βάση τη γνώση του για τον κόσμο και για τις λογοτεχνικές συμβάσεις. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή της νοηματοδότησης δεν μπορεί να είναι αυθαίρετη αλλά θα πρέπει να εκπληρώνει δύο βασικές παραμέτρους, τη μορφική συνοχή και τη συνεκτικότητα του περιεχομένου. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν περιοριστικά οι ίδιες οι κειμενικές δομές, οι οδηγίες δηλαδή που παρέχει το κείμενο.

Για να γίνει κατανοητή η λειτουργία των κειμενικών δομών χωρίς παράλληλα να ληφθούν υπόψη οι πραγματικοί – εμπειρικοί αναγνώστες, ο Iser εισάγει την έννοια του *υπονοούμενου ή λανθάνοντος αναγνώστη*, που αποτελεί έναν συνδυασμό της κειμενικής

δομής και της αναγνωστικής πράξης. Είναι ο αναγνώστης ο οποίος, κατά κάποιο τρόπο, διαθέτει τα χαρακτηριστικά που το ίδιο το κείμενο υπαγορεύει. «(Ο λανθάνων αναγνώστης) ενσωματώνει όλες τις προδιαθέσεις που είναι απαραίτητες ώστε ένα λογοτεχνικό έργο να ασκήσει την επίδρασή του — προδιαθέσεις που καθορίζονται όχι από μια εμπειρική εξωτερική πραγματικότητα αλλά από το ίδιο το κείμενο. Κατά συνέπεια, ο λανθάνων αναγνώστης ως έννοια έχει τις ρίζες του στενά συνυφασμένες με τη δομή του κειμένου· είναι μία κατασκευή και σε καμιά περίπτωση δεν ταυτίζεται με κανέναν πραγματικό αναγνώστη» (Iser 1980: 34). Ωστόσο, παρά το ότι ο λανθάνων αναγνώστης αποτελεί δομικό στοιχείο του κειμένου, εφόσον καθορίζεται από αυτό, συνδέεται όμως και με τον πραγματικό αναγνώστη ο οποίος μπορεί να τον «χρησιμοποιήσει» για να επικοινωνήσει με το κείμενο. Μπορεί δηλαδή να ταυτιστεί μαζί του ολοκληρωτικά ή εν μέρει, να τον αγνοήσει, ή να σταθεί κριτικά απέναντί του.

Μια ακόμη κομβική έννοια που εισάγει η θεωρία του Iser είναι αυτή του *ρεπερτορίου* το οποίο περιλαμβάνει αναφορές σε προγενέστερα έργα και όλα εκείνα τα ιστορικά, κοινωνικά, πολιτιστικά στοιχεία της ταυτότητας του αναγνώστη και του κειμένου προκειμένου να επιτευχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία (Iser 1980: 69). Θεωρεί ότι όπως για μια επιτυχημένη καθημερινή γλωσσική επικοινωνία απαιτείται η κατανόηση από τους ομιλητές της προσλεκτικής ισχύος των λεγομένων, δηλαδή εκείνων των συμβάσεων και των διαδικασιών που αποδίδουν το πραγματικό νόημα στα γλωσσικά εκφωνήματα, κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τη γλώσσα της λογοτεχνίας. Υπάρχουν και εδώ συμβάσεις –το ρεπερτόριο- οι οποίες ωστόσο, δεν επιβεβαιώνονται, όπως στην καθημερινή γλωσσική πράξη ούτε είναι οικείες στον αναγνώστη, καθώς ο στόχος της λογοτεχνίας είναι διαφορετικός και ανατρεπτικός: Να μεταδώσει κάτι νέο, να αναδιοργανώσει τα καθιερωμένα και όχι να τα επιβεβαιώσει. Η λειτουργία, επομένως, του ρεπερτορίου είναι διπλή καθώς αναμορφώνει το οικείο περιβάλλον και παράλληλα προσφέρει το γενικό πλαίσιο για τη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου.

Ο Iser εξετάζει και τις επικοινωνιακές ιδιότητες της λογοτεχνίας που καθορίζουν την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη. Σε σχέση με τη φυσική επικοινωνία μεταξύ δύο προσώπων, η επικοινωνία του κειμένου με τον αναγνώστη περιέχει δύο αποκλίσεις. Η μια είναι ότι ο αναγνώστης δεν γνωρίζει αν κατανοεί σωστά το κείμενο και η άλλη ότι δεν υπάρχει ένα ρυθμιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο να διασαφηνίζεται η πρόθεση του κειμένου (Holub 2004: 160). Κατά τον Iser τα κενά απροσδιοριστίας επιτελούν

αυτή τη ρυθμιστική λειτουργία από την πλευρά του κειμένου. Όταν ο αναγνώστης τα συμπληρώνει ακυρώνοντας παλιότερες και καθιερωμένες συμβάσεις παρουσιάζεται μια *άρνηση*, ενώ το νέο νόημα που παίρνει τη θέση τους προσδίδει λογοτεχνική αξία στο έργο. Τα *κενά* λοιπόν και οι *αρνήσεις* αποτελούν βασικά στοιχεία της επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνία.

Ταυτόχρονα, η συμπλήρωση αυτή επηρεάζει και τον ίδιο τον αναγνώστη τροποποιώντας εν μέρει την προσωπικότητά του. Οι επιλογές και οι προσδοκίες που διαμορφώνει κατά την ανάγνωση αποκαλύπτουν τα αισθητικά του κριτήρια και τις ιδεολογικές του προτιμήσεις. Επιπλέον, οι υποθέσεις που διατυπώνει μπορεί να ανοικειώνονται και τελικά να αναθεωρούνται. Απαιτείται δηλαδή από τον αναγνώστη να είναι δεκτικός και πρόθυμος να τροποποιήσει τις απόψεις του και να επηρεαστεί τελικά από το λογοτεχνικό έργο. Έτσι, *«Αν με τις στρατηγικές της ανάγνωσης μεταβάλλουμε το κείμενο, συγχρόνως και το κείμενο μεταβάλλει εμάς. (...) Η όλη ουσία της ανάγνωσης είναι ότι μας οδηγεί σε βαθύτερη αυτοσυνειδησία, ενεργεί ως καταλύτης για το σχηματισμό μιας περισσότερο κριτικής άποψης για την ταυτότητά μας. Είναι σαν να διαβάζουμε τον ίδιο μας τον εαυτό, καθώς διαβάζουμε ένα βιβλίο»* (Eagleton 1989: 127-128).

## **2.3 Συναλλακτική Θεωρία της L.M. Rosenblatt**

Η L.M. Rosenblatt, αμερικανίδα θεωρητικός της λογοτεχνίας και παιδαγωγός, αντιδρώντας στην περιθωριοποίηση του αναγνώστη και στην αποκλειστική επικέντρωση στα κείμενα, που πρεσβεύει η Νέα Κριτική, τάσσεται υπέρ του εκδημοκρατισμού της ερμηνείας της λογοτεχνίας και αναδεικνύει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του αναγνώστη στη νοηματοδότησή της. Η Συναλλακτική της θεωρία έχει μια ξεκάθαρα εκπαιδευτική διάσταση με την έννοια ότι ενδιαφέρεται κυρίως για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, τον ιδιαίτερο κοινωνικό ρόλο και τους ανθρωπιστικούς σκοπούς που επιτελεί συμβάλλοντας στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Σημειώνεται έτσι μια μετατόπιση από το τι είναι ή τι προσφέρει η λογοτεχνία στο πώς αυτή επικοινωνείται (Φρυδάκη 2015: 156).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία της ανάγνωσης και όχι σε όσα συμβαίνουν μετά από αυτή. Συγκεκριμένα, η λογοτεχνική ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως αισθητική εμπειρία και εξερεύνηση καθώς θεωρείται όχι μια παθητική διαδικασία αλλά μια έντονη

προσωπική και ξεχωριστή δραστηριότητα (Rosenblatt 1938: 6). Η δραστηριότητα αυτή που οδηγεί στην ερμηνεία, έχει έντονο το στοιχείο της *συναλλαγής* μεταξύ του αναγνώστη και του λογοτεχνικού κειμένου, με την έννοια ότι κατά τη διάρκειά της συνδιαμορφώνονται και οι δύο μέσα από τη συμπλήρωση και τον επηρεασμό του ενός από το άλλο. Επιπλέον, ενισχύοντας τον ρόλο του αναγνώστη η Rosenblatt πιστεύει ότι το λογοτεχνικό κείμενο υφίσταται μόνο ως αλληλεπίδραση με αυτόν και ότι η λογοτεχνική ανάγνωση αποτελεί ένα ανεπανάληπτο συμβάν, μια εμπειρία στην οποία εμπλέκονται το μυαλό και τα συναισθήματα του κάθε ξεχωριστού ατόμου (Rosenblatt 1938: 32). Έτσι, προκύπτει ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο του συγγραφέα αλλά και του αναγνώστη, ο ρόλος του οποίου αναβαθμίζεται καθώς αποκαλύπτεται η προοπτική που αυτός προσδίδει στην αναγνωστική διαδικασία (Πολίτης 1996: 23).

Κατά την Rosenblatt το ίδιο έργο μπορεί να αποκτήσει πολύ διαφορετικό νόημα και αξία ακόμη και για το ίδιο υποκείμενο σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συνθήκες (Rosenblatt 1938: 43). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την αναγνωστική διαδικασία προσκομίζει όχι μόνο τα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τις εμπειρίες του από τη ζωή, τις μνήμες και τις γνώσεις του για τη λογοτεχνία, αλλά επιπλέον τις τωρινές του σκέψεις, τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις ανησυχίες του. Αυτή η διαπλοκή υποκειμένου (αναγνώστη) και αντικειμένου (λογοτεχνικού έργου), αυτή η κοινή συνεισφορά αποτελεί τελικά για την Rosenblatt την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία που είναι απολύτως διαδραστική και διαθέτει δυναμικότητα καθώς προκύπτει διττό αποτέλεσμα: Το έργο ερμηνεύεται βάσει των ιδεών και των προηγούμενων εμπειριών του αναγνώστη και ταυτόχρονα αυτές οι ιδέες και προηγούμενες εμπειρίες επανερμηνεύονται και αναθεωρούνται υπό το φως της νέας λογοτεχνικής εμπειρίας. Αναδημιουργείται λοιπόν το έργο όπως παράλληλα «αναδημιουργείται» και ο ίδιος ο αναγνώστης, ή αλλιώς, το κείμενο γίνεται «λογοτεχνικό έργο» εξαιτίας του αναγνώστη και το άτομο γίνεται «αναγνώστης» εξαιτίας του κειμένου.

Ο άκρατος υποκειμενισμός της ερμηνείας για τον οποίο θα μπορούσε να κατηγορηθεί η θεωρία αυτή αποτρέπεται από το γεγονός ότι το κάθε κείμενο δίνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Η ερμηνεία που δίνεται από τον κάθε αναγνώστη πρέπει να συμφωνεί με ό,τι παρουσιάζεται στο έργο, δηλαδή τις νύξεις και τις ενδείξεις που παρέχει. Θα πρέπει με άλλα λόγια να συσχετιστούν οι εμπειρίες που αυτός διαθέτει από

τη λογοτεχνία και τη ζωή με όσα παρουσιάζονται στο κείμενο, για να επιβεβαιωθούν ή όχι. Είναι σημαντικό βέβαια να διευκρινιστεί ότι το ίδιο κείμενο μπορεί να ενεργοποιήσει διαφορετικά στοιχεία, ανάλογα με τη χρονική στιγμή που διαβάζεται, γεγονός που αποδεικνύει την απουσία ενός σταθερού και αναλλοίωτου νοήματος μέσα σ' αυτό και ταυτόχρονα το μετατρέπει από αντικείμενο σε «συμβάν». Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι δεν μπορούμε καν να κάνουμε λόγο για την πρόθεση του συγγραφέα – εφόσον δεν μπορούμε να μπούμε στο μυαλό του – αλλά για πιθανή πρόθεση του συγγραφέα (Karolidis & Rosenblatt 1999: 163).

Η Rosenblatt για να τονίσει τις πολλαπλές δυνατότητες που παρέχει το λογοτεχνικό κείμενο κάνει τη διάκριση μεταξύ της *αισθητικής* (aesthetic) και της *μη αισθητικής* (efferent) ανάγνωσης (Rosenblatt 1982: 271). Η τελευταία είναι η απρόσωπη, αφηρημένη ανάγνωση η οποία συνδέεται με την εξωτερική μορφή του κειμένου, τις άμεσες πληροφορίες και τα συμπεράσματα που μπορεί να λάβει κανείς από αυτό μετά την ανάγνωσή του (Rosenblatt 1998: 894). Αντίθετα, η *αισθητική* ανάγνωση περιλαμβάνει την ουσιαστική ανταπόκριση στο κείμενο, όσα δηλαδή συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας, όταν ο αναγνώστης βιώνει το κείμενο ως μια ενότητα μορφής και περιεχομένου, αποκωδικοποιώντας τα νοήματα, τα συναισθήματα, τις ιδέες και ό,τι άλλο ενυπάρχει σ' αυτό και συνδέοντάς τα με τα προσωπικά του στοιχεία. Είναι αυτή η ανάγνωση που προσφέρει την «απόλαυση», ενώ η *μη αισθητική* προσφέρει τη «γνώση». Κατά τη Rosenblatt ο αναγνώστης, συνειδητά ή ασυνείδητα, κινείται μεταξύ των δύο κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με ένα λογοτεχνικό έργο, καθώς άλλοτε επικεντρώνει την προσοχή του στα εξωτερικά κι επαληθεύσιμα στοιχεία και άλλοτε στα συναισθήματα και τις σκέψεις που δημιουργούνται κατά την πράξη της ανάγνωσης. Δεν πρόκειται δηλαδή για δύο αντιθετικές έννοιες αλλά περισσότερο για τους δύο πόλους μιας συνεχούς διαδικασίας (Rosenblatt 1998: 893).

Η Rosenblatt, ως παιδαγωγός, είναι η πρώτη που θέλησε να συνδέσει τη λογοτεχνική θεωρία με την πρακτική διδασκαλία και να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές μεθόδους της λογοτεχνίας. Ξεκινώντας από το γεγονός ότι τα παιδιά ως αναγνώστες είναι περισσότερο ενεργητικοί παρά παθητικοί συμμετέχοντες στην αναγνωστική διαδικασία, υποστηρίζει ότι στόχος των διδασκόντων είναι να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν «λογοτεχνικές εμπειρίες», να αντλούν προσωπική απόλαυση και ουσιαστική

συναλλαγή με τα λογοτεχνικά έργα (Rosenblatt 1956: 67). Θα πρέπει ακόμη μέσα σε ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον οι μαθητές να ενθαρρύνονται να τα προσεγγίζουν προσωπικά και να εκφράζουν τις απόψεις τους πάνω σ' αυτά, ακόμα κι αν είναι διαφορετικές από τις επικρατούσες. Κατά συνέπεια, αυτό που προκρίνεται είναι η *αισθητική* ανάγνωση, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί την ουσία της ανταπόκρισης του αναγνώστη με το κείμενο. Ωστόσο, συνήθως αυτό που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα είναι η *μη αισθητική* ανάγνωση, δηλαδή η έμφαση σε ό,τι είναι συστηματοποιημένο, μηχανικό και μετρήσιμο, με αποτέλεσμα η λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται ως γνωστικό αντικείμενο και όχι ως μια πιθανή εμπειρία (Karolides & Rosenblatt 1999: 166).

Η Συναλλακτική θεωρία, παρά τις όποιες επιφυλάξεις διατυπώθηκαν, αποτελεί μια σημαντικότερη συνεισφορά τόσο στο πεδίο της θεωρίας της λογοτεχνίας όσο κυρίως στη διδακτική μεθοδολογία. Η έμφαση που αποδίδει στο ρόλο του αναγνώστη-μαθητή και στη συνδιαλλαγή του με το λογοτεχνικό έργο προσφέρει ένα ευρύ πεδίο αξιοποίησης και ανοίγει νέες δυνατότητες τόσο στη διδασκαλία όσο και στην οικοδόμηση μιας σταθερής και γόνιμης σχέσης του παιδιού με τη λογοτεχνία γενικότερα.

# Κεφάλαιο 3

## Από τη Λογοτεχνική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη

Η μετάβαση από την επιστημονική στη σχολική γνώση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο μια γνωστική περιοχή μετατρέπεται σε διδακτικό αντικείμενο αποτελεί μέλημα της διδακτικής επιστήμης. Ενώ όμως για τα περισσότερα πεδία της επιστημονικής γνώσης η μετατροπή αυτή ακολουθεί ένα συγκεκριμένο και καθορισμένο πλαίσιο, η λογοτεχνία και η διδασκαλία της στη σχολική τάξη αποτελεί μια ιδιάζουσα περίπτωση. Αυτό γίνεται κατανοητό δεδομένου του σύνθετου χαρακτήρα της, καθώς για να συγκροτηθεί το αντίστοιχο σχολικό μάθημα απαιτείται η οριοθέτηση ζητημάτων που σχετίζονται με α) τη φύση του αντικειμένου της λογοτεχνίας, β) τη θέση της λογοτεχνίας στο σημερινό κοινωνικό και πολιτισμικό τοπίο και τη λειτουργία της στον εκπαιδευτικό θεσμό, γ) τις επιστημολογικές εξελίξεις στις γνώσεις αναφοράς της λογοτεχνίας (Φρυδάκη 2003: 27).

Αναφορικά με το πρώτο και το τρίτο ζήτημα, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1, η φύση και η λειτουργία της λογοτεχνίας αποτελούν πεδία ποικίλων προσεγγίσεων, ενώ η ερμηνεία και η επίδραση ενός λογοτεχνικού έργου καθορίζουν τα όρια διαφορετικών θεωριών. Σχετικά με το δεύτερο, δεδομένων των αλλαγών που το νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επιφέρει στις λογοτεχνικές συνήθειες, απαιτείται ένας επαναπροσδιορισμός των Προγραμμάτων Σπουδών με στόχο *«ο μαθητής να πάψει να βιώνει τη διάσταση ανάμεσα στη σχολική λογοτεχνία και τις ιδιωτικές του αναγνώσεις»* (Φρυδάκη 2003: 72).

Οι αναγνωστικές θεωρίες εισάγοντας μια αμφισβήτηση στα έως τότε σταθερά στοιχεία της λογοτεχνίας, δηλαδή το κείμενο και το συγγραφέα, φέρνοντας στο προσκήνιο ως βασικό παράγοντα τον αναγνώστη και παράλληλα αντιμετωπίζοντας το λογοτεχνικό



φαινόμενο όχι ως ένα τελικό προϊόν αλλά ως μια διαδικασία σε εξέλιξη, επηρέασαν αναπόφευκτα τη διδασκαλία. Έτσι, συνδεδεμένες με παιδαγωγικές πρακτικές που έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τη διάδραση και τον πρωταγωνιστικό ρόλο του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσέφεραν όχι απλά ένα θεωρητικό εργαλείο για τον διδάσκοντα της λογοτεχνίας αλλά το έναυσμα για μια ριζική αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών και του ίδιου του ρόλου του.

### **3.1 Η Αισθητική της Πρόσληψης στη Διδασκαλία**

Ο επαναπροσδιορισμός του λογοτεχνικού έργου από ένα τετελεσμένο και ολοκληρωμένο προϊόν σε μια διαδικασία συνεχούς επικαιροποίησης του νοήματός του και η μελέτη της επίδρασης που ασκεί ένα έργο στο εκάστοτε κοινό του ή στα έργα άλλων δημιουργών - θέματα για τα οποία έκανε λόγο ο Jauss - παρέχουν τη δυνατότητα μιας ανανεωμένης οπτικής σε κλασικά έργα και της επανερμηνείας τους υπό το πρίσμα των σύγχρονων ιστορικοκοινωνικών συνθηκών. Η διδασκαλία, ακόμα και έργων της αρχαίας λογοτεχνίας μπορεί με τον τρόπο αυτό να προσφέρει ευκαιρίες για έναν ανοιχτό διάλογο με το παρόν μέσα από την πραγμάτευση θεμάτων που αναδεικνύονται και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και μέσα από τη διατύπωση νέων ερωτημάτων που συνδέουν το παρόν με την εποχή του έργου. Παράλληλα, η μελέτη σύγχρονων έργων που συνομιλούν με τα κλασικά δίνει τη δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων, αναζήτησης κοινών θεματικών πυρήνων και φωτισμού διαφόρων πτυχών του αρχικού έργου που αναδεικνύονται μέσα από τα σύγχρονα. Τέλος, η εξέταση και η συζήτηση γύρω από τις διαδοχικές προσλήψεις και τις ενδεχόμενες διαφορετικές νοηματοδοτήσεις ενός έργου μέσα στο χρόνο οδηγούν στη βαθύτερη κατανόησή του αλλά και στην καλύτερη κατανόηση της εκάστοτε εποχής. Όλες αυτές οι διαδικασίες ωθούν τους μαθητές σε μια πιο διεισδυτική ματιά στο λογοτεχνικό κείμενο και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική τους δεξιότητα.

Επιπλέον, ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της λογοτεχνίας, που κατά τον Jauss έγκειται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και προσωπικές νοηματοδοτήσεις του έργου, όχι μόνο επιτρέπει την ουσιαστική εμπλοκή και ενεργοποίηση των μαθητών αλλά προωθεί και τη συνεργατικότητα, καθώς ο συγκερασμός των επιμέρους προσωπικών προσλήψεων ενός έργου και ο διάλογος γύρω από αυτές το φωτίζουν πληρέστερα. Πρόσθετο όφελος

προκύπτει ακόμη από την ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης και της διατύπωσης των στοιχείων που ο κάθε μαθητής προσκομίζει κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση, ακόμη κι αν αυτά διαφοροποιούνται από την «κρατούσα» ερμηνεία. Η διαδικασία αυτή ενισχύει την αυτοεκτίμηση και το σεβασμό στη γνώμη του άλλου και παράλληλα συμβάλλει στην ανασυγκρότηση του ορίζοντα προσδοκιών των μαθητών, όλων εκείνων δηλαδή των κριτηρίων βάσει των οποίων αντιλαμβάνονται το λογοτεχνικό έργο. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αναστοχασμό, για σύγκριση του δικού τους ορίζοντα με τον ορίζοντα του ίδιου του έργου και τελικά για βαθύτερη γνώση του ίδιου του εαυτού τους και διαμόρφωση της εν γένει συμπεριφοράς τους, γεγονός που πιστοποιεί τελικά τον δυναμικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας.

## **3.2 Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία**

Ποικίλες και πολλαπλές δυνατότητες μπορεί να προσφέρει στη διδακτική της λογοτεχνίας και η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του Iser. Η έμφαση στην ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης και στη συμβολή του μαθητή-αναγνώστη απομακρύνει τη διδασκαλία από το παραδοσιακό μοντέλο της δασκαλοκεντρικής, φιλολογικής επεξεργασίας και της αποκάλυψης του μοναδικού και κρυμμένου μέσα στο έργο νοήματος. Ο διδάσκων παύει να είναι ο ειδήμονας που κατέχοντας τις γνώσεις αυτές τις αποκαλύπτει ή διαμεσολαβεί ώστε να τις ανακαλύψουν σταδιακά οι μαθητές. Αντίθετα, η θεωρία αυτή καθιστώντας τον ισότιμο μ' αυτούς στο επίπεδο της ανάγνωσης, του δίνει το έναυσμα να προβληματιστεί, αρχικά, για τον τρόπο που ο ίδιος λειτουργεί ως αναγνώστης ώστε να καθοδηγήσει στη συνέχεια τους μαθητές, μέσα από τις κατάλληλες τεχνικές, να ανταποκριθούν στα κείμενα. Επιπρόσθετα, καθώς ο Iser εστιάζει στην επεξεργασία μεμονωμένων κειμένων, ο εκπαιδευτικός καλείται είτε να επιλέξει έργα που παρέχουν τη δυνατότητα ουσιαστικής ανταπόκρισης με τον αναγνώστη προκειμένου να ολοκληρωθούν λογοτεχνικά, είτε να σχεδιάσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία των καθορισμένων έργων ώστε να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μ' αυτά, με στόχο την παραγωγή του νοήματος.

Η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως μια σύνθετη, απαιτητική και διαρκή διαδικασία στην οποία μετέχουν ισότιμα δύο παράγοντες, το κείμενο και ο αναγνώστης. Προκειμένου να επιτευχθεί η

ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των δύο πόλων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απαιτείται η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος. Ο εκπαιδευτικός οφείλει δηλαδή, μέσα από διάφορες εμπυχωτικές δραστηριότητες να εξασφαλίσει εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αισθανθούν ασφαλείς ώστε να απελευθερώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, στοιχεία απαραίτητα για την «πραγμάτωση» του κειμένου και τη μετατροπή του σε «αισθητικό αντικείμενο».

Μέσα λοιπόν σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο μαθητής καλείται όχι να αποκαλύψει αλλά να παράξει το νόημα του κειμένου. Καθώς όμως η διαδικασία αυτή της νοηματοδότησης δεν μπορεί να είναι αυθαίρετη αλλά να καθοδηγείται από το ίδιο το κείμενο, απαιτείται αρχικά ο εντοπισμός της πρωταρχικής δομής του, των βασικών δηλαδή κειμενικών παραμέτρων και αντικειμενικών χαρακτηριστικών που κατά κάποιο τρόπο υπαγορεύουν την επίδραση που θα ασκήσει το έργο στον αναγνώστη. Στη συνέχεια και με βάση και το προσωπικό του *ρεπερτόριο*, τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν, ο μαθητής θα συμπληρώσει τα *απροσδιόριστα κενά* και θα δώσει την προσωπική του ερμηνεία. Στο στάδιο αυτό η θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης προσφέρει την απαιτούμενη ελευθερία που θα τον ωθήσει να εκφράσει τη δική του οπτική και να παρουσιάσει ένα νόημα που ίσως διαφοροποιείται από το κυρίαρχο, ή από αυτό που έχει δώσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως αναγνώστης. Η αξιολόγηση ενός τέτοιου νέου νοήματος με ενδεχόμενη προσωπική χροιά ενέχει ασφαλώς δυσκολίες. Αποτελεί ωστόσο πρόκληση και σίγουρα προσφέρει ευκαιρία για την ανάπτυξη διαλόγου και για περαιτέρω εκπαιδευτική αξιοποίηση.

### **3.3 Η Συναλλακτική Θεωρία στη Διδασκαλία**

Η Rosenblatt έδωσε εξ αρχής εκπαιδευτική διάσταση στη θεωρία της. Η *συνδιαλλαγή* με το λογοτεχνικό κείμενο αναφέρεται κατά κύριο λόγο στους μαθητές και στα ευεργετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν γι' αυτούς, με βασικό την οικοδόμηση μιας στέρεας και μόνιμης σχέσης με τη λογοτεχνία. Εξάλλου, ο πρωταγωνιστικός ρόλος που αναλαμβάνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργικότητα που καλούνται να αναπτύξουν επαναπροσδιορίζουν τον χαρακτήρα του μαθήματος. Βασικός όμως ως προς αυτό είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να βοηθήσει τους μαθητές, με τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος συνεργασίας και

εμπιστοσύνης καθώς και μέσα από διάφορες τεχνικές, να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, να εκφραστούν και να βιώσουν ουσιαστικά τη λογοτεχνική εμπειρία.

Χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση είναι καταρχάς η διάκριση μεταξύ *μη αισθητικής* και *αισθητικής* ανάγνωσης. Η πρώτη, παραμένοντας στα εξωτερικά κειμενικά στοιχεία και στις αντικειμενικές πληροφορίες που αντλεί κανείς από το έργο, προσφέρεται για ένα πρώτο στάδιο διδασκαλίας όπου οι μαθητές με τη συνδρομή του διδάσκοντα μπορούν να αποκομίσουν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν το λογοτεχνικό είδος και τις συμβάσεις του, την εποχή και τον συγγραφέα του έργου. Οι γνώσεις αυτές είναι ασφαλώς χρήσιμες προκειμένου ο μαθητής να ενταχθεί στο κλίμα του έργου και να μην οδηγηθεί σε μια τελείως αυθαίρετη και υποκειμενική ερμηνεία.

Ωστόσο, η διδασκαλία δεν πρέπει να εξαντλείται σ' αυτό το επίπεδο, αλλά αξιοποιώντας τα στοιχεία που αντλήθηκαν και ταυτόχρονα επιστρατεύοντας βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα, καλείται να προχωρήσει στο δεύτερο και σημαντικότερο στάδιο της *αισθητικής* ανάγνωσης. Γιατί τότε επισυμβαίνει η ουσιαστική *συναλλαγή* με το κείμενο καθώς οι μαθητές βιώνουν προσωπικά το έργο σε σχέση με τα αισθήματα που τους διακατέχουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Σ' αυτό το σημείο και δεδομένης της πεποίθησης της Rosenblatt ότι το ίδιο λογοτεχνικό έργο μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό νόημα ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβάζεται, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές του σε ποικίλες αλληλεπιδράσεις μ' αυτό. Έτσι, επιλέγοντας λ.χ. κείμενα που μπορούν να συνδεθούν με πτυχές ή γεγονότα της σύγχρονης πραγματικότητας θα οδηγήσει τους μαθητές σε ανάλογες νοηματοδοτήσεις αλλά και σε προβληματισμό γύρω από τη σύγχρονή του πραγματικότητα. Αντίστοιχα, η επιλογή ενός έργου που ανταποκρίνεται στις ανησυχίες και στα ενδιαφέροντά τους θα συμβάλλει στη δημιουργία νέων αισθητικών εμπειριών γι' αυτούς και στην οικοδόμηση της ελεύθερης σχέσης τους με το κείμενο. Τέλος, η συνεξέταση ενός δεδομένου έργου με κάποιο παράλληλό του ως προς το περιεχόμενο ή τη μορφή μπορεί να παράξει διαφορετικές ερμηνείες και να προκαλέσει διαφορετικές συγκινήσεις.

Είναι φανερό ότι μια τέτοιου είδους διδακτική διαδικασία μπορεί να θέσει τα θεμέλια για μια ουσιαστική σχέση του μαθητή με τη λογοτεχνία και ταυτόχρονα να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί όταν μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεργασίας και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ο μαθητής θα μπορέσει

να επανεξετάσει και να επαναξιολογήσει ο ίδιος την αρχική του αλληλεπίδραση με το κείμενο (Rosenblatt 1938: 91). Η διεργασία αυτή και η επαναλαμβανόμενη προσέγγιση του έργου με μια πιο κριτική και ενδεχομένως πιο ώριμη οπτική συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, στην εμπάθυνση της αισθητικής καλλιέργειας αλλά και στη διαμόρφωση της ίδιας της προσωπικότητας του μαθητή ως αποτέλεσμα της προσωπικής εμπειρίας που βιώνει μέσα από τη λογοτεχνία.

# Κεφάλαιο 4

## Η Αντιγόνη και η Πρόσληψή της

Η Αντιγόνη του Σοφοκλή, ένα από τα σπουδαιότερα έργα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, επέδρασε καταλυτικά σε πολλούς τομείς του ανθρώπινου πνεύματος από την εποχή της δημιουργίας της μέχρι σήμερα και μάλιστα χωρίς γεωγραφικά όρια.

### 4.1 Ο Ποιητής και ο μύθος

Ο Σοφοκλής, σημαντικότερος ποιητής στην Αθήνα του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ. επέφερε σπουδαίες καινοτομίες στο θέατρο, επηρεάστηκε από τον Όμηρο στη διατύπωση γνωμικών, εικόνων και παραβολών, αλλά και από την ρητορική με την οποία οι Αθηναίοι θεατές ήταν εξοικειωμένοι (Pelling 2005: 84). Από τα 123 δράματά του ακέραια σώζονται τα επτά. Η Αντιγόνη, παρουσιάστηκε στο αθηναϊκό κοινό το 442 π.Χ. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι στην επιτυχία που γνώρισε το έργο οφείλεται η ανάθεση του αξιώματος του στρατηγού στον δημιουργό του από τον ίδιο τον Περικλή (Kitto & Hall 1998: 7). Η πλοκή της τραγωδίας ήταν εξόχως ευρηματική παρά το γεγονός ότι το ευρύτερο πλαίσιο του μύθου των Λαβδακιδών ήταν γνωστό, ίσως από τα τέλη του όγδοου αιώνα (Steiner 2001: 181). Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι πρώτος ο Σοφοκλής πραγματεύτηκε τον μύθο της και ότι η σκηνή με την Αντιγόνη στην προγενέστερη τραγωδία του Αισχύλου, Επτά επί Θήβας αποτελεί μεταγενέστερη προσθήκη. (Scodell 2011: 106-107).

Ο Σοφοκλής ξεκινάει την τραγωδία του από τον αλληλοσκοτωμό των δύο γιων του Οιδίποδα και την ανάληψη της βασιλείας από τον Κρέοντα. Επεξεργάζεται την ιστορία με αριστοτεχνικό τρόπο θέτοντας στο κέντρο την απόφαση της Αντιγόνης να θάψει, παρά την απαγόρευση του Κρέοντα, τον Πολυνείκη. Την αναδεικνύει σε αρχετυπική μορφή αναθέτοντάς της τη λειτουργία της προστασίας του νεκρού αδελφού, της προάσπισης του άγραφου θεικού νόμου και της πολιτικής ανυπακοής προς τον Κρέοντα, τον εκπρόσωπο του γραπτού ανθρώπινου νόμου. Η σύγκρουση μεταξύ των δύο δεν είναι μόνο οικογενειακή αλλά αποκτά πολυεπίπεδα χαρακτηριστικά. Ο

Σοφοκλής δεν παίρνει ξεκάθαρη στάση υπέρ του ενός ή του άλλου δικαίου αλλά παραθέτει στοιχεία και των δύο (Tiefenbrun 1999: ). Έτσι, δίνει τη δυνατότητα των πολλαπλών ερμηνειών, της ταύτισης με το πρόσωπο της Αντιγόνης μέσα σε αντίστοιχα ή και διαφορετικά πλαίσια, της επέκτασης και της διεύρυνσής της. Η Αντιγόνη του λοιπόν δεν είναι ένας τετελεσμένος λογοτεχνικός χαρακτήρας, μια ηρωίδα που στέκει ακλόνητη απολαμβάνοντας το θαυμασμό του θεατή. Είναι αντίθετα μια ζωντανή μορφή που εμπνέει, διαμορφώνει και διαμορφώνεται διαχρονικά. Μια μορφή που επηρέασε και επηρεάζει την σκέψη και την τέχνη ανά τους αιώνες.

## 4.2 Παράγοντες Επικράτησης της Αντιγόνης

Ήδη, σε μια αγγειογραφία των τελών του 5<sup>ου</sup> ή αρχών του 4<sup>ου</sup> π.Χ. αι. εντοπίζεται η αρχαιότερη σωζόμενη απεικόνιση της Αντιγόνης που οδηγείται μπροστά στον Κρέοντα. Από τότε και μέχρι σήμερα έχουν δημιουργηθεί αναρίθμητες εκδοχές της στο θέατρο, την όπερα, το χορό, τη μουσική, τον κινηματογράφο, την ποίηση, τη ζωγραφική, τη γλυπτική και έχουν δοθεί πάμπολλες φιλολογικές, φιλοσοφικές, πολιτικές, ψυχοαναλυτικές, κοινωνιολογικές και ηθικο-νομικές αναλύσεις του μύθου της που αλληλοεπηρεάζονται και συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Χαρακτηρίζεται ένα από τα σημαντικότερα έργα του δυτικού πολιτισμού, καθώς πιστοποιώντας τον δυναμικό του χαρακτήρα ως λογοτεχνήματος, αποτέλεσε αντικείμενο ερμηνείας όχι μόνο από φιλόλογους αλλά ακόμα από ποιητές, μυθιστοριογράφους, φιλοσόφους, θεωρητικούς της λογοτεχνίας, σεναριογράφους και επαγγελματίες του θεάτρου (Wilmer & Zukauskaite 2010:1). Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως όλα τα μεγάλα φιλοσοφικά συστήματα *«βρίσκουν τον τρόπο να ερμηνεύσουν τον σύγχρονο κόσμο μέσα από την αρχαία τραγωδία και ιδιαιτέρως στο πρόσωπο της Αντιγόνης»* (Σταμπουλού 2017:30).

Ο Steiner (2001) εντοπίζοντας τους παράγοντες που συνέβαλαν στην τεράστια απήχηση που είχε η Αντιγόνη διαχρονικά, μεταξύ άλλων αναφέρεται σε τρεις ιστορικές συγκυρίες: Καταρχάς, η σύγκρουση μεταξύ της ιδιωτικής συνείδησης και του δημόσιου συμφέροντος που δραματοποιείται στο έργο, η ανθρώπινη οδύνη καθώς και η μεγαλειώδης συγκίνηση που το χαρακτηρίζει εξέφραζαν απόλυτα το ρομαντικό ιδεώδες του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αι. Οι ρομαντικοί το θαύμαζαν θεωρώντας το ως «την ωραιότερη από τις ελληνικές τραγωδίες», ενώ για τον Hegel είναι «ένα από τα υψηλότερα και τα πιο ολοκληρωμένα, από κάθε άποψη, έργα τέχνης που δημιούργησε ποτέ η ανθρώπινη

προσπάθεια». Ο θαυμασμός αυτός βέβαια εντάσσεται στη γενικότερη άποψη ότι στην αθηναϊκή τραγωδία συμπυκνώνεται ολόκληρη η ουσία του «ελληνικού θαύματος». Στη συνέχεια, η Γαλλική Επανάσταση με την ιστορικοποίηση του προσωπικού στοιχείου και τις διακηρύξεις σχετικά με την κοινωνική θέση και τα δικαιώματα της γυναίκας - παρά το γεγονός ότι παρέμειναν στη σφαίρα του ιδεώδους - ήταν ένας ακόμη παράγοντας που έκανε την Αντιγόνη κείμενο-σύμβολο.

Τέλος, ο εικοστός αιώνας με τους δύο μεγάλους πολέμους, τις εκατόμβες των νεκρών, τους καταπιεστικούς δυνάστες και τις ασύλληπτες ανθρώπινες τραγωδίες ανέδειξε την Αντιγόνη ως το κατεξοχήν σύμβολο της αντίστασης ενάντια στην αυθαίρετη εξουσία και στο παράλογο. Ο R. Rolland η M. Yourcenar, ο J. Anouilh, ο B. Brecht στα έργα τους τοποθετούν στοιχεία του δράματος στο σύγχρονό τους ιστορικό πλαίσιο για να εκφράσουν τα αντιπολεμικά τους μηνύματα. Εντυπωσιακό όμως είναι το γεγονός ότι όχι μόνο στο χώρο της τέχνης αλλά ακόμη και στην πραγματική ζωή ατόμων και κοινωνιών επέδρασε η Αντιγόνη, χωρίς να υπάρχει κάτι ανάλογο από άλλες μυθολογίες ή λογοτεχνίες. (Steiner 2001: 199).

Παρόλο που δεν είναι εύκολο να δοθεί οριστική απάντηση στο γιατί η Αντιγόνη είχε τόσο μεγάλη απήχηση, η ερμηνεία του φαινομένου μπορεί να αναχθεί στο ότι η τραγωδία του Σοφοκλή «...έχει το χάρισμα να εκφράζει όλες τις κύριες σταθερές που διέπουν τις εγγενείς στην ανθρώπινη κατάσταση συγκρούσεις· αυτές οι σταθερές είναι πέντε: η αναμέτρηση μεταξύ ανδρών και γυναικών, μεταξύ ηλικιωμένων και νέων, μεταξύ κοινωνίας και ατόμου, μεταξύ ζωντανών και νεκρών, μεταξύ ανθρώπων και θεού (θεών). Οι συγκρούσεις, που προέρχονται από αυτούς τους πέντε τύπους αναμέτρησης, δεν είναι διαπραγματεύσιμες» (Steiner 2001: 360).

### **4.3 Κύριες ερμηνευτικές προσεγγίσεις**

Καθοριστική ως προς τις μετέπειτα ερμηνείες και προσλήψεις της Αντιγόνης στάθηκε η ανάγνωσή της από τον γερμανό φιλόσοφο F. Hegel. Στο έργο του *Η Φαινομενολογία του πνεύματος* (1807), αφιερώνει το κεφάλαιο που αναφέρεται στο ήθος, στην ανάλυση της Αντιγόνης, την οποία θεωρεί ένα από τα επιφανέστερα έργα όλων των εποχών. Ο Lesky αναφέρει ότι «κανένα άλλο από τα έργα του Σοφοκλή δεν παρεξηγήθηκε τόσο πολύ καιρό και τόσο επίμονα όσο η Αντιγόνη, εξαιτίας της ερμηνείας του Hegel ο οποίος θεώρησε ότι



στο έργο, μέσα από τους δύο πρωταγωνιστές, στέκονται αντιμέτωπες η πολιτεία και η οικογένεια σαν δυο περιοχές με ίσα δικαιώματα, που οι αντιπρόσωποί τους αναγκαστικά καταστρέφονται μέσα σ' αυτή τη σύγκρουση» (Lesky 1990: 400). Το ενδιαφέρον του Hegel εστιάζεται στη σύγκρουση μεταξύ του ανθρώπινου νόμου, τον οποίο εκπροσωπεί ο Κρέοντας, και του θεϊκού νόμου, τον οποίο εκπροσωπεί η Αντιγόνη και κατ' επέκταση στη διάσταση μεταξύ πόλης και οικογένειας. Η Αντιγόνη και Κρέοντας είναι ισότιμοι, διαφορετικά η σύγκρουσή τους δε θα είχε νόημα. Ο καθένας ενσαρκώνει μία ηθική αρχή. Η μονομέρεια που τους διακρίνει συνιστά αδικία αλλά ταυτόχρονα ο καθένας διακρίνεται και από τη δική του δικαιοσύνη. Έτσι στο τέλος, με την καταστροφή και των δύο, επέρχεται η εξισορρόπηση που συνεπάγεται πρόοδο (Steiner 2001: 71-74).

Ο δανός φιλόσοφος S. Kierkegaard, βαθιά επηρεασμένος από το ρομαντικό πνεύμα, αναπλάθει και ερμηνεύει την Αντιγόνη στο έργο του *Είτε είτε* (1843) αποδίδοντάς της μια υπαρξιακή αυτονομία και διαπλέκοντας ταυτόχρονα αυτοβιογραφικά στοιχεία. Στη δική του φιλοσοφία ο άνθρωπος είναι μια οντότητα μεμονωμένη, μετέωρη ανάμεσα στην ελευθερία και την αναγκαιότητα. Σε αντίθεση με τον τραγικό ήρωα που αρνείται τον εαυτό του για να εκφράσει το τραγικό, ο δικός του ήρωας απαρνείται το γενικό για να γίνει το *Άτομο* (Σταμπουλού 2017: 321). Έτσι, στην Αντιγόνη του η τραγική σύγκρουση προκύπτει μέσα στο ίδιο της το Είναι: Κατέχοντας μόνο αυτή τη μυστική γνώση της καταστροφής του Οιδίποδα που συνεπάγεται και τη δική της καταστροφή και μη μπορώντας να την ομολογήσει σε κανέναν, παρά τον παράφορο έρωτά της με τον Αίμονα, είναι τελείως απομονωμένη από όλους. Ο θάνατος είναι η μόνη επιλογή και λύτρωση στο τραγικό αδιέξοδο. Ο Steiner χαρακτηρίζει το έργο του Kierkegaard για την Αντιγόνη «έξοχα ελεγχόμενη διανοητική έρευνα και επιχειρηματολογία» με εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Ο M. Heidegger θεωρεί ότι η Αντιγόνη και ο Κρέων δεν μπορούν να μετακινηθούν από τις θέσεις τους και να επιτύχουν την συνύφανση. Ο καθένας, για λογαριασμό του, υπερασπίζεται με τυφλό και απόλυτο τρόπο τη γνώμη του και έτσι γίνεται υβριστής της πόλης, δηλαδή *άπολις* (Ψυχογιού 2015). Για τον J. Lacan η Αντιγόνη είναι η ηρωίδα της ψυχανάλυσης, αυτή που δεν εγκαταλείπει την επιθυμία της, αυτή που ακολουθεί το νόμο της επιθυμίας, μέχρι το θάνατό της.

Ο Κ. Καστοριάδης εξετάζοντας την πολιτική διάσταση της Αντιγόνης και χωρίς να αρνείται τη σύγκρουση θεϊκού και ανθρώπινου νόμου που διακατέχει το έργο, θεωρεί ότι η πράξη της Αντιγόνης δεν υποδεικνύεται μόνο από την υπεράσπιση του θείου δικαίου αλλά και από την υπέρτατη αγάπη προς τον αδελφό της. Η εμμονή της στη μοναδικότητά του, όπως διαφαίνεται στο τέλος του έργου, είναι ένα καθαρά επίγειο και εντός της κοινωνικής ζωής χαρακτηριστικό. Έτσι οι έννοιες του καλού και του κακού νοούνται από τον φιλόσοφο όχι με όρους ηθικολογίας αλλά πολιτικά.

Τέλος η J. Butler, μέσα από την οπτική της Φεμινιστικής Θεωρίας, στο έργο της *Antigone's Claim* (2000) διερευνά το δίκαιο της γυναίκας και αναδεικνύει την πολιτική διάσταση του λόγου της Αντιγόνης. Την αναγνωρίζει ως σύμβολο ανυπακοής και θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει όχι την αποδεκτή νόρμα της συγγένειας αλλά μια μετατόπισή της, θέτοντας έτσι ερωτήματα για τους αποδεκτούς υποστηρικτικούς ιστούς σχέσεων και δίνοντας λόγο σε όσους διαταράσσουν και αναδιατυπώνουν τους όρους της συγγένειας.

## **4.4 Πρόσληψη της Αντιγόνης από την Ξένη Λογοτεχνία**

Ο Μαρξ επιχειρώντας να εξηγήσει την επίμονη παρουσία της αρχαίας Ελλάδας στη δυτική σκέψη ταυτίζει τη δύναμη της ελληνικής τέχνης και λογοτεχνίας με την ομορφιά της «παιδικής ηλικίας του ανθρώπου» (Steiner 2001: 200). Πράγματι, είναι δεδομένο ότι και μόνο η απόπειρα καταγραφής του συνόλου της λογοτεχνικής παραγωγής που προσέλαβε και επεξεργάστηκε το μύθο της Αντιγόνης θα ήταν μάταιη. Τα πεζά και ποιητικά έργα που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο επηρεάστηκαν από τη σοφόκλεια τραγωδία δε διαχέονται μόνο στον χρόνο αλλά και στο χώρο.

Αρχίζει να μεταφράζεται σε διάφορες ευρωπαϊκές γλώσσες ήδη από το 16<sup>ο</sup> αι. και σταδιακά να τροφοδοτεί την λογοτεχνική παραγωγή. Στα χρόνια της Αναγέννησης και του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού εμφανίζονται πλήθος έργων που έχουν ως πυρήνα τον σοφόκλειο μύθο επεξεργασμένο από διαφορετικές οπτικές: Στο μακροσκελέστατο ποίημα του R. Garnier, *Antigone ou la piété* (1580) όπως και στο έργο του Rotrou, *Thébaïde* (1638) η Αντιγόνη παρουσιάζεται ως πρότυπο οικογενειακής αφοσίωσης. Στην τραγωδία *Αντιγόνη* του Alfieri (1776) τονίζεται η πολιτική διάσταση του έργου,

ενώ σε μια σειρά άλλων λυρικών έργων έμφαση δίνεται στον έρωτα Αντιγόνης – Αίμονα.

Τον 19<sup>ο</sup> αι., παρόλο που δε εμφανίζονται πολλά αντίστοιχα λογοτεχνικά έργα, παρατηρείται μια πληθώρα από ερμηνευτικές μεταπλάσεις και αναβιώσεις του έργου. Σ' αυτό συντέλεσε αποφασιστικά ο γερμανός ποιητής F. Hölderlin που το 1804 έδωσε μια από τις ωραιότερες μεταφράσεις-μεταμορφώσεις της Αντιγόνης προσδίδοντάς της έναν μυστηριακό χαρακτήρα και παρουσιάζοντάς την ως το θύμα μια τελετουργίας ανθρώπινης θυσίας που απαιτεί ο εμφύλιος πόλεμος της Θήβας. (Πούχνερ 1999: 61-62). Θεωρώντας ότι η καλή μετάφραση δεν αποδίδει κατά λέξη το πρωτότυπο αλλά καταφέρνει να δώσει το βαθύτερο νόημά του, δε διστάζει να αναδείξει στοιχεία που υπολανθάνουν και να «ξεπεράσει» το πρωτότυπο κείμενο στο πνεύμα ακριβώς αυτού του κειμένου (Steiner 2001: 124).

Κατά τον 20<sup>ο</sup> αι. γράφονται έργα που επεξεργάζονται την πολιτική πτυχή του μύθου καθώς στα περισσότερα η Αντιγόνη γίνεται το σύμβολο της αντίστασης απέναντι στην εξουσία. Οι δύο μεγάλοι πόλεμοι και οι ολέθριες συνέπειές τους δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται πολλές από τις σύγχρονες Αντιγόνες. Ο R. Rolland με το άρθρο του *A l'Antigone éternelle* (1916) καλεί τις γυναίκες, ως αιώνιες Αντιγόνες που αρνούνται το μίσος, να θάψουν τους νεκρούς άντρες των χαρακωμάτων. Ο Alfred Döblin στο μυθιστόρημά του *November 1918* (1937-1938) παρουσιάζει έναν δάσκαλο που επιστρέφοντας από το μέτωπο διδάσκει την Αντιγόνη για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του για τον πόλεμο αλλά αποτυγχάνει καθώς αυτοί τάσσονται υπέρ του Κρέοντα. Η M. Yourcenar στο έργο της *Feux* (1936), εμπλέκοντας σύγχρονα στοιχεία, παρουσιάζει τον Κρέοντα να κηρύσσει ιδεολογικό πόλεμο στους συμπολίτες του, ενώ ανάλογο πολεμικό σκηνικό παρουσιάζεται νωρίτερα και στην *Αντιγόνη* του W. Hasenclever (1917).

Ο δεύτερος παγκόσμιος γίνεται το σκηνικό για δύο από τις σημαντικότερες θεατρικές μεταπλάσεις του έργου. Πρόκειται για την *Αντιγόνη* του J. Anouilh (1942) και την *Αντιγόνη* του B. Brecht (1948). Το πρώτο δημιουργείται ως διαμαρτυρία ενάντια στο φασιστικό καθεστώς που εγκαθίσταται στη Γαλλία μετά την κατάληψή της από τα χιτλερικά στρατεύματα (Heiney 1955: 331). Ο Anouilh πραγματεύεται την ίδια ιστορία επιφέροντας ωστόσο βασικές διαφορές στους χαρακτήρες που τελικά μεταβάλλουν τη

θεματική του έργου δίνοντάς του έναν υπαρξιακό χαρακτήρα. Με έντονο το στοιχείο του πεσιμισμού, η Αντιγόνη δεν πεθαίνει υπερασπιζόμενη τους άγραφους νόμους αλλά αρνούμενη την ίδια τη ζωή, καθώς έχει απολέσει κάθε πίστη στην ευτυχία. Ο θάνατός της δεν είναι ηρωικός αλλά υποκρύπτει δειλία στο να αντιμετωπίσει το μέλλον. Ωστόσο, δε παύει να είναι μια ελεύθερη προσωπική επιλογή, όπως προσωπικές είναι και οι επιλογές των υπολοίπων προσώπων. Ο Κρέοντας επιλέγει να κυβερνήσει, ο Αίμονας να ακολουθήσει την Αντιγόνη στο θάνατο και η Ισμήνη να ζήσει. Για τον Anouilh λοιπόν ο άνθρωπος δεν είναι έρμαιο της μοίρας αλλά καθορίζει ο ίδιος την πορεία του (O'Hanlon 1980: 546).

Ο B. Brecht επεξεργάζεται τη μετάφραση της Αντιγόνης από τον F. Hölderlin και το 1948 δίνει τη δική του θεατρική εκδοχή με έναν έντονο πολιτικό και αντιπολεμικό χαρακτήρα. Εξοστρακίζει το θρησκευτικό στοιχείο, «ορθολογικοποιεί» το μύθο και με ρεαλιστικό λόγο τοποθετεί το δράμα στη σφαίρα του ανθρώπινου συμβάντος, διαφοροποιώντας έτσι το έργο του από το αρχικό. Στη δική του οπτική το τραγικό αποτέλεσμα δεν έχει σχέση με το συναίσθημα ή την ηθική, αλλά είναι περισσότερο διανοητικό. Προκύπτει από την κατανόηση της συνολικής κατάστασης και όχι από τους επιμέρους χαρακτήρες (Jones & Vidal 1957: 43). Στόχος του είναι να δημιουργήσει ένα δράμα αντίστασης στο ναζιστικό καθεστώς (Πούχνερ 1999: 64). Εδώ η Αντιγόνη θάβει τον λιποτάκτη αδελφό της παρά την απαγόρευση του Κρέοντα, ο οποίος παρουσιάζεται ως ένας καθαρά πολεμοχαρής ηγέτης που παρασύρει την πόλη του στην καταστροφή. Η πράξη της είναι μια συνειδητή πράξη αντίστασης στην τυραννία και στον παραλογισμό του πολέμου και ταυτόχρονα ένα κάλεσμα για ειρήνη. Παράλληλα ο Brecht, μεταφέροντας το μύθο της Αντιγόνης στο παρόν του, στρέφεται σε μια ιδέα που θεωρούσε πιο επίκαιρη το 1947, σχετικά με την όξυνση της βίας και τον ρόλο που η ακραία βία παίζει «όταν η κεφαλή του κράτους εκπίπτει» (Βαροπούλου 2014: 14).

Ασφαλώς τα έργα στα οποία εντοπίζεται ως διακείμενο<sup>1</sup> η Αντιγόνη δεν έπαψαν να εμφανίζονται και στα επόμενα χρόνια και μάλιστα όχι μόνο στον ευρωπαϊκό χώρο. Ενδεικτικά αναφέρονται δύο: Το σπουδαίο θεατρικό *The Island* του νοτιοαφρικανού A. Fougard που ανέβηκε στο Κέιπ Τάουν το 1973, εν μέσω του καθεστώτος του apartheid, εγκαινιάζοντας ένα πρωτοποριακό θεατρικό ρεύμα στη Νότιο Αφρική, καθώς επίσης

---

<sup>1</sup> Εισάγοντας την έννοια της διακειμενικότητας η Kristeva αναφέρει ότι «κάθε κείμενο συγκροτείται ως μωσαϊκό παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετασηματισμός ενός άλλου κειμένου» (Kristeva 1986: 37)

και η *Antígona Furiosa* της G. Gambaro που ανέβηκε στην Αργεντινή το 1986 και που καθιστά τον Πολυνείκη σύμβολο των εξαφανισθέντων και αγνοουμένων της δικτατορίας του Βιντέλα. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις το πρόσωπο της Αντιγόνης χρησιμοποιείται για να αρθρωθεί ο συλλογικός λόγος ενάντια σε σύγχρονες προβληματικές καταστάσεις.

## 4.5 Πρόσληψη της Αντιγόνης από την Ελληνική Λογοτεχνία

Ο μύθος της Αντιγόνης αναπλάθεται και ξανασυστήνεται στο κοινό και μέσα από τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Άλλοτε γίνεται σύμβολο αντίστασης και όχημα για να εκφραστούν αντιπολεμικά μηνύματα και άλλοτε μέσα από το πρόσωπό της διατυπώνονται υπαρξιακές ανησυχίες. Ενδεικτικά της πρώτης περίπτωσης τα έργα των Βενέζη και Αλεξάνδρου, ενώ της δεύτερης τα ποιήματα της Καρέλλη και του Ρίτσου.

Ο Ηλίας Βενέζης στο διήγημα *Αντιγόνη* (1950) τοποθετεί τη δράση έξω από τη Θήβα όπου μια ανώνυμη γυναίκα θρηνεί τα δυο της αδέρφια που έχουν δολοφονηθεί από τους Γερμανούς και προστατεύει τα νεκρά τους σώματα. Όπως και η σοφόκλεια Αντιγόνη, αποφασίζει να θάψει αυτόν που βρίσκεται ακόμη κρεμασμένος, παρά την ρητή απαγόρευση και να αντιμετωπίσει την καταδίωξη από τους κατακτητές. Έτσι, ο Βενέζης δένει παλιές τραγωδίες με νέες συμφορές, αναδεικνύοντας την ενότητα και τη διάρκεια του ελληνισμού (Χάρης 1974: 40).

Ο Άρης Αλεξάνδρου το 1951 γράφει την *Αντιγόνη*, έναν θεατρικό διάλογο σε δύο πράξεις όπου πραγματεύεται το θέμα του ανθρώπου, της θυσίας και των διαψεύσεων. Τοποθετώντας τη μια πράξη στην εποχή της γερμανικής κατοχής και την άλλη στον Εμφύλιο, παρουσιάζει τα ανθρώπινα πάθη να κυριαρχούν και να οδηγούν σε λανθασμένες επιλογές. Μέσα σε ένα κλίμα φρικτών καταστάσεων και αδιεξόδων η Αντιγόνη, που παρουσιάζεται να αντιστέκεται και στα δύο ιστορικά πλαίσια, είναι η μόνη που ηθικά ανεπηρέαστη, ελεύθερη και περήφανη, εμμένοντας στη δική της επιθυμία και τιμώντας τους νεκρούς, τελικά θανατώνεται και αναδεικνύεται έτσι σε σύμβολο αντίστασης.

Στο ποίημα της Ζωής Καρέλλη *Της Αντιγόνης προς την Ισμήνη*, γραμμένο το 1955, με έναν αντιηρωικό τόνο παρουσιάζεται η Αντιγόνη να εξηγεί στην αδελφή της τους λόγους της απόφασής της, να διατυπώνει τις αμφιβολίες της, να εκφράζει τα συναισθήματα και τους φόβους της. Αδιαφορώντας για την υστεροφημία της, θέτει το θέμα της σύγκρουσης των θεϊκών προσταγών με τους νόμους των ανθρώπων. Ταυτόχρονα όμως μέσα από τον λόγο της η ποιήτρια θίγει και ζητήματα που σχετίζονται με τη γυναικεία ταυτότητα και την υποταγή στην αντρική εξουσία.

Τέλος, ο Γιάννης Ρίτσος στο μονόλογο *Ισμήνη*, από την *Τέταρτη Διάσταση* (1972), επεξεργάζεται το μύθο του Σοφοκλή προεκτείνοντας και συμπληρώνοντάς τον. Ακολουθώντας συχνά τη μέθοδο της αντίστροφης διασκευής του μύθου, φθείρει την εικόνα των πρωταγωνιστών και δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο σε δευτερεύοντα πρόσωπα, βοηθώντας έτσι το κοινό του να ταυτιστεί μ' αυτά (Ζερβού 2009: 193). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο λόγος ανήκει στην Ισμήνη, τη μόνη επιζήσασα και κάπως παραμελημένη από τον Σοφοκλή, η οποία γερασμένη πια, δίνει μια διαφορετική εικόνα της αδελφής της. Η Αντιγόνη παρουσιάζεται σχεδόν απάνθρωπα ηρωική να προχωρά στην πράξη της όχι από τόλμη αλλά από φόβο για τη ζωή, πλησιάζοντας έτσι την αντίστοιχη ηρωίδα του Anouilh.

# Κεφάλαιο 5

## Η Διδασκαλία της Αντιγόνης στο Ελληνικό Σχολείο

Η διδασκαλία της Αντιγόνης στο ελληνικό σχολείο είναι σχεδόν αδιάλειπτη<sup>2</sup>, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαμφισβήτητη αξία της όχι μόνο ως αριστουργήματος της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας αλλά και ως εκπαιδευτικού αντικειμένου με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Η αναγνώριση αυτή αποτυπώνεται στα ΑΠΣ και στις αναλυτικές Οδηγίες Διδασκαλίας που αφορούν στο μάθημα.

### 5.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Οδηγίες Διδασκαλίας

Στο ισχύον ΑΠΣ (Υ.Α. 8212/Γ2, 28/1/2002, ΦΕΚ 131/Β' της 7/2/2002) που ουσιαστικά επαναλαμβάνει συνοπτικότερα το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999 (Υ.Α. 1090/Γ2, ΦΕΚ 342/Β', 13/4/1999), η διατύπωση των σκοπών διδασκαλίας της τραγωδίας γίνεται με αρκετά εμφατικό τρόπο. Μεταξύ άλλων, επιδιώκεται οι μαθητές «να γνωρίσουν ένα ξεχωριστό και συναρπαστικό γραμματειακό είδος της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας», «να επισημάνουν το ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γεννήθηκε η τραγωδία, που είναι παιδί της δημοκρατίας», «να διαπιστώσουν τις επιδράσεις που άσκησε το αρχαίο ελληνικό δράμα σε μεταγενέστερους

---

<sup>2</sup> Η τραγωδία από μετάφραση διδάσκεται για πρώτη φορά από τον Αλέξανδρο Δελμούζο στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911) (Βαρμάζης 2007). Ωστόσο σχολικά εγχειρίδια και βοηθήματα που περιέχουν την Αντιγόνη εμφανίζονται ήδη από το 1888 (Εκδ. Wunderus. «Σοφοκλέους Αντιγόνη: Διασκευασθείσα κατά τον αρχαίον τρόπον. Προς χρήσιν των εν τοις σχολείοις φοιτώντων νέων») και συνεχώς από το 1925 (Ιωάννης Θ. Ρώσσης. Σχολική μετάφρασις Αντιγόνης Σοφοκλέους προς χρήσιν των μαθητών της τετάρτης τάξεως των Τετραταξίων Γυμνασίων και της αντιστοίχου τάξεως των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδύσεως) μέχρι και σήμερα.

Πηγές: Για τα σχολικά βιβλία μέχρι το 1982: ΙΕΠ Ιστορική Συλλογή: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/index.html>

Για τα ΑΠΣ από το 1982 κ.ε. : ΦΕΚ 35/Α' 23-3-1984, ΦΕΚ 327/Β' 3-4-1998, ΦΕΚ 342/Β' 13/4/1999, ΦΕΚ 131/Β' 7/2/2002

*δραματουργούς, αξιοποιώντας κατάλληλα παράλληλα κείμενα» αλλά και «να συλλάβουν παιδευτικά μηνύματα της τραγωδίας και την ανταπόκρισή τους σε αιώνια υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου, ώστε να τα μετουσιώσουν σε δυναμογόνα σπέρματα ζωής».* Σε άλλα σημεία περιγράφεται το είδος των συναισθημάτων και των αξιών που αναμένονται από τους μαθητές: *«να μπορέσουν να νιώσουν πότε ο ήρωας είναι τραγικό πρόσωπο», «να καταστούν ικανοί να αισθάνονται τη διαδικασία της κάθαρσης, που είναι ταυτόχρονα αισθητική απόλαυση», «να εκτιμήσουν ιδιαίτερα τη δεξιοτεχνία (του Σοφοκλή) στην κατασκευή του δράματος».*

Στα πλαίσια της αναδιάρθρωσης και του εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης του μαθήματος, που ισχύει από το σχολικό έτος 2016-2017 (ΥΠΕΘ 13-09-2016 Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2), εξαιτίας της διαπιστωμένης αδυναμίας των μαθητών να εμβαθύνουν στην ουσία του αρχαίου δράματος, να το κατανοούν κριτικά και να κάνουν συνδέσεις με το παρόν, επιλέγεται ένας διαφορετικός προσανατολισμός. Η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού χρησιμοποιείται πλέον μόνο βοηθητικά, ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου και των υφολογικών επιλογών του ποιητή και όχι ως αυτοσκοπός. Μ' αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι απελευθερώνεται διδακτικός χρόνος που αφιερώνεται στην προσέγγιση ολόκληρου του δράματος αλλά και στην ενίσχυση διαφόρων ειδών γραμματισμών όπως ο γλωσσικός, ο κειμενικός, ο κριτικός, ο θεατρικός και ο ψηφιακός. Έμφαση δίνεται στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας του δραματικού λόγου, στην κριτική επεξεργασία των αξιακών συστημάτων που εκφράζονται από τους ήρωες, στην ανάδειξη της πολιτικής σημασίας του θεάτρου, καθώς και στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για την επίτευξη των παραπάνω. Επιπλέον, επιδιώκεται η σύνδεση αρχαίας και νέας ελληνικής, η αισθητική και θεατρική καλλιέργεια των μαθητών, η διακειμενική και διαθεματική προσέγγιση της τραγωδίας, η ουσιαστική αλληλεπίδραση κειμένου – αναγνώστη, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της κριτικής σκέψης.

Από το σχολικό έτος 2017-2018 το μάθημα περιλαμβάνει, εκτός της Αντιγόνης και τη διδασκαλία του Επιταφίου για 15 ώρες στο πρώτο δίμηνο, καθώς, σύμφωνα με τις πρόσφατες Οδηγίες Διδασκαλίας (ΥΠΕΘ 11-09-2017, Αρ. Πρωτ. 149712/Δ2) και τα δύο έργα, θεωρούνται: *«έξοχα δείγματα του αρχαίου ελληνικού διαφωτισμού του 5<sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα», «γεννήματα της δημοκρατίας», κατάλληλα για «[...]τη διαμόρφωση κριτηρίων για την αξιολόγηση της σύγχρονης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και τον*



*καθορισμό προσωπικής στάσης». Στους κοινούς σκοπούς διδασκαλίας περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, η διαπίστωση της διαχρονικότητας και της σημασίας των ανθρωπιστικών τους αξιών, αλλά και η διαμόρφωση προσωπικής στάσης απέναντι στα ζητήματα που τίγονται. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η πρόταξη της διδασκαλίας του Θουκυδίδη γίνεται καθώς: «[...] ως ιστορικό και πολιτικό κείμενο που αναφέρεται στην άμεση δημοκρατία της αρχαίας Αθήνας του 5ου αι. π.Χ. βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε η Αντιγόνη του Σοφοκλή και πραγματεύεται, μεταξύ άλλων, θέματα όπως αυτό της δίκαιης ισορροπίας ανάμεσα στη νόμιμη εξουσία του κράτους και τα φυσικά δικαιώματα του ατόμου και, ως εκ τούτου, μπορεί να πλαισιώσει τον βασικό προβληματισμό γύρω από τη σχέση γραπτού και άγραφου δικαίου που τίθεται στην Αντιγόνη».*

Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι της Αντιγόνης επιδιώκουν, εκτός των άλλων, την κατανόηση των συμβολισμών και των θεμελιωδών αντινομιών του έργου, την επισήμανση του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου του και των επιδράσεων που άσκησε. Παράλληλα, οι μαθητές καλούνται, αξιοποιώντας το βασικό προβληματισμό του έργου, «να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις και να διαμορφώσουν τη δική τους στάση». Οι επιμέρους διδακτικές οδηγίες αναφέρονται στην ανάδειξη της θεατρικής διάστασης του έργου, στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική, βιωματική, χρήση ΤΠΕ) και στη χρήση ποικίλων και ευρηματικών διδακτικών πρακτικών που «ευνοούν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και έκφρασης».

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω μια αλλαγή στη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος καθώς γίνεται φανερή η έμφαση στην ερμηνεία, στην πολιτική διάσταση της τραγωδίας, στη σύνδεση με το παρόν. Επιπλέον, επιδιώκεται η ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών μέσα από τον προβληματισμό και τον κριτικό σχολιασμό των αξιακών συστημάτων που εμφανίζονται στα διδασκόμενα έργα, μέσα από βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας αλλά και μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση με άλλα έργα. Φαίνεται έτσι να υιοθετούνται αρχές των αναγνωστικών θεωριών.

## **5.2 Προβλήματα Κατά τη Διδασκαλία**

Είναι γεγονός ότι το αρχαίο δράμα εκ των πραγμάτων αποτελεί ένα ιδιαίτερο διδακτικό αντικείμενο καθώς ενέχει το συγκινησιακό στοιχείο που θεωρείται απαραίτητο στη

μάθηση. Ωθεί το μαθητή να βιώσει την εμπειρία του δημιουργού και να αναπλάσει το έργο, που είναι ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα, και του προσφέρει εν γένει τη δυνατότητα της αισθητικής καλλιέργειας, που λείπει από τα περισσότερα μαθήματα. Όμως, παρόλα αυτά και παρά τον διαφορετικό προσανατολισμό που φανερώνουν οι τελευταίες οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα, η διδακτική πραγματικότητα δεν παύει να παρουσιάζει δυσκολίες.

Έτσι, αν και ο Επιτάφιος είναι ένα κείμενο που προσφέρεται για συνεξέταση με την Αντιγόνη, όπως περιγράφεται παραπάνω, η εισαγωγή του μέσα στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος σπουδών, χωρίς δηλαδή αύξηση των ωρών του μαθήματος, συνεπάγεται μείωση του χρόνου διδασκαλίας της Αντιγόνης. Αυτό, δυστυχώς, καθιστά ασφυκτικά τα χρονικά πλαίσια και πρακτικά αδύνατη την εξέταση ολόκληρης της τραγωδίας, οδηγεί συνήθως στη διδασκαλία μόνο των πρώτων αποσπασμάτων, από όσα ορίζονται και σε μια τελείως επιφανειακή και βιαστική επαφή με το υπόλοιπο έργο, γεγονός που εμποδίζει τελικά την ουσιαστική κατανόησή του. Η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, η εξέταση παράλληλων κειμένων και η βιωματική προσέγγισή του γίνονται εξαιρετικά δύσκολα, αφού ο χρόνος δεν επαρκεί.

Επιπλέον, η δυσκολία της γλώσσας- καθώς μάλιστα πρόκειται για ποιητικό κείμενο – επιτείνει την ούτως ή άλλως αρνητική στάση των περισσότερων μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, το οποίο θεωρούν άρρηκτα συνυφασμένο με τη γλωσσική διδασκαλία. Η αρνητική αυτή προδιάθεση, η απουσία εμφανούς σύνδεσης του αντικειμένου με τις σύγχρονες πρακτικές ανάγκες και τα διαφορετικά βιώματα των μαθητών σε σχέση με όσα διαδραματίζονται στην τραγωδία αλλά και ο αναπόφευκτος εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας συνεπάγονται συχνά ένα μη ευνοϊκό κλίμα που παρεμποδίζει τη συνεργατικότητα, την ενεργητική εμπλοκή και την ουσιαστική επαφή τους με το κείμενο (Κατσαμάκα 2006: 63-66).

# Κεφάλαιο 6

## Διδακτικές Προτάσεις

Είναι γεγονός ότι κατά τη διδασκαλία της δραματικής ποίησης αρκετές φορές παραβλέπεται η λογοτεχνική της διάσταση και η τραγωδία αντιμετωπίζεται ως ένα βαθμό όπως οποιοδήποτε άλλο αρχαιοελληνικό κείμενο, λ.χ. ιστοριογραφίας ή ρητορικής, με δεδομένο και αναλλοίωτο νόημα. Ωστόσο, παρά την κυρίαρχη ερμηνεία που φέρει, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και η προσωπική πρόσληψη του κάθε αναγνώστη. Άλλωστε, *«η ανάδειξη των ιστορικών και προσωπικών παραμέτρων του δέκτη ως καθοριστικών παραγόντων της ανάγνωσης, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει και με μια νέα, και ίσως πιο σύγχρονη ματιά, αυτά τα κείμενα»* (Τσάφος 2004: 185).

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι λογοτεχνικές αναγνωστικές θεωρίες και οι διαδοχικές προσλήψεις της Αντιγόνης μπορούν να διανοίξουν νέες προοπτικές στη διδακτική του μαθήματος και να διευρύνουν τους τρόπους προσέγγισης του κειμένου, τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους ίδιους τους μαθητές. Οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν αξιοποιούν τη λογοτεχνική και θεατρική διάσταση του έργου καθώς και τις αρχές των αναγνωστικών θεωριών εμπλέκοντας τους μαθητές-αναγνώστες σε μια ενεργητική διαδικασία με στόχο την προσωπική προσέγγιση και βίωσή του. Γιατί είναι σημαντικό η προσέγγιση των κλασικών κειμένων στην τάξη να εστιάζει σε τρόπους με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία και ταυτόχρονα αντλούν ευχαρίστηση από αυτή, τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική αίθουσα (Tsafos & Seranis 2013: 9).

Στην πρώτη, που αφορά τον Πρόλογο της τραγωδίας, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή τεχνικών και δραστηριοτήτων που προκύπτουν ως απόρροια των θεωριών των Jauss, Iser και Rosenblatt, ενώ η δεύτερη διερευνά τη μεταγενέστερη πρόσληψη της Αντιγόνης από διάφορους καλλιτέχνες, διαμέσου της οποίας επιδιώκεται η εκ νέου κατανόησή της.

Επισημαίνεται ότι οι προτάσεις αυτές, που εφαρμόστηκαν στην τάξη την τρέχουσα σχολική χρονιά, είναι ενδεικτικές και προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες τόσο του συγκεκριμένου τμήματος όσο και των συνθηκών που προέκυψαν κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας (συρρίκνωση του διδακτικού χρόνου εξαιτίας της καθυστερημένης έναρξης διδασκαλίας της Αντιγόνης τον Ιανουάριο). Στόχος εξαρχής δεν ήταν η εκπόνηση ενός συγκεκριμένου σεναρίου, αναφερόμενου σε μεμονωμένη διδακτική ενότητα της τραγωδίας. Αντίθετα, επιδιώχθηκε να καταδειχθεί ότι τόσο οι τεχνικές των αναγνωστικών θεωριών όσο και η αξιοποίηση των προσλήψεων των διδασκόμενων λογοτεχνικών κειμένων (αρχαίων και νέων) ωθούν σε μια διαφορετική προσέγγισή τους από τους μαθητές και συνιστούν μια διδακτική μεθοδολογία η οποία μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε ενότητα, να εφαρμοστεί ολοκληρωμένα ή πιο περιορισμένα, ανάλογα με τους στόχους που τίθενται.

Στα πλαίσια της πρώτης διδακτικής πρότασης, επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν δραστηριότητες που αναφέρονται στον Πρόλογο της τραγωδίας, αν και αντίστοιχες εφαρμόστηκαν και σε άλλες διδακτικές ενότητες, γιατί κρίθηκε σκόπιμο να καταδειχθεί και το αποτέλεσμα της εφαρμογής τους σε μαθητές που πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τέτοιου είδους δραστηριότητες, με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι.

## **6.1 Πρώτη Διδακτική Πρόταση**

### **(Πρόλογος. Διερευνώντας τη σχέση Αντιγόνης – Ισμήνης)**

Ο Σοφοκλής ανοίγει την τραγωδία του παρουσιάζοντας στη σκηνή τις δύο κόρες του Οιδίποδα. Ήδη από τους πρώτους στίχους γίνεται φανερή η διαφορά στο χαρακτήρα τους που σταδιακά τις οδηγεί στην ανοιχτή διαφωνία σχετικά με τη στάση τους προς τον νεκρό αδελφό τους. Ο λόγος τους φανερώνει στοιχεία του ήθους τους και ο μεταξύ τους διάλογος εξελίσσεται στη βάση των αρχών και των αξιών που καθορίζουν τη ζωή και τη δράση τους στην τραγωδία. Η ατομική τους υπόσταση συγκροτείται υπό την επίδραση ποικίλων παραγόντων: Το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, το βάρος της καταγωγής και του οικογενειακού παρελθόντος, η ιστορική συγκυρία με τις νωπές ακόμα μνήμες του πολέμου και ακόμα το φύλο και η ηλικία διαμορφώνουν καθοριστικά τη προσωπικότητα και εν συνεχεία τη μεταξύ τους σχέση.

Η παράλληλη παρουσίαση των δύο χαρακτήρων, γνωστή στο Σοφοκλή, εξυπηρετεί την επιδιωκόμενη ανάδειξη της κεντρικής ηρωίδας. Η Αντιγόνη στο τέλος του Προλόγου είναι η αδιαμφισβήτητη πρωταγωνίστρια, αυτή που επιλέγει τον δύσκολο δρόμο της σύγκρουσης. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι ο ρόλος της Ισμήνης είναι απλά αντισταθμιστικός, δηλαδή το «μέτρο» που διαγράφει πόσο πιο ψηλά βρίσκεται η αδελφή της. Αντίθετα, είναι μια ξεχωριστή και αυτόνομη προσωπικότητα, με τις δικές της αρχές και θέσεις, τις ανησυχίες και τους φόβους. Δεν είναι η «ηρωίδα», αλλά αυτή που προσπαθεί να συμβιβάσει καταστάσεις και να προστατέψει τον εαυτό της. Και είναι αυτά ακριβώς τα ιδιαίτερα στοιχεία της που προσιδιάζουν περισσότερο στον μέσο καθημερινό άνθρωπο και που την φέρνουν ίσως πιο κοντά του.

Σημαντικό και ενδιαφέρον στοιχείο για τους μαθητές που διδάσκονται το έργο είναι ότι η ηλικία των δύο ηρωίδων βρίσκεται πολύ κοντά στη δική τους και άρα μπορούν να υπάρξουν σημεία συσχέτισης. Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι πρόκειται για θεατρικά πρόσωπα, για ζωντανούς δηλαδή χαρακτήρες που αναπτύσσονται άμεσα μπροστά στον θεατή, χωρίς τη διαμεσολάβηση ενός αφηγητή καθιστά ακόμα πιο ελκυστική τη διερεύνηση του χαρακτήρα και τη νοηματοδότηση της στάσης και των πράξεών τους. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα πλαίσιο ανοικτής διδακτικής προσέγγισης και ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών.

### **6.1.1 Περιγραφή και Στόχοι**

Η διδακτική πρόταση υλοποιείται σε δύο στάδια. Το ένα αφορά στην πρώτη επαφή των μαθητών με το κείμενο, δηλαδή στην αρχική διδασκαλία των επιμέρους ενοτήτων του Προλόγου και το δεύτερο στη γενική θεώρηση που γίνεται μετά την ολοκλήρωσή του. Αυτό αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί αν η πρώτη πρόσληψη του κειμένου ταυτίζεται ή διαφοροποιείται με την επαναπροσληψή του σε δεύτερο χρόνο, όταν οι μαθητές έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα (Rosenblatt 1938: 43). Ταυτόχρονα, μέσα από τη διπλή επαφή με το κείμενο επιδιώκεται να καταστεί σαφής από τους μαθητές η διαφορά μεταξύ της αισθητικής και μη αισθητικής ανάγνωσης (Rosenblatt 1982: 271).

Οι μαθητές, ατομικά ή χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται:

- Να διερευνήσουν τις προσωπικότητες των δύο ηρωίδων, να συσχετίσουν τους χαρακτήρες τους και να αναδείξουν τα κίνητρα και τις αρχές που τις διέπουν.
- Να εξετάσουν τα στοιχεία αυτά χωρίς να έχουν εκ των προτέρων προδιαγεγραμμένες ερμηνείες και κατευθυντήριες γραμμές από τον διδάσκοντα, αλλά αντίθετα, με γνώμονα

την αρχή της ισοτιμίας του αναγνώστη με το έργο (Iser 1980: 108), να το κάνουν βασιζόμενοι, αφενός στα στοιχεία που δίνονται στο κείμενο, στην πρωταρχική δηλαδή δομή του και αφετέρου στις δικές τους αντιλήψεις και κριτήρια.

-Να κρίνουν και να αξιολογήσουν όσα λέγονται, όχι μόνο μέσα στο πλαίσιο της αρχαίας τραγωδίας αλλά και μέσα στο σημερινό ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, επικαιροποιώντας έτσι το έργο (Jauss 1995: 54). Μ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται, άλλωστε, και ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του, καθώς ανοίγεται ένας διάλογος με τους αναγνώστες-μαθητές.

-Να έρθουν στη θέση της Αντιγόνης και της Ισμήνης και να διατυπώσουν την δική τους άποψη για τις πράξεις τους, προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο προσωπική βίωση του έργου (Rosenblatt 1938: 6).

-Να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα που απαιτεί η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο (Iser 1978: 164).

Η εργασία σε ομάδες αποσκοπεί στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας κατά την ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου. Οι μαθητές καλούνται:

-Να παρουσιάσουν την προσωπική τους πρόσληψη και να επιχειρηματολογήσουν πάνω στην ερμηνεία που οι ίδιοι δίνουν.

-Να τη στηρίξουν με στοιχεία του κειμένου αλλά και εξωκειμενικά.

-Να αναστοχαστούν μέσα από τη συζήτηση πάνω σε ενδεχόμενες διαφορετικές ερμηνείες των μελών της ομάδας. Αυτή ακριβώς η ανταλλαγή απόψεων και ερμηνειών μέσα σε μια αναγνωστική κοινότητα (εν προκειμένω στην τάξη), η συνεργασία, η σύγκριση και ο διάλογος γύρω από πιθανά ερωτήματα και ερμηνείες συμβάλλει στην αποφυγή μιας τελείως υποκειμενικής ανταπόκρισης που ενδεχομένως βρίσκεται μακριά από το κείμενο ενώ οδηγεί σε πιο ισχυρές και πειστικές ερμηνείες (Cornis-Pope & Woodlief 2003: 158). Το περιεχόμενο του Προλόγου προσφέρεται ιδιαίτερα για κάτι τέτοιο καθώς περιέχει θέσεις και διλήμματα τα οποία τους προκαλούν να πάρουν θέση.

-Να συνδιαμορφώσουν μια κοινά αποδεκτή θέση που θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια

### **6.1.2 Διδακτική Διαδικασία. Εισαγωγή**

Πριν την έναρξη της διδασκαλίας του Προλόγου, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία που πρόκειται να ακολουθηθεί καθιστώντας σαφές ότι θα δοθεί έμφαση στη λογοτεχνική και θεατρική διάσταση της

τραγωδίας, ενώ η γλωσσική διδασκαλία θα περιοριστεί στο βαθμό μόνο που είναι απαραίτητη. Ακολουθώντας, σε αδρές γραμμές γίνεται λόγος για τις αναγνωστικές λογοτεχνικές θεωρίες ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν και να αξιοποιήσουν τον καίριο ρόλο που έχουν ως αναγνώστες (Iser 1995). Για το σκοπό αυτό και δεδομένου του διαφορετικού - συνήθως δασκαλοκεντρικού - χαρακτήρα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο, απαραίτητη είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η δική τους συμβολή και η κατάθεση των προσωπικών τους ερμηνειών για την επεξεργασία του διδασκόμενου έργου. Για τον ίδιο λόγο, κατά το προ-αναγνωστικό αυτό στάδιο, με δεδομένες τις γνώσεις από την Εισαγωγή, και προκειμένου να επιτευχθεί η αναγνωστική ανταπόκριση από τους μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τις προσδοκίες που έχουν από τη μελέτη της Αντιγόνης του Σοφοκλή μέσα από ερωτήματα σχετικά με την εξέλιξη της υπόθεσης και τα πρόσωπα, αλλά ταυτόχρονα να περιγράψουν και τα αισθήματα που ίδιοι έχουν στη φάση αυτή αναφορικά με το έργο.

### **6.1.3 Πρώτη Φάση (6 Ώρες Διδασκαλίας)**

Κατά τη φάση αυτή η διδασκαλία του Προλόγου γίνεται, σύμφωνα με τις Οδηγίες (ΥΠΕΘ 13-09-2016 Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2), σε ενότητες των 15-20 περίπου στίχων. Οι μαθητές γνωρίζουν σε γενικές γραμμές την υπόθεση του έργου, χωρίς όμως λεπτομέρειες που αφορούν στα πρόσωπα και τον χαρακτήρα τους. Έτσι, είναι σε θέση να συνθέσουν ελεύθερα την προσωπική τους ερμηνεία (Iser 1978) και να αξιολογήσουν τις θέσεις και τις πράξεις των δύο ηρωίδων χωρίς προκαταλήψεις. Ο διδάσκων διαβάζει το διδασκόμενο κάθε φορά απόσπασμα και προχωρά στη γλωσσική του εξομάλυνση με τη βοήθεια των σχολίων που υπάρχουν στο βιβλίο. Η ανάγνωση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί *μη αισθητική* (efferent) (Rosenblatt 1998: 893), καθώς στόχος είναι η εξαγωγή των βασικών και απαραίτητων, για την κατανόηση του αποσπάσματος, πληροφοριών που γίνεται μέσα από απλές ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με το πρόσωπο που έχει κάθε φορά το λόγο, τη θέση που υποστηρίζει και τη συσχέτισή του με το γενικότερο πλαίσιο του Προλόγου.

Η περαιτέρω επεξεργασία περιλαμβάνει αρχικά μια δεύτερη, προσωπική επαφή των μαθητών με το κείμενο (aesthetic) (Rosenblatt 1998: 893), με τον διδάσκοντα να έχει συντονιστικό και υποβοηθητικό ρόλο. Η ερμηνεία γίνεται στη φάση αυτή, είτε ατομικά είτε κατά ζεύγη και προκύπτει άλλοτε μέσα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και

άλλοτε με σύντομες γραπτές απαντήσεις σε φύλλα εργασιών. Βασίζεται στην αυθόρμητη ανταπόκριση των μαθητών με το κείμενο, χωρίς να επιδιώκεται ιδιαίτερη εμβάθυνση. Παράλληλα, αποφεύγονται ερωτήσεις αξιολόγησης του κειμένου καθώς η κρίση και η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να έρχονται αφού οι μαθητές έχουν εμπλακεί με το κείμενο και έχουν συζητήσει ποικίλες οπτικές. Χρησιμοποιώντας ερωτήσεις που αναγκάζουν τους μαθητές να κρίνουν ένα έργο πριν από τέτοιες συζητήσεις, συχνά δεσμεύονται σε μια οπτική και στη συνέχεια, είναι απρόθυμοι να ακούσουν άλλα στοιχεία που διαφωνούν με την εκτίμησή τους, ενώ είναι ακόμη πιο απρόθυμοι να αλλάξουν γνώμη (Mitchell 1993: 44).

Μετά την ανάγνωση των 20 πρώτων στίχων και αφού εντοπιστεί η βασική δομή του κειμένου μέσα από τις πληροφορίες που παρέχονται σχετικά με τα πρόσωπα, το χώρο και τον χρόνο, ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν γραπτά με δύο ή τρεις λέξεις μια πρώτη εντύπωση για όσα διάβασαν (1)<sup>3</sup>. Αυτή η πρωταρχική πρόσληψη θα συγκριθεί με μια αντίστοιχη που θα ζητηθεί στο τέλος της διδασκαλίας προκειμένου να διαφανεί αν η επαναπροσέγγιση του ίδιου έργου επιφέρει αλλαγές (Rosenblatt 1938: 43). Στη συνέχεια ζητείται να συμπληρώσουν τα κενά απροσδιοριστίας (Iser 1978: 182) που ενυπάρχουν στα λόγια της Αντιγόνης και της Ισμήνης και αφορούν στα συναισθήματα που τις διακατέχουν αλλά και στις σκέψεις που έχει η καθεμιά καθώς ακούει την άλλη (2). Μ' αυτόν τον τρόπο διασαφηνίζεται η συναισθηματική τους κατάσταση η οποία, μαζί με το δεδομένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, συντελεί στο να σχηματιστεί ένας ορίζοντας προσδοκιών (Jauss 1995: 56) για τη μετέπειτα δράση τους, τον οποίο καλούνται οι μαθητές να περιγράψουν (3).

Με την ανάγνωση των επόμενων στίχων 20-36 οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά και πολιτικά θέματα καθώς γίνεται αναφορά στον Κρέοντα και την απόφασή του. Τους ζητείται να διατυπώσουν μια πρώτη γνώμη γι' αυτόν (4), που θα συγκριθεί και πάλι με μια μεταγενέστερη αλλά και να σχολιάσουν το διάταγμά του ως προς τις αρχές που το διέπουν (5). Επιπλέον, καλούνται, και πάλι με βάση τις πληροφορίες που δίνονται, να εικάσουν γιατί το αναφέρει η Αντιγόνη (6).

---

<sup>3</sup> Οι αριθμοί αναφέρονται στις δραστηριότητες που ζητήθηκαν στην πρώτη φάση της διδασκαλίας και περιλαμβάνονται στο Α.1 του Παραρτήματος Α



Στην επόμενη ενότητα (στ. 37-48) έμφαση δίνεται στη σκιαγράφιση του χαρακτήρα των δύο αδελφών, καθώς μέσα από τη στιχομυθία διαφαίνονται στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Έτσι, ζητείται από τους μαθητές να χαρακτηρίζουν με ένα επίθετο καθεμιά διαδοχικά, αμέσως μετά την ανάγνωση των στίχων που εκφέρουν (7). Στόχος είναι να βιώσουν έντονα τον διάλογο και να εκφράσουν αυθόρμητα τις αντιδράσεις τους προς τα δύο πρόσωπα, στηριζόμενοι πάντα στα στοιχεία του κειμένου. Για τον ίδιο σκοπό καλούνται, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, να αποδώσουν με μη λεκτικό τρόπο όσα λέγονται (8).

Στα αποσπάσματα στ. 49-68 και στ. 69-81 που περιλαμβάνουν τον μονόλογο της Ισμήνης και της Αντιγόνης αντίστοιχα, εντοπίζονται αρχικά τα επιχειρήματά τους (9), (12). Στη συνέχεια, με μια δεύτερη προσέγγιση επιδιώκεται η αξιολόγησή τους από τους μαθητές, καθώς τους ζητείται να επιλέξουν αυτό που θα μπορούσαν να επικαλεστούν και οι ίδιοι αν ήταν στη θέση των ηρωίδων (10), (13). Επίσης, συμπληρώνοντας κενά απροσδιοριστίας, επιχειρείται η περιγραφή της συναισθηματικής κατάστασης της Αντιγόνης καθώς ακούει την αδελφή της (11) και το αντίστροφο (14).

Τέλος, στους στίχους 82-99 κορυφώνεται η σύγκρουση των δύο αδελφών μέσα από μια συναισθηματικά φορτισμένη στιχομυθία. Οι μισοί μαθητές, υποδυόμενοι την Αντιγόνη, επιχειρούν να εκφράσουν τις δικές τους αντιδράσεις στα λεγόμενα της Ισμήνης και οι άλλοι μισοί, υποδυόμενοι την Ισμήνη κάνουν το αντίστροφο (15). Τέλος τους ζητείται να διατυπώσουν από ένα ερώτημα σε καθεμιά (16). Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα, μέσα από την ανάγνωση, να συμμετάσχουν συναισθηματικά σε όσα διαδραματίζονται στην τραγωδία.

#### **6.1.4 Δεύτερη Φάση (3 Ώρες Διδασκαλίας)**

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του Προλόγου αφιερώνεται ένα δίωρο κατά το οποίο οι μαθητές επιχειρούν μια επανανάγνωσή του μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η δεύτερη προσέγγιση, *«που εκτελείται μεμονωμένα ή σε διάλογο με μια κοινότητα άλλων αναγνωστών συμβάλλει στην αναδιάρθρωση και την εμβάθυνση της οπτικής»* και οδηγεί από την «επίσημη» σε μια *«αυτοσυνείδητη κριτική ερμηνεία»* (Cornis-Pope & Woodlief 2003: 155-156). Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες για να εξετάσουν οι δύο τα συναισθήματα και το ήθος της Αντιγόνης και της Ισμήνης καθώς και τη μεταξύ τους σχέση και οι άλλες δύο τις αντιλήψεις από τις οποίες

διακατέχεται η καθεμιά. Στις δύο πρώτες ώρες τα μέλη κάθε ομάδας απαντούν από κοινού στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας, στο οποίο περιέχεται και μια δραστηριότητα κοινή για όλες τις ομάδες. Στην τρίτη ώρα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων και στη συνέχεια τους ζητείται να εκφράσουν, όπως και στην πρώτη φάση, με δύο ή τρεις λέξεις τη συνολική τους εντύπωση από τον Πρόλογο. Ακολουθεί σύγκριση μεταξύ των συμπερασμάτων της πρώτης και δεύτερης φάσης. Η συσχέτιση της πρώτης ανταπόκρισης των μαθητών με τη δεύτερη προσέγγισή τους μπορεί να καταδείξει ενδιαφέροντα στοιχεία που πιστοποιούν την άποψη της Rosenblatt ότι το ίδιο κείμενο μπορεί να νοηματοδοτηθεί διαφορετικά ακόμη και από το ίδιο άτομο όταν διαφοροποιείται το πλαίσιο ανάγνωσης.

Ειδικότερα, με τις πρώτες δραστηριότητες επιδιώκεται αρχικά να καταγραφούν και ακολούθως να ερμηνευθούν τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των ηρωίδων (1-3)<sup>4</sup>. Στη συνέχεια, με δραστηριότητες ενσυναίσθησης, που ενδείκνυνται για την πραγμάτευση θεμάτων για τα οποία υπάρχει διάσταση απόψεων (Ματσαγγούρας 2007: 567), οι μαθητές καλούνται να τις υποδυθούν και να δώσουν την προσωπική τους αντίδραση στα γεγονότα ή να αξιολογήσουν τη στάση τους με σημερινά κριτήρια προκειμένου να διαφανεί αν το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο την επηρεάζει (4). Στο ίδιο πλαίσιο και προκειμένου να βιώσουν πιο προσωπικά το κείμενο, τους ζητείται να δώσουν συμβουλές στην Αντιγόνη και την Ισμήνη μέσα από διαφορετικούς ρόλους (5). Η επόμενη δραστηριότητα αποσκοπεί στην επαναξιολόγηση των χαρακτήρων για να εξετασθεί αν υπάρχει η διαφοροποίηση από την αρχική αξιολόγηση (6) και τέλος, σε μια συνολική επισκόπηση καλούνται να επισημάνουν τα σημαντικότερα κατά τη γνώμη τους σημεία του Προλόγου (7).

Κατά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στον ολομέλεια, οι ομάδες μπορούν να υποβάλλουν ερωτήματα και καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ενώ μετά την ολοκλήρωση ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

### **6.1.5 Εφαρμογή – Συμπεράσματα Πρώτης Φάσης**

Η παραπάνω διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε τάξη 24 μαθητών (15 κορίτσια, 9 αγόρια) . Από αυτούς, οι δώδεκα είναι μαθητές με καλές και άριστες επιδόσεις (Μ.Ο. 17,5 -19,8), που διακρίνονται από θετική προδιάθεση για το μάθημα, ενώ οι υπόλοιποι

---

<sup>4</sup> Οι αριθμοί αναφέρονται στις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας Α.2 του Παραρτήματος Α

έχουν χαμηλή επίδοση (Μ.Ο. 11,5- 15) και μια γενικότερη αδιαφορία. Αρνητικό στοιχείο, που χαρακτηρίζει το σύνολο της τάξης, είναι η διστακτικότητα στην έκφραση προσωπικών απόψεων και η απροθυμία εμπλοκής σε μεθόδους διαφορετικές από τις καθιερωμένες.

Κατά την έναρξη της διδασκαλίας, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους από τη μελέτη της τραγωδίας, διαπιστώθηκε αρχικά μια επιφυλακτικότητα και ανησυχία σχετιζόμενη με τη δυσκολία που κατά τη γνώμη τους χαρακτηρίζει το μάθημα καθώς για τους περισσότερους είναι άλλο ένα «αντικείμενο» προς εξέταση. Πέρα από αυτό, η υπόθεση της τραγωδίας ήταν σε γενικές γραμμές γνωστή στους πιο πολλούς, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουν λεπτομέρειες σχετικές με την πλοκή και τα δευτερεύοντα πρόσωπα. Αναφορικά με τα συναισθήματά τους για το έργο, κυριάρχησε η περιέργεια για την απόφαση του Κρέοντα και η κατανόηση για τη στάση της Αντιγόνης.

Η ανταπόκριση των περισσότερων μαθητών στις δραστηριότητες της πρώτης φάσης υπήρξε ικανοποιητική. Η συντομία και η αυθόρμητη αντίδραση που αναμένεται στις περισσότερες από αυτές λειτούργησε ως κίνητρο ενώ η συνεχής ενθάρρυνση και η αποδοχή όλων των απόψεων λειτούργησε θετικά στην καθολική σχεδόν συμμετοχή τους. Οι πρώτες κρίσεις ήταν μάλλον αναμενόμενες, με την Αντιγόνη να συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές γνώμες, κυρίως για την αγάπη που εκφράζει προς την Ισμήνη στους πρώτους στίχους και για τις συμφορές της οικογένειάς της (π.χ. «*Ευαίσθητη*», «*Δοτική*», «*Ανήσυχη*», «*Τρυφερή*», «*Φιλεύσπλαχνη*»). Αντίθετα, η επιφυλακτικότητα και ψυχρή στάση της Ισμήνης δημιούργησαν αντίστοιχη ανταπόκριση από τους μαθητές, αν και από ορισμένους εκφράστηκε συμπάρασταση προς το πρόσωπό της (π.χ. «*Απόμακρη*», «*Ψυχρή*», «*Αδιάφορη*», «*Αδύναμη*», «*Πληγωμένη*», «*Φοβισμένη*»). Στη συνέχεια διατυπώθηκαν προσδοκίες για μελλοντική δυναμική στάση της Αντιγόνης και αποστασιοποίηση της Ισμήνης. Ωστόσο, εκφράστηκε και η άποψη ότι αυτή θα εξελιχθεί σε υποχείριο της αδελφής της, εξαιτίας της παθητικότητας που εμφανίζει στους πρώτους στίχους (όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από κάποιον μαθητή: «*Είναι τόσο αδύναμη που δε θα μπορέσει να αντισταθεί στην αδελφή της και αναγκαστικά θα κάνει ό,τι της πει η Αντιγόνη*»). Αναμενόμενοι ήταν οι χαρακτηρισμοί για τον Κρέοντα, ως έναν «*σκληρό*», «*αναίσθητο*», «*απόλυτο μονάρχη*», και για την αυστηρή απόφασή του η οποία

προϊδεάζει για την πράξη της Αντιγόνης. Το σημείο εξάλλου αυτό είναι από τα πιο γνωστά της τραγωδίας, γεγονός που πιθανώς εμπόδισε οποιαδήποτε άλλη εικασία.

Η πορεία της διδασκαλίας απέδειξε ότι η άποψη των μαθητών για τις δύο αδελφές μεταβάλλεται, καθώς αρκετοί θεώρησαν απολύτως κατανοητούς τους φόβους της Ισμήνης και θεώρησαν τη στάση της «προσγειωμένη», «ρεαλιστική» και «ανθρώπινη». Σ' αυτό συνέβαλε και η απότομη αλλαγή της Αντιγόνης απέναντί της στους στίχους 80-87, η οποία οδήγησε σε ερμηνείες που σχετίζονται με την εφηβική της ηλικία και τις συναισθηματικές διακυμάνσεις που τη χαρακτηρίζουν (μια μαθήτρια ανέφερε: «*Αν μου φερόταν έτσι η αδελφή μου και δε με βοηθούσε, θα τις μιλούσα πολύ πιο απότομα.. ή θα έφευγα χωρίς καν να της απαντήσω!*»). Η ανταπόκριση στη δραστηριότητα με τους μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης υπήρξε ελάχιστη, γεγονός που αποδίδεται στην ιδιοσυστασία του τμήματος και ενδεχομένως στη μη εξοικείωσή τους με παρόμοιες μεθόδους.

Οι προσωπικές τους αντιδράσεις προς τις δύο αδελφές υπήρξαν ευρηματικές, αφού οι περισσότεροι υιοθέτησαν σημερινούς τρόπους έκφρασης (π.χ. Αντιγόνη: «*Μη νοιάζεσαι! Κοίτα τη ζουλά σου*», «*Παράτα με Ισμήνη!*», «*Τώρα, μας έπεισες!!*», «*Χαλάρωσε, δε θέλω τίποτα από σένα πια!*» «*Μη συνεχίζεις! Το 'χεις παρατραβήξει μ' αυτά που λες*». Ισμήνη: «*Αντιγόνη, τα έχω δει όλα μ' εσένα! Ηρέμησε πια!*», «*Δεν πρόκειται να πω κουβέντα σε κανέναν.*», «*Προσγειώσου! Τον Κρέοντα έχεις απέναντί σου!*», «*Είσαι σωστή ρε Αντιγόνη, τελικά!*», «*Δε παραδέχομαι...*»). Εξίσου ενδιαφέρουσες υπήρξαν και οι ερωτήσεις που θα απηύθυναν οι ίδιοι στις δύο ηρωίδες, λ.χ. «*έχετε συνειδητοποιήσει τις συνέπειες των αποφάσεών σας;*», «*γιατί δε χρησιμοποιείτε πιο διπλωματικό τρόπο για να πείσετε η μια την άλλη;*» και «*γιατί δεν αποφασίζετε να παραμείνετε ενωμένες με κάποιο τρόπο, μετά από όλα όσα έχετε περάσει;*». Η προσωπική τους ανταπόκριση εκφράστηκε έτσι πιο έντονα και σ' αυτό συνέβαλε ενδεχομένως το γεγονός ότι, καθώς ήταν η τελευταία δραστηριότητα της πρώτης φάσης, οι μαθητές είχαν αποκτήσει περισσότερη άνεση και εμπιστοσύνη στην ελεύθερη έκφρασή τους.

### **6.1.6 Εφαρμογή – Συμπεράσματα Δεύτερης Φάσης**

Η επαναπρόσγγιση του Προλόγου έγινε με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Οι μαθητές χωρίστηκαν ανάλογα με τη θέση τους στην αίθουσα και προέκυψαν ετερογενείς ομάδες, γεγονός που εξυπηρέτησε τους επιδιωκόμενους στόχους, καθώς η ανομοιογένεια στη

σύνθεση της ομάδας, ως προς τις μαθησιακές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση επιτυχίας της λειτουργίας της (Ματσαγγούρας 2007: 516). Έτσι, ενώ η ανταπόκριση των μαθητών στις διαφορετικές στάσεις ζωής που αντιπροσωπεύονται από την Αντιγόνη και την Ισμήνη δεν ήταν ενιαία, υπήρξε γόνιμος διάλογος μεταξύ τους προκειμένου να εξαχθεί η ζητούμενη κοινή απάντηση για κάθε ομάδα.

Οι πρώτες δυο δραστηριότητες που αφορούσαν την απλή καταγραφή στίχων και συναισθημάτων ή αντιλήψεων υλοποιήθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα καθώς οι μαθητές γνώριζαν ήδη το περιεχόμενο και τα ζητούμενα στοιχεία. Για την ερμηνεία τους όμως απαιτήθηκε περισσότερη επεξεργασία καθώς η ολοκληρωμένη εικόνα της συγκεκριμένης σκηνής μετέβαλλε σε ορισμένα σημεία της αρχική πρόσληψη. Έτσι, ενώ η στάση των μαθητών προς της Αντιγόνη εξακολούθησε να είναι θετική, οι ίδιοι στη θέση της θα επέλεγαν έναν πιο ήπιο τόνο και όχι τόσο εχθρικό προς την Ισμήνη. Αξιοσημείωτη υπήρξε και η διαφοροποιημένη οπτική προς την Ισμήνη της οποίας ο τελευταίος στίχος (99) και η εν μέρει αναγνώριση του δικαίου της αδελφής της, επηρέασε τη συνολική της εικόνα, αναγνωρίζοντάς της ελαφρυντικά, αν και στη θέση της θα βοηθούσαν την Αντιγόνη.

Οι δραστηριότητες ενσυναίσθησης<sup>5</sup>, με τις οποίες ανέλαβαν να δώσουν συμβουλές στις δύο ηρωίδες μέσα από συγκεκριμένους ρόλους, επικαιροποίησαν το κείμενο, εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και διατύπωσαν τις απόψεις τους πάνω στις συγκεκριμένες επιλογές της Αντιγόνης και της Ισμήνης. Διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο θεσμό της οικογένειας και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αναδεικνύοντάς την στο βασικό κριτήριο των δικών τους επιλογών.

Στον συσχετισμό των προσώπων του κειμένου με σημερινούς τύπους ανθρώπων διατυπώθηκε η σύγκριση της Αντιγόνης με γυναίκες που διεκδικούν δυναμικά τα δικαιώματά τους σε καταπιεστικά καθεστώτα (αξιοσημείωτη υπήρξε η αναφορά στην Παλαιστίνη έφηβη Αχέντ Ταμίμι που συνελήφθη μη διστάζοντας να συγκρουστεί με τον ισραηλινό στρατό διεκδικώντας τα δικαιώματα του λαού της) και της Ισμήνης με σύγχρονες υποταγμένες γυναίκες που υποφέρουν προκειμένου να διατηρήσουν μια

---

<sup>5</sup> Με δραστηριότητες όπου οι μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν συγκεκριμένους ρόλους και να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες ασκούνται στην κοινωνικογνωστική δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Ματσαγγούρας 1998: 452)

κοινωνικά αποδεκτή εικόνα. Παρατηρήθηκε σε γενικές γραμμές σύγκλιση απόψεων μεταξύ των τεσσάρων ομάδων όσον αφορά τους τελικούς χαρακτηρισμούς των προσώπων με την Αντιγόνη να χαρακτηρίζεται «δυναμική», «γενναία», «φιλάδελφη», «ευσεβής», «ατρόμητη», «σκληρή» και την Ισμήνη να είναι «φοβισμένη», «δειλή», «συνεσταλμένη», «συμβιβασμένη». Όσον αφορά στους σημαντικότερους στίχους του προλόγου, υπήρξε επίσης σύμπτωση στους περισσότερους, καθώς επιλέχθηκαν όσοι περιέχουν τα σημεία που προωθούν τη δράση (στ. 8, 11, 19, 28, 41, 45-46, 67, 89, 99).

Κατά την παρουσίαση των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια και τη συζήτηση που ακολούθησε υπήρξε αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές θεώρησαν ότι η διπλή ανάγνωση τους βοήθησε να δουν το κείμενο με διαφορετική ματιά *«όπως όταν βλέπεις μια ταινία δεύτερη φορά»*, ειπώθηκε χαρακτηριστικά. Οι περισσότεροι διατύπωσαν την άποψη ότι προσέγγισαν την τραγωδία πιο ελεύθερα και όχι ως ένα διδακτικό αντικείμενο, ενώ κάποιοι υποστήριξαν ότι το μάθημα τους θύμιζε περισσότερο τη Λογοτεχνία και όχι τα Αρχαία. Ενδιαφέρουσα χαρακτηρίστηκε η ερμηνεία των χαρακτήρων με σημερινά κριτήρια, γεγονός, που όπως αναφέρθηκε, τους βοήθησε να δουν τις δύο ηρωίδες με πιο προσωπικό τρόπο, όπως θα έκριναν έναν συνομήλικό τους. Έγινε βέβαια κατανοητό το διαφορετικό πλαίσιο του έργου και οι περισσότεροι ομολόγησαν ότι είναι δύσκολο να φανταστούν τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση της Αντιγόνης ή της Ισμήνης. Ωστόσο, διατυπώθηκε και η απορία σχετικά με το *«πώς θα βαθμολογηθεί στις εξετάσεις μια τελείως προσωπική αξιολόγηση, αντίθετη με την κυρίαρχη άποψη»*, γεγονός που καταδεικνύει τη σταθερή συσχέτιση του μαθήματος με την εξέτασή του.

## **6.2 Δεύτερη Διδακτική Πρόταση**

### **(Σύνολο του Έργου. Πολυπρισματική Θεώρηση της Αντιγόνης)**

Ο Σοφοκλής μέσα από τη σύγκρουση Αντιγόνης – Κρέοντα πετυχαίνει, πέρα από τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα τους, να αναδείξει θέματα, προβληματισμούς και διλήμματα επίκαιρα για την εποχή του. Αυτό εξάλλου συνιστούσε και μια από τις βασικές λειτουργίες της τραγωδίας, η οποία δεν ήταν μόνο μέσο ψυχαγωγίας, αλλά έθετε καίρια ζητήματα, προβλημάτιζε και άμεσα ή έμμεσα έπαιρνε θέση πάνω σ' αυτά. Συνεπώς, η σύγκρουση των δύο διαφορετικών κοσμοθεωριών και κατ' επέκταση της παλιάς με τη νέα γενιά, του ανθρώπινου με τον θεϊκό νόμο, της πόλης με την οικογένεια

αποτελούν ζητήματα που απασχολούσαν την αθηναϊκή κοινωνία του 5<sup>ου</sup> αι. π. Χ. καθώς η γεφύρωσή τους ήταν προϋπόθεση της ειρήνης και της ομαλής συνύπαρξης μέσα στην πόλη. Ο χαρακτήρας τους όμως είναι διαχρονικός καθώς στην πραγματικότητα αντίστοιχες διαμάχες ποτέ δεν έπαψαν να υφίστανται.

Το γεγονός αυτό καθιστά την Αντιγόνη έργο πολυσήμαντο και πάντα επίκαιρο, με τεράστια επίδραση σε πολλούς τομείς της διανόησης, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Κάθε εποχή το προσέλαβε διαφορετικά και έτσι στα χρόνια που ακολούθησαν η Αντιγόνη δεν αποτέλεσε μόνο αντικείμενο μελέτης και ποικίλων αναλύσεων αλλά, μέσα από την τέχνη, έδωσε τη δική της φωνή για να ακουστούν άλλες φωνές, για να εκφραστούν αντιλήψεις και ιδέες ατόμων ή ευρύτερων ομάδων. Οι διαφορετικές αυτές προσλήψεις της μέσα στα νέα έργα που δημιουργήθηκαν και τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την εποχή τους και το εκάστοτε ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, προσφέρονται για μελέτη σε δύο επίπεδα: Επιτρέπουν αρχικά να εξαγάγουμε συμπεράσματα για την ίδια την εποχή τους και να διερευνήσουμε κατά πόσο την επηρέασαν. Επιπλέον όμως, μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα το αρχικό έργο και να ανακαλύψουμε σ' αυτό νέες πτυχές, διαφορετικές ενδεχομένως από τις κυρίαρχες ερμηνείες. Οι διαδοχικές προσλήψεις της Αντιγόνης μπορούν λοιπόν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία και να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και με άλλες «Αντιγόνες».

### **6.2.1 Περιγραφή και Στόχοι**

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται εδώ αξιοποιεί προσλήψεις της Αντιγόνης από διάφορες μορφές τέχνης. Συγκεκριμένα, εξετάζονται αποσπάσματα από τα θεατρικά κείμενα *Αντιγόνη* του J. Anouilh, *Η Αντιγόνη του Σοφοκλή* του B. Brecht και *Antigona Furiosa* της G. Gambaro, το ποίημα *Ισμήνη* του Γ. Ρίτσου, ο πίνακας *Antigone* του Mark Rothko, καθώς και η όπερα *Antigona* του Carl Orff. Τα παραπάνω έργα, που ανήκουν όχι μόνο σε διάφορες μορφές τέχνης αλλά και σε διαφορετικές εποχές, έχουν επιλεγεί για να φωτίσει το καθένα από μια άλλη οπτική γωνία την τραγωδία. Στόχος είναι να καταδειχθεί ότι το κείμενο του Σοφοκλή, ως ένας ζων οργανισμός –όπως κάθε μεγάλο έργο τέχνης- εκφράζει μηνύματα οικουμενικά, διαχρονικά και πολυεπίπεδα γι' αυτό και εξακτινώθηκε στο χρόνο και στο χώρο, αξιοποιούμενο σε ποικίλες ιστορικές περιστάσεις και πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα. Παράλληλα η εξέταση έργων διαφορετικών μορφών τέχνης αποδεικνύει ότι τα μηνύματα που εμπεριέχει το κείμενο

της Αντιγόνης έχουν αποδοθεί με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους και δεν περιορίζονται μόνο στη λεκτική μορφή.

Στόχος είναι οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες<sup>6</sup>:

- Να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης διαφορετικών μορφών και να αναπτύξουν την αισθητική τους.
- Να προσεγγίσουν ελεύθερα τα σύγχρονα έργα και να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους από αυτά με τεχνικές των αναγνωστικών θεωριών, όπως έχουν περιγραφεί και στην πρώτη διδακτική πρόταση.
- Να διερευνήσουν, με μια πιο προσεκτική επεξεργασία, τις βασικές θεματικές που τα συνδέουν με την τραγωδία του Σοφοκλή, να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές.
- Να διακρίνουν τα στοιχεία του αρχαίου κειμένου που έχουν αξιοποιηθεί από τα νεότερα έργα και να οδηγηθούν σε συμπεράσματα που αιτιολογούν τις συγκεκριμένες επιλογές.
- Να κατανοήσουν πώς ένα κοινό θέμα μπορεί να αποδοθεί από διαφορετικές οπτικές και με διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους μέσω της τέχνης.
- Να διερευνήσουν με ποιο τρόπο τα σύγχρονα έργα αξιοποίησαν και επικαιροποίησαν το έργο του Σοφοκλή για να εκφράσουν προβληματικές της δικής τους εποχής.

### **6.2.2 Προϋποθέσεις Υλοποίησης**

Η εξέταση έργων τέχνης που χρησιμοποίησαν ως διακείμενο ή ως πηγή έμπνευσης την Αντιγόνη του Σοφοκλή, αποτελεί μια διαδικασία που προϋποθέτει τη γνώση του αρχικού κειμένου από τους μαθητές. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση προτείνεται να εφαρμοστεί μετά την ολοκλήρωση του έργου, κατά τη συνολική του θεώρηση.

Καθώς τα έργα που θα εξεταστούν είναι συνολικά έξι και κατά συνέπεια έξι και οι ομάδες που θα τα επεξεργαστούν, ο διδακτικός χρόνος που θα απαιτηθεί συναρτάται με τον αριθμό των μαθητών της τάξης. Εφόσον δηλαδή το πλήθος τους επιτρέπει τον χωρισμό τους σε έξι ομάδες, τεσσάρων τουλάχιστον ατόμων, η διδακτική διαδικασία μπορεί να ολοκληρωθεί σε ένα τρίωρο (ιδανικά, ένα συνεχόμενο δίωρο + μία ώρα). Σε

---

<sup>6</sup> Για τους σκοπούς της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ισχύουν όσα προαναφέρθηκαν στην πρώτη διδακτική πρόταση (σελ. 43-44)



διαφορετική περίπτωση ο χωρισμός των μαθητών θα γίνει σε τρεις ομάδες και έτσι θα χρειαστούν δύο τρίωρα.

Επιπλέον, επειδή το παραδοτέο κάθε ομάδας και η τελική του παρουσίαση θα είναι σε ηλεκτρονική μορφή, η διδακτική πρόταση θα πρέπει είτε να υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής, είτε σε συμβατική αίθουσα με την προϋπόθεση ότι η κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο διδάσκων δίνει τις βασικές οδηγίες, καθοδηγεί και διευκολύνει τη διαδικασία επιλύοντας απορίες και προβλήματα που τυχόν προκύψουν. Στη φάση της παρουσίασης οριοθετεί το χρόνο κάθε ομάδας και συντονίζει την τελική συζήτηση.

### **6.2.3 Διδακτική Διαδικασία**

Κατά το αρχικό δίωρο ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τη διδακτική διαδικασία που πρόκειται να υλοποιηθεί. Θεωρείται δεδομένο ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της τραγωδίας έχει γίνει αναφορά στη διαχρονική αξία της και στην ύπαρξη πολλών έργων τέχνης που εμπνεύστηκαν από αυτήν και την αξιοποίησαν με ποικίλους τρόπους. Έτσι θα είναι προετοιμασμένοι να γνωρίσουν τις διαφορετικές «Αντιγόνες». Ο χωρισμός τους σε ομάδες (τρεις ή έξι) γίνεται είτε από τους ίδιους, αν είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, είτε από τον εκπαιδευτικό για εξοικονόμηση χρόνου. Η κατανομή των έργων στις ομάδες είναι προτιμότερο να γίνει σε συνεργασία με τους μαθητές ώστε να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις<sup>7</sup> και τα ενδιαφέροντα τους για συγκεκριμένες μορφές τέχνης (θέατρο, ποίηση, ζωγραφική, μουσική).

Τα φύλλα εργασίας, που περιέχουν τα επιμέρους έργα, σύντομες πληροφορίες γι' αυτά και διαφορετικά ερωτήματα στο καθένα, δίνονται ηλεκτρονικά. Αυτό κρίνεται απαραίτητο καθώς κάποια περιέχουν υπερσυνδέσμους, εικόνες και φωτογραφίες. Σε κάθε φύλλο υπάρχουν μόνο τρία ερωτήματα σχετικά με το εξεταζόμενο έργο, με το σκεπτικό ότι οι μαθητές θα πρέπει να επιστήσουν την προσοχή τους και να απαντήσουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα και τεκμηριωμένα σ' αυτά. Με την τέταρτη εργασία τους ζητείται να αξιοποιήσουν τις απαντήσεις καθώς και επιπλέον πληροφορίες και στοιχεία που θα αναζητήσουν στο διαδίκτυο για να ετοιμάσουν επίσης ηλεκτρονικά το τελικό παραδοτέο που είναι ένα κείμενο για το αντίστοιχο έργο και τον δημιουργό του,

---

<sup>7</sup> Για το σχηματισμό ομάδας με βάση τις προτιμήσεις βλ. Κογκούλης 2004: 207

όσο και για τα συμπεράσματα από τη συνεξέτασή του με την τραγωδία του Σοφοκλή<sup>8</sup>. Τα κείμενα θα είναι πολυτροπικά, συνοδευόμενα, ανάλογα με το εξεταζόμενο έργο, από σχετικές εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες από παραστάσεις, βίντεο ή μουσική, προερχόμενα είτε από το φύλλο εργασίας είτε από το διαδίκτυο. Στη συνέχεια θα δημοσιευθούν σε ιστολόγιο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια σχετική βάση δεδομένων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μελλοντικά με διαφορετικούς τρόπους στη διδασκαλία του μαθήματος.

Την επόμενη ώρα παρουσιάζουν τα τελικά τους κείμενα στην ολομέλεια, προκειμένου το σύνολο της τάξης να έρθει σε επαφή με όλα τα εξεταζόμενα έργα και να προκύψουν συμπεράσματα που αφορούν γενικά στην πρόσληψη της Αντιγόνης. Η κάθε ομάδα, έχει ορίσει έναν ή δύο μαθητές (ανάλογα με τον αριθμό των μελών της) υπεύθυνους για την παρουσίαση. Μετά το τέλος της οι υπόλοιπες ομάδες μπορούν να θέσουν ερωτήματα και να διατυπώσουν σχόλια σχετικά με όσα άκουσαν και να ακολουθήσει διάλογος τον οποίο συντονίζει ο εκπαιδευτικός.

#### **6.2.4 Πρώτη Φάση (Δύο Πρώτες Διδακτικές Ώρες)**

Η πρώτη φάση αφιερώνεται στη συνεξέταση της τραγωδίας με τα παράλληλα έργα. Οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες και η καθεμιά επεξεργάζεται ένα έργο συμπληρώνοντας το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Το κάθε φύλλο περιέχει ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου δίνονται βασικές πληροφορίες για το έργο, τον δημιουργό και την εποχή που γράφτηκε. Στόχος δεν είναι να δοθούν κατευθυντήριες ερμηνευτικές γραμμές, αλλά ορισμένα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόησή του. Δίνεται επίσης ένα συγκεκριμένο, όχι εκτενές αλλά χαρακτηριστικό απόσπασμα από κάθε έργο, προκειμένου οι μαθητές να το επεξεργαστούν συγκριτικά και να απαντήσουν στα ερωτήματα, που είναι διαφορετικά για το κάθε έργο.

Η πρώτη ομάδα εξετάζει ένα απόσπασμα από τη συνομιλία Αντιγόνης – Κρέοντα στο αντίστοιχο έργο του Brecht, ένα έργο με αντιστασιακό χαρακτήρα. Αρχικά τους ζητείται να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν το διαφορετικό ύφος της Αντιγόνης, η οποία μιλά πιο ωμά και ρεαλιστικά (1)<sup>9</sup> και να εντοπίσουν τη στάση της ενάντια στη βία (2). Ο

---

<sup>8</sup> Εναλλακτικά, αν ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, η σύνταξη του τελικού παραδοτέου μπορεί να δοθεί ως εργασία για το σπίτι. Στην περίπτωση αυτή, η διδακτική πρόταση μπορεί να ολοκληρωθεί σε δύο ώρες.

<sup>9</sup> Οι αριθμοί αναφέρονται στις ερωτήσεις των αντίστοιχων φύλλων εργασίας που περιλαμβάνονται στο Παράρτημα Β

κατακτητικός πόλεμος που διεξάγει η Κρέοντας εναντίον του Άργους με στόχο τα μεταλλεύματά του, αποτελεί μια ευρηματική παραλλαγή του σύγχρονου κειμένου που εξυπηρετεί ακριβώς το στόχο αυτό. Η Αντιγόνη διατυπώνει έντονα την αντίθεσή της και προσπαθεί να αφυπνίσει το χορό και συνολικά το λαό της Θήβας ενάντια στη βασιλική πολιτική. Έτσι, η ταφή του Πολυνείκη λειτουργεί ως αφορμή μόνο για να αναδειχθεί η βαθύτερη σύγκρουση ανάμεσα στους διαφορετικούς κόσμους που εκπροσωπούν οι δύο ήρωες. Η κατανόηση αυτής της βασικής διαφοροποίησης σε συνδυασμό με τη γνώση του ιστορικού πλαισίου συγγραφής του έργου, βοηθούν τους μαθητές να εξηγήσουν πώς τελικά η τραγωδία του Σοφοκλή επικαιροποιείται και επεκτείνει το νόημά της στη σύγχρονη εποχή (3). Έτσι, αποδεικνύεται η άποψη ότι ο Brecht επιλέγει συνειδητά αυτούσιο τον τίτλο «Η Αντιγόνη του Σοφοκλή» προκειμένου ακριβώς «να αποκαταστήσει τη σοφόκλεια Αντιγόνη ως έργο ζωντανό, δραστικό, με πολιτική αιχμή» (Βαροπούλου 2014: 12).

Η δεύτερη ομάδα, ασχολούμενη με την Αντιγόνη του Απουίη, επεξεργάζεται επίσης ένα απόσπασμα από τη συνάντηση Αντιγόνης –Κρέοντα και καλείται αρχικά να εντοπίσει τις ομοιότητες και διαφορές που παρατηρούνται στους πρωταγωνιστές των δύο έργων (1). Γίνεται εύκολα φανερό ότι ο Απουίη χρησιμοποιεί το μύθο μόνο ως υπόστρωμα και ότι οι ήρωες αποκτούν ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Παίρνουν θέση απέναντι σε ζητήματα όπως η πολιτική, ο αυταρχισμός του κράτους αλλά και η ατομική ευτυχία, το κοινωνικό κατεστημένο και η ελευθερία. Ο ρεαλιστής ηγέτης Κρέοντας προσπαθεί να συνετίσει και να σώσει τη «μικρή» ατίθαση Αντιγόνη, την ασυμβίβαστη επαναστάτρια και να την πείσει να συμβιβαστεί και να «ευτυχίσει» δίπλα στον Αίμονα. Ο διάλογός τους αποκαλύπτει τον ψυχισμό και τελικά την τραγικότητά τους, την οποία καλούνται οι μαθητές να περιγράψουν διαπιστώνοντας βέβαια τη διαφοροποίησή της από την τραγικότητα των αρχαίων ηρώων (2). Γιατί ο Απουίη «επινοεί μια σύγχρονη αντίληψη του τραγικού που προκύπτει χωρίς τη θεϊκή παρέμβαση αλλά με φόντο τη ροή της καθημερινής ιστορικότητας» (Πασχάλης 2014: 10). Τέλος, ζητείται να διερευνηθεί η σχέση της Αντιγόνης του Σοφοκλή με τη ναζιστική κατοχή, στο πλαίσιο της οποίας γράφτηκε το σύγχρονο κείμενο, για να γίνει φανερός και σ' αυτή την περίπτωση, ο διαχρονικός της χαρακτήρας (3).

Η τρίτη ομάδα επεξεργάζεται ένα χαρακτηριστικό τμήμα από την *Antigona Furiosa* της G. Gambaro<sup>10</sup>, το πιο πρόσφατο αλλά και πιο απομακρυσμένο γεωγραφικά έργο σε σχέση με τα υπόλοιπα. Ακριβώς το στοιχείο αυτό, ότι δηλαδή η Αντιγόνη του Σοφοκλή εμπνέει μια συγγραφέα στην Αργεντινή, αποτελεί ασφαλώς ένα εντυπωσιακό γεγονός, πιθανώς άγνωστο στους μαθητές. Η επαφή τους λοιπόν με ένα τέτοιο κείμενο, πέρα από το συσχετισμό με το αρχαίο έργο, θα τους δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουν στοιχεία για τη χώρα και την ιστορία της την εποχή που αυτό γράφτηκε, δηλαδή για τη στρατιωτική δικτατορία της περιόδου 1976-1983, γνωστή και ως Βρώμικο πόλεμο, κατά την οποία 30.000 άνθρωποι «εξαφανίστηκαν». Το γεγονός ότι από το 1977 οι μητέρες των αγνοουμένων διαδήλωναν ειρηνικά ζητώντας την επιστροφή των παιδιών τους και αργότερα τις σορούς τους και την τιμωρία των υπευθύνων, ώθησε την Gambaro να γράψει το συγκεκριμένο θεατρικό κείμενο, εμπνεόμενη από τη σοφόκλεια τραγωδία, καθώς έβλεπε το αρχαίο δράμα να παίζεται στους δρόμους του Μπουένος Άιρες (Kason 2012: 51).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, χρήσιμο είναι να δοθούν στους μαθητές, παράλληλα με το κείμενο και φωτογραφίες από την παράσταση προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα τις επιλογές της συγγραφέως. Έτσι, θα μπορέσουν να επισημάνουν εύκολα τις διαφοροποιήσεις στα πρόσωπα διαπιστώνοντας ότι η Gambaro χρησιμοποιεί μόνο τρία, την Αντιγόνη, τον Κορυφαίο (που εναλλάσσονται και σε άλλους ρόλους) και τον Αντίνοο (1). Για την ερμηνεία αυτής της επιλογής εύκολα μπορούν να κάνουν το συσχετισμό με τους τρεις υποκριτές του αρχαίου δράματος. Στη συνέχεια τους ζητείται να εντοπίσουν το βασικό στοιχείο του μύθου που επεξεργάζεται το σύγχρονο έργο, δηλαδή την απαγορευμένη ταφή του αδελφού και την προβλεπόμενη τιμωρία και να τη συσχετίσουν με το ιστορικό του πλαίσιο, δηλαδή με τις χιλιάδες «εξαφανίσεις» πολιτών από το καθεστώς και την απόγνωση των δικών τους ανθρώπων(2). Τέλος, καλούνται να κατανοήσουν τον διαχρονικό χαρακτήρα της Αντιγόνης αντιλαμβανόμενοι ότι ο λόγος της γίνεται ο λόγος των μητέρων της Αργεντινής οι οποίες, όπως κι αυτή, συγκρούονται με την εξουσία διεκδικώντας να θρηνήσουν τους δικούς τους (3).

Η τέταρτη ομάδα επεξεργάζεται ένα απόσπασμα από την Ισμήνη του Γ. Ρίτσου, ένα ποίημα της περιόδου 1967-1969. Τόσο ο χρόνος συγγραφής –εποχή της δικτατορίας -

---

<sup>10</sup> Η απουσία ελληνικής μετάφρασης του έργου υποχρεώνει είτε στην επεξεργασία του αγγλικού κειμένου, αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, είτε την προηγούμενη απόδοσή του στα ελληνικά.

όσο και ο τίτλος αποτελούν στοιχεία ενδεικτικά για τον τρόπο που ο ποιητής χειρίζεται τον αρχαίο μύθο. Αρχικά λοιπόν ζητείται από τους μαθητές να σχολιάσουν την επιλογή της Ισμήνης ως πρωταγωνιστικό πρόσωπο (1). Θεωρείται ότι η αντιηρωική της μορφή συγκινεί περισσότερο στην αντιηρωική εποχή που γράφεται το έργο (Ζερβού 2010: 19). Παράλληλα, το γεγονός ότι η Ισμήνη είναι η μόνη επιζήσασα του οίκου των Λαβδακιδών προσφέρεται για ποιητική αξιοποίηση και επιτρέπει στον ποιητή να την φανταστεί γερασμένη, να προχωρά σε έναν απολογισμό. Τα μυθικά γεγονότα λοιπόν και κυρίως η μορφή της Αντιγόνης δίνονται μέσα από την οπτική της γωνία. Προσαρμοσμένα μέσα στα νέα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα φωτίζουν τελικά την ψυχοσύνθεση των δύο πρωταγωνιστριών αναδεικνύοντας διαφορετικές πτυχές τους σε σχέση με την τραγωδία του Σοφοκλή. Οι μαθητές αναμένεται να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, επισημαίνοντας κυρίως τα «υπεράνθρωπα» χαρακτηριστικά της Αντιγόνης σε αντιδιαστολή με την οικεία και βαθιά ανθρώπινη φύση της Ισμήνης, αλλά και να επιλέξουν την εκδοχή που οι ίδιοι θα προτιμούσαν (2). Τέλος, σε ένα δεύτερο επίπεδο καλούνται να διερευνήσουν την έννοια της τραγικότητας που διέπει την Αντιγόνη στο έργο του Ρίτσου (3), κάνοντας λόγο για το βάρος της μοίρας της, τη συναίσθηση της αιώνιας δυστυχίας, το φόβο της για τη ζωή και τις ανθρώπινες απολαύσεις, που την οδηγούν τελικά να επιλέξει το θάνατο.

Η πέμπτη ομάδα ασχολείται με τον πίνακα *Antigone* του αμερικανού ζωγράφου Mark Rothko. Το έργο, που δημιουργήθηκε κατά το διάστημα 1938 – 1941, απεικονίζει, πολύ διαφορετικά από τις κλασικές εκδοχές, πρόσωπα του μύθου. Αρχικά οι μαθητές, εφόσον πρόκειται για ένα εξπρεσιονιστικό έργο, προσπαθούν να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που ο καλλιτέχνης θέλει να εκφράσει μέσα από αυτό, καθώς και να τα συσχετίσουν με την τραγωδία του Σοφοκλή (1). Όπως έχει άλλωστε υποστηριχθεί, η μυθικές εικόνες που χρησιμοποιεί ο Rothko αντικατοπτρίζουν το εσωτερικό του χάος και την εμμονή του με την καταστροφή (Vidal 1999). Στη συνέχεια, ακολουθώντας την άποψη ότι το έργο απεικονίζει τα τέσσερα κύρια πρόσωπα της τραγωδίας (Κρέων, Αίμων, Αντιγόνη, Ισμήνη), επιχειρούν να διακρίνουν ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται (2). Μπορούν να εντοπίσουν την οργή που εκφράζεται στις αντρικές φιγούρες αριστερά και τη θλίψη των γυναικείων μορφών στα δεξιά. Η επιλογή των χρωμάτων (καφέ, κόκκινο και μπλε αντίστοιχα) θα μπορούσε να συνηγορήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, τους ζητείται να συσχετίσουν τον πίνακα με την εποχή του και να εξηγήσουν γιατί επιλέγεται ο μύθος της Αντιγόνης για

να την αποδώσει (3). Αναμένεται να συνδέσουν τις φρικαλεότητες, τη βία και τον πόνο που επικρατούσαν εξαιτίας του πολέμου με την τραγική μοίρα, τον κύκλο της βίας και τη θυσία της Αντιγόνης και να κατανοήσουν πώς ο μύθος γίνεται όχημα για να εκφραστεί ο φόβος και η σκληρότητα της ανθρώπινης φύσης σε κάθε εποχή.

Η έκτη ομάδα εξετάζει τη μελοποιημένη εκδοχή της Αντιγόνης από την αντίστοιχη όπερα του Carl Orff. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι μ' αυτό το μουσικό είδος μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς μια αδιαμεσολάβητη επαφή και μια πιο ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους. Έτσι, αρχικά τους ζητείται να περιγράψουν αυτά που νιώθουν την ώρα που ακούν τρία χαρακτηριστικά αποσπάσματα και να τα συσχετίσουν με συναισθήματα που τους δημιουργεί η ανάγνωση του έργου (1). Το γεγονός ότι η μουσική όπως και η λογοτεχνία έχουν ως πρωταρχικό στόχο την πρόκληση της απόλαυσης, συνηγορεί στη συσχέτιση των συναισθημάτων. Στη συνέχεια, καθώς η όπερα αυτή βασίστηκε στη μετάφραση του Hölderlin στην οποία «κυριαρχεί ο ρυθμός, οι συνηχήσεις, οι ποιητικές εικόνες, όχι το νόημα, το κατανοητό, το μήνυμα» (Πούχνερ 1999: 6), καλούνται να αναπτύξουν τη φαντασία τους και αναστοχαζόμενοι την τραγωδία να συνδέσουν τα μουσικά ακούσματα με συγκεκριμένες σκηνές της (2). Ο έντονος ρυθμός και οι εναλλαγές στα ηχοχρώματα, σε συνδυασμό με τις αντρικές φωνές του πρώτου αποσπάσματος δίνουν έναν τελετουργικό χαρακτήρα που θα μπορούσε να παραπέμψει τους μαθητές σε κάποιο από τα στάσιμα του χορού, ο αυστηρός τόνος του δεύτερου θυμίζει τον Κρέοντα, ενώ ο μελαγχολικός και ταυτόχρονα μνημειώδης τόνος του τρίτου αποσπάσματος σε συνδυασμό με τη γυναικεία φωνή εύκολα παραπέμπει στο θρήνο της Αντιγόνης. Κατά τον Steiner στο έργο αυτό υπάρχουν επεισόδια που αφήνουν να διαφανεί η χαμένη ολότητα του πρωτοτύπου καλύτερα από κάθε άλλη παραλλαγή ή απομίμηση (Steiner 2001: 268). Οι μαθητές θα πρέπει λοιπόν να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο η όπερα του Orff συμπληρώνει το έργο του Σοφοκλή (3). Αναμένεται να αντιληφθούν εύκολα ότι η μελοποίηση αποκαθιστά εν μέρει το μουσικό στοιχείο της τραγωδίας που έχει ολοκληρωτικά χαθεί και υπενθυμίζει τον βασικό ρόλο που κατείχε η μελωδία στο αρχαίο θέατρο ως ένα οργανικό στοιχείο του.

### **6.2.5 Δεύτερη Φάση (Τρίτη Διδακτική Ώρα)**

Η επόμενη ώρα αφιερώνεται στην παρουσίαση των τελικών κειμένων της προηγούμενης φάσης που γίνεται με τη χρήση βιντεοπροβολέα. Τα κείμενα είναι ήδη

δημοσιευμένα σε ιστολόγιο, συνεπώς η διαδικασία μπορεί να εξελιχθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα (30'), αν οι μαθητές καθοδηγηθούν να έχουν ήδη μια επαφή μ' αυτά. Στο χρόνο που απομένει γίνεται συζήτηση με ερωτήσεις και σχόλια από τους μαθητές σχετικά με τις παρουσιαζόμενες εργασίες.

### **6.2.6 Εφαρμογή και Συμπεράσματα**

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε τμήμα 24 μαθητών, στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο αριθμός τους επέτρεψε την ολοκλήρωση της διαδικασίας σε ένα τρίωρο. Οι μαθητές ήταν εκ των προτέρων ενημερωμένοι για το είδος της διδασκαλίας που θα εφαρμοστεί, με στόχο την εξοικονόμηση χρόνου. Επιπλέον ήταν ήδη εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να γίνει εύκολα από τους ίδιους ο χωρισμός τους σε ομάδες όπως και η επιλογή των αντίστοιχων έργων. Επιπλέον, είχαν φροντίσει ώστε κάθε ομάδα να έχει το δικό της φορητό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο (μέσω του ασύρματου δικτύου του σχολείου).

Κατά το πρώτο δίωρο η κάθε ομάδα πήρε ηλεκτρονικά, μέσω USB το αντίστοιχο φύλλο εργασίας σύμφωνα με την επιλογή που είχε προηγηθεί<sup>11</sup>. Με την καθοδήγηση της διδάσκουσας αφιέρωσαν τα πρώτα 15 περίπου λεπτά στην επεξεργασία του σύγχρονου έργου, αφού πρώτα διάβασαν τις απαραίτητες πληροφορίες από το εισαγωγικό σημείωμα. Στη συνέχεια, συμβουλευόμενοι και το κείμενο της Αντιγόνης από το σχολικό βιβλίο, απάντησαν ηλεκτρονικά στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε περίπου 40 λεπτά. Η υπόλοιπη ώρα αφιερώθηκε στη σύνθεση του τελικού κειμένου, για το οποίο χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση οι προηγούμενες απαντήσεις τους, καθώς και στην αναζήτηση εικόνων από το διαδίκτυο για τον εμπλουτισμό του. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν ολοκληρώθηκε στον προβλεπόμενο χρόνο, καθώς αποδείχτηκε ότι οι ομάδες αντιμετώπισαν δυσκολίες στη σύνθεση ενός πλήρους και σωστά διαρθρωμένου κειμένου. Γι' αυτό και ανέλαβαν να ολοκληρώσουν τις εργασίες στο σπίτι και να τις στείλουν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στη διδάσκουσα για να τις ανεβάσει στο [ιστολόγιο](#).

---

<sup>11</sup> Η ομάδα που επεξεργάστηκε το έργο της Gambaο ήταν ήδη καθορισμένη από την προηγούμενη διδακτική ώρα. Τα δύο από τα μέλη είχαν πολύ καλή γνώση της αγγλικής και είχαν ήδη κάνει τη μετάφραση του κειμένου στο σπίτι γραπτά, οπότε ολόκληρη η ομάδα πλέον δούλεψε μ' αυτή κατά τη διάρκεια του δίωρου.

Την επόμενη διδακτική ώρα έγινε η παρουσίαση των εργασιών. Με δεδομένο ότι ήταν ήδη δημοσιευμένες και άρα όλοι οι μαθητές τις είχαν ήδη διαβάσει και ακούσει τα μουσικά αποσπάσματα, (όπως τους είχε ήδη τονισθεί ως οδηγία) η παρουσίαση συμφωνήθηκε να είναι σύντομη, διάρκειας 5 λεπτών για κάθε ομάδα και να περιλαμβάνει τα βασικά συμπεράσματα από την επεξεργασία των παράλληλων έργων. Ακολούθησε σύντομος διάλογος. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τη γεωγραφική εξακτίωση της Αντιγόνης και κυρίως από το έργο της G. Gambaro στην Αργεντινή. Με ενδιαφέρον άκουσαν τα σχετικά ιστορικά γεγονότα και θεώρησαν «πολύ ευρηματικό» το συσχετισμό τους με την τραγωδία του Σοφοκλή. Αίσθηση έκανε και ο πίνακας του Rothko, περισσότερο εξαιτίας της τεχνοτροπίας του που αφενός δυσκόλεψε την κατανόησή του και αφετέρου, όπως ειπώθηκε «*δε θυμίζει καθόλου αρχαία Ελλάδα και Αντιγόνη*». Οι περισσότεροι είδαν «*θυμό*» και «*οργή*» και συνέδεσαν τον πίνακα με τον Κρέοντα. Η όπερα του Carl Orff αποτέλεσε ένα ακόμη έργο με το οποίο η πλειοψηφία των μαθητών δεν ήταν εξοικειωμένη. Η σύνδεση των αποσπασμάτων με τις αντίστοιχες σκηνές του έργου έγινε σχετικά εύκολα, ωστόσο τα ακούσματα φάνηκαν «*αρκετά έντονα και δυναμικά*» σε σχέση με την τραγωδία, ενώ σε κάποιους μαθητές τα δύο πρώτα θύμισαν «*σκηνές μάχης*». Τα δύο άλλα θεατρικά κείμενα, όπως και το ποίημα φάνηκαν πιο οικεία. Θετικές εντυπώσεις στο έργο του Anouilh απέσπασε τόσο η Αντιγόνη, στην οποία οι μαθητές είδαν περισσότερο «*μια επαναστατημένη νέα απέναντι σε έναν ηλικιωμένο*», όσο και ο Κρέοντας εξαιτίας της προσπάθειάς του να σώσει την ανιψιά του. Η Αντιγόνη του Brecht θεωρήθηκε «*απόμακρη*» και «*στρατευμένη στην αντίσταση*» με «*πολεμικό λεξιλόγιο*». Τέλος, η Ισμήνη του Ρίτσου φάνηκε πολύ «*ανθρώπινη*», «*με λογικές αδυναμίες*» και έδωσε κατά τη γνώμη τους «*μια τελείως διαφορετική Αντιγόνη*» που για αρκετούς θεωρήθηκε «*αποτέλεσμα της ζήλειας προς την αδελφή της*» ή για άλλους «*αιώνια θαυμάστριά της*».

Σε συζήτηση – αξιολόγηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διδασκαλίας, η πλειοψηφία των μαθητών βρήκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα την εξέταση παράλληλων έργων και ειδικά αυτών με τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένοι, καθώς όπως είπαν δεν τους δίνεται από το σχολείο η δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με άλλες μορφές τέχνης. Επιπλέον, επισήμαναν ότι μέσα από τα σύγχρονα έργα είδαν με μια διαφορετική ματιά την Αντιγόνη και κατανόησαν έμπρακτα τον διαχρονικό της χαρακτήρα και το πλήθος των μηνυμάτων που εκφράζονται μέσα από τον λόγο της.



# Κεφάλαιο 7

## Επίλογος

Οι αναγνωστικές θεωρίες με την έμφαση που έδωσαν στο υποκείμενο και στην πράξη της ανάγνωσης, άνοιξαν νέες προοπτικές στην ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων. Η αντίληψη περί ρευστότητας του νοήματος, η απουσία της κυρίαρχης ερμηνείας και η ανάδειξη της επικοινωνιακής δομής της λογοτεχνίας σηματοδότησαν το τέλος της αντιμετώπισης του συγγραφέα ως του μόνου κυρίαρχου επί του έργου του. Παράλληλα, η αναγνώριση του καίριου ρόλου του αναγνώστη και της προσωπικής του επαφής με το λογοτεχνικό έργο, καθώς επίσης η εξέταση των διαδοχικών προσλήψεων ενός έργου και η σημασία τους για την ερμηνεία του, κατέδειξαν τη σημασία της ίδιας της αναγνωστικής διαδικασίας και των συνθηκών υπό τις οποίες αυτή συμβαίνει. Όλα αυτά αποτέλεσαν όρους που οδήγησαν σε μια πολύ διαφορετική αντιμετώπιση του λογοτεχνικού φαινομένου εν γένει.

Όπως είναι φυσικό, οι θεωρίες αυτές επηρέασαν και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας θέτοντας σε νέες βάσεις τους τρεις πόλους της, το έργο, τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Έτσι, από την κυριαρχία του δασκάλου, ως φορέα του «σωστού» νοήματος του κειμένου, το οποίο και αναλαμβάνει να μεταδώσει ή έστω να εκμαιεύσει από τον μαθητή, η προσοχή μετατοπίστηκε στον ίδιο το μαθητή και στην προσωπική επαφή του με το κείμενο. Γιατί, καθώς η ερμηνεία δεν είναι πλέον μία και μοναδική, προκύπτει κάθε φορά που αυτός, ως ξεχωριστός αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο. Μάλιστα, το πλαίσιο μέσα στο οποίο τελείται αυτή η αλληλεπίδραση- εκάστοτε δηλαδή εκπαιδευτική διαδικασία, το κλίμα, η μέθοδος, η χρονική συγκυρία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ερμηνεία.

Οι αλλαγές αυτές συνάδουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, που θέτουν στο κέντρο τον μαθητή και απομακρύνονται από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Έτσι, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού που πλέον δεν είναι ο αποκλειστικός

κάτοχος της γνώσης, αλλά αυτός που καθοδηγεί και διευκολύνει τους μαθητές να την ανακαλύψουν μόνοι τους, είναι ακριβώς αυτός που απαιτείται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με την εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών. Επιπλέον, η δημιουργία θετικού και κατάλληλου κλίματος μέσα στην τάξη, η ενθάρρυνση των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, η διερευνητική μάθηση και η συσχέτιση της διδασκόμενης γνώσης με τη σύγχρονη πραγματικότητα, που αποτελούν ζητούμενα στο σημερινό σχολείο, είναι συνθήκες απαραίτητες για την αποτελεσματική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε η εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών στη διδασκαλία της Αντιγόνης, ενός από τα σημαντικότερα κείμενα της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας. Η επιλογή του εδράζεται καταρχάς στο ότι πρόκειται για ένα έργο του οποίου η πρόσληψη και η επίδραση στάθηκε τεράστια στο χώρο και το χρόνο και το οποίο αποτελεί βασικό διδακτικό αντικείμενο στο ελληνικό σχολείο διαχρονικά. Επιλέχθηκε όμως και για να καταδειχθεί έμπρακτα ότι, δεδομένης της λογοτεχνικής του διάστασης, ο τρόπος προσέγγισής του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να εμπλουτιστεί από τις τεχνικές των θεωριών αυτών, οι οποίες, όταν εφαρμόζονται στη διδασκαλία, αφορούν συνήθως την επεξεργασία σύγχρονων έργων.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των δύο διδακτικών προτάσεων, όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω, μπορούν να χαρακτηρισθούν εξαιρετικά ενθαρρυντικά. Η διδακτική διαδικασία, παρά τις όποιες μικρές δυσκολίες και αναπροσαρμογές, υπήρξε πολύ αποδοτική. Οι τεχνικές των αναγνωστικών θεωριών έφεραν τους μαθητές πιο κοντά στο κείμενο της Αντιγόνης καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να εμπλακούν προσωπικά στην αναγνωστική διαδικασία αλλά και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση συνειδητοποιώντας ότι η προσωπική τους ερμηνεία είναι σημαντική. Επιπλέον, η ελευθερία στην έκφραση ιδεών και σκέψεων οι οποίες αφορούνται από τα κείμενα, ειδικά στη φάση της πρώτης επαφής τους μ' αυτά, η ανταλλαγή απόψεων και η διαλογική συζήτηση, συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους εκπληρώνοντας έτσι έναν από τους υψηλότερους στόχους της μάθησης. Ίσως όχι το σύνολο, αλλά το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών ανταποκρίθηκε θετικά σ' αυτού του είδους τις μαθησιακές διαδικασίες. Κι αυτός είναι επαρκής λόγος για την υιοθέτησή τους.

# Παράρτημα Α

## Φύλλα Εργασίας

### Πρώτης Διδακτικής Πρότασης

#### Α.1 Δραστηριότητες Πρώτης Φάσης

Στίχοι: 1-20

1. Πώς θα αποδίδατε με δύο ή τρεις λέξεις την πρώτη εντύπωσή σας από το απόσπασμα που διαβάσαμε;
2. Καταγράψτε τις σκέψεις και τα συναισθήματα που κατά τη γνώμη σας προκαλούνται διαδοχικά στην Ισμήνη στο άκουσμα όσων λέει η Αντιγόνη και το αντίστροφο:

Σκέψεις Ισμήνης στους αντίστοιχους στίχους:

1 ὦ κοινὸν αὐτάδελφον Ἰσμήνης κάρα

.....  
.....

2-3 ἄρ' οἷσθ' ὅ τι Ζεὺς τῶν ἀπ' Οἰδίου κακῶν  
ὄποϊον οὐχὶ νῶν ἔτι ζώσαιν τελεῖ;

.....  
.....

4-6 Οὐδὲν γὰρ οὔτ' ἀλγινὸν οὔτ' ἄτης ἄτερ  
οὔτ' αἰσχρὸν οὔτ' ἀτιμὸν ἐσθ', ὄποϊον οὐ  
τῶν σῶν τε κάμῶν οὐκ ὄπωπ' ἐγὼ κακῶν

.....  
.....

7-10 Καὶ νῦν τί τοῦτ' αὖ φασι πανδήμῳ πόλει  
κήρυγμα θεῖναι τὸν στρατηγὸν ἀρτίως;  
Ἔχεις τι κείσῃκουσας; ἢ σε λανθάνει  
πρὸς τοὺς φίλους στείχοντα τῶν ἐχθρῶν κακά;

.....  
.....

Σκέψεις Αντιγόνης στους αντίστοιχους στίχους:

11-12 Ἐμοὶ μὲν οὐδεις μῦθος, Ἀντιγόνη, φίλων  
οὔθ' ἠδὺς οὔτ' ἀλγεινὸς ἵκετ'

.....  
.....

13-14 .....ἐξ ὄτου  
δυοῖν ἀδελφοῖν ἐστερήθημεν δύο,  
μιᾶ θανόντων ἡμέρα διπλῆ χειρί·

.....  
.....

15-17 ἐπεὶ δὲ φροῦδὸς ἐστὶν Ἀργείων στρατὸς  
ἐν νυκτὶ τῇ νῦν, οὐδὲν οἶδ' ὑπέρτερον,  
οὔτ' εὐτυχοῦσα μᾶλλον οὔτ' ἀτωμένη

.....  
.....

3. Μετά την ανάγνωση των πρώτων 20 στίχων και με βάση όσα καταγράψατε στην προηγούμενη δραστηριότητα πώς θεωρεΐτε ότι θα δράσουν οι δύο αδελφές στη συνέχεια του έργου;

Στίχοι: 21-36

4. Στον Πρόλογο ο Κρέοντας εμφανίζεται έμμεσα, στο λόγο της Αντιγόνης. Ποια εντύπωση σχηματΐζετε γι' αυτόν με βάση τις πληροφορίες που παρέχονται;
5. Ποιες αρχές θεωρεΐτε ότι υπαγορεύουν την απόφαση του Κρέοντα για τους δύο νεκρούς αδελφούς;
6. Για ποιον λόγο νομιζετε ότι η Αντιγόνη αναφέρει στο σημείο αυτό της τραγωδίας το διάταγμα του Κρέοντα;

Στίχοι: 37-48

7. Ποια στοιχεία του χαρακτήρα της Αντιγόνης και της Ισμήνης διαφαίνονται μέσα από το λόγο τους; Προσπαθήστε να αποδώσετε ένα χαρακτηριστικό επίθετο για κάθε φράση που εκφέρει η καθεμιά.
- ΑΝ. Οὕτως ἔχει σοι ταῦτα, καὶ δείξεις τάχα  
εἴτ' εὐγενὴς πέφυκας, εἴτ' ἐσθλῶν κακὴ .....
- ΙΣ. Τί δ', ὦ ταλαΐφρον, εἰ τάδ' ἐν τούτοις, ἐγὼ  
λύουσ' ἂν εἴθ' ἄπτουσα προσθείμην πλέον;.....
- ΑΝ. Εἰ ξυμπονήσεις καὶ ξυνεργάση σκόπει. ....

ΙΣ. Ποῖόν τι κινδύνευμα; ποῖ γνώμης ποτ' εἶ;.....  
ΑΝ. Εἰ τὸν νεκρὸν ξὺν τῆδε κουφιεῖς χερσί. ....

ΙΣ. Ἴη γὰρ νοεῖς θάπτειν σφ', ἀπόρρητον πόλει;.....  
(45) ΑΝ. Τὸν γοῦν ἐμὸν καὶ τὸν σόν, ἦν σὺ μὴ θέλης,  
ἀδελφόν· οὐ γὰρ δὴ προδοῦσ' ἀλώσομαι. ....  
ΙΣ. ἼΩ σχετλία, Κρέοντος ἀντειρηκότος;.....  
ΑΝ. Ἄλλ' οὐδὲν αὐτῷ τῶν ἐμῶν μ' εἴργειν μέτα. ....

- 8.** Αφού επιλέξετε μια από τις δύο ηρωίδες προσπαθήστε να αποδώστε αυτά που εκφράζει η καθεμιά με μη λεκτικό τρόπο. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματός σας.

Στίχοι: 49-68

- 9.** Να εντοπίσετε τα επιχειρήματα με τα οποία η Ισμήνη στηρίζει την απόφασή της να μην βοηθήσει την Αντιγόνη.  
**10.** Αν ήσασταν στη θέση της Ισμήνης και έπρεπε να στηρίξετε τη θέση σας με ένα μόνο επιχειρήμα, ποιο από τα επιχειρήματά της θα επιλέγατε και γιατί;  
**11.** Πως νομίζετε ότι αισθάνεται η Αντιγόνη την ώρα που ακούει την Ισμήνη να υποστηρίζει τη θέση της;

Στίχοι: 69-81

- 12.** Να εντοπίσετε τα επιχειρήματα με τα οποία η Αντιγόνη στηρίζει την απόφασή της να θάψει τον Πολυνείκη.  
**13.** Αν ήσασταν στη θέση της Αντιγόνης και έπρεπε να στηρίξετε τη θέση σας με ένα μόνο επιχειρήμα, ποιο από τα επιχειρήματά της θα επιλέγατε και γιατί;  
**14.** Πως νομίζετε ότι αισθάνεται η Ισμήνη την ώρα που ακούει την Αντιγόνη να υποστηρίζει τη θέση της;

Στίχοι: 82-99

- 15.** Αφού επιλέξετε μια από τις δύο ηρωίδες προσπαθήστε να αποδώσετε πώς θα αντιδρούσατε εσείς στα λεγόμενα της αδελφής σας.  
**16.** Διατυπώστε μια ερώτηση που θα θέλατε να απευθύνετε στην Αντιγόνη και μια στην Ισμήνη.

## A.2 Δραστηριότητες Δεύτερης Φάσης

### Φύλλο εργασίας ομάδας 1

#### Αντιγόνη: Ήθος και σχέση με την Ισμήνη

1. Εντοπίστε και καταγράψτε στη στήλη 1 του πίνακα που σας δίνεται τους στίχους όπου διαφαίνεται η σχέση της Αντιγόνης προς την αδελφή της.
2. Καταγράψτε στη στήλη 2 του πίνακα τα συναισθήματα της Αντιγόνης που υπονοούνται στο κάθε απόσπασμα.
3. Προσπαθήστε στη στήλη 3 να δώσετε τη δική σας ερμηνεία για τα συναισθήματα αυτά.

Στίχοι (σχέση Αντιγόνης - Ισμήνης)	Συναισθήματα	Ερμηνεία

4. Πώς θα αντιδρούσατε εσείς αν ήσασταν στη θέση της Αντιγόνης;
5. Υποθέστε ότι είστε στενοί φίλοι της Αντιγόνης. Τι συμβουλή θα της δίνετε;
6. Γράψτε τρεις λέξεις με τις οποίες νομίζετε ότι αποδίδεται καλύτερα ο χαρακτήρας της Αντιγόνης.
7. Αν θέλατε να συνοψίσετε το περιεχόμενο του προλόγου σε 10 στίχους ποιους θα επιλέγατε και γιατί;



### Φύλλο εργασίας ομάδας 3

#### Αντιγόνη: Θρησκευτικές και πολιτικοκοινωνικές αντιλήψεις

1. Εντοπίστε και καταγράψτε στη στήλη 1 του πίνακα που σας δίνεται τους στίχους όπου διατυπώνονται πολιτικές, κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις της Αντιγόνης.
2. Καταγράψτε στη στήλη 2 του πίνακα τις αντιλήψεις που εμπεριέχονται στα αντίστοιχα αποσπάσματα.
3. Στη στήλη 3 προσπαθήστε να σχολιάσετε τις αντιλήψεις αυτές όπως θα τις σχολίαζε ένας θεατής του 442 π.Χ.

Στίχοι (αντιλήψεις Αντιγόνης)	Αντιλήψεις	Σχολιασμός

4. Πώς κρίνετε εσείς τη στάση της Αντιγόνης με βάση το σημερινό ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο και ποιος σημερινός τύπος ανθρώπου θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αντιπροσωπεύεται από την Αντιγόνη;
5. Υποθέστε ότι είστε δικηγόροι. Τι συμβουλή θα δίνετε στην Αντιγόνη;
6. Γράψτε τρεις λέξεις με τις οποίες νομίζετε ότι αποδίδεται καλύτερα ο χαρακτήρας της Αντιγόνης.
7. Αν θέλατε να συνοψίσετε το περιεχόμενο του προλόγου σε 10 στίχους ποιους θα επιλέγατε και γιατί;



#### **Φύλλο εργασίας ομάδας 4**

##### **Ισμήνη: Θρησκευτικές και πολιτικοκοινωνικές αντιλήψεις**

1. Εντοπίστε και καταγράψτε στη στήλη 1 του πίνακα που σας δίνεται τους στίχους όπου διατυπώνονται πολιτικές, κοινωνικές και θρησκευτικές αντιλήψεις της Ισμήνης.
2. Καταγράψτε στη στήλη 2 του πίνακα τις αντιλήψεις που εμπεριέχονται στα αντίστοιχα αποσπάσματα.
3. Στη στήλη 3 προσπαθήστε να σχολιάσετε τις αντιλήψεις αυτές όπως θα τις σχολίαζε ένας θεατής του 442 π.Χ.

Στίχοι (αντιλήψεις Ισμήνης)	Αντιλήψεις	Σχολιασμός

4. Πώς κρίνετε εσείς τη στάση της Ισμήνης με βάση το σημερινό ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο και ποιος σημερινός τύπος ανθρώπου θεωρείτε ότι θα μπορούσε να αντιπροσωπεύεται από την Ισμήνη;
5. Υποθέστε ότι είστε κοινωνικοί λειτουργοί. Τι συμβουλές θα δίνετε στην Ισμήνη;
6. Γράψτε τρεις λέξεις με τις οποίες νομίζετε ότι αποδίδεται καλύτερα ο χαρακτήρας της Ισμήνης.
7. Αν θέλατε να συνοψίσετε το περιεχόμενο του προλόγου σε 10 στίχους ποιους θα επιλέγατε και γιατί;

# Παράρτημα Β

## Φύλλα Εργασίας

### Δεύτερης Διδακτικής Πρότασης

#### Φύλλο εργασίας ομάδας 1

#### Η Αντιγόνη του Σοφοκλή, B. Brecht<sup>12</sup>

(Η Αντιγόνη του Μπρεχτ του 1947, με τίτλο στα γερμανικά *Die Antigone des Sophokles*, αποτελεί διασκευή της μετάφρασης του Hölderlin της Αντιγόνης του Σοφοκλή και τοποθετείται σε ένα ολοκληρωτικό, φασιστικό κράτος. Ο Μπρεχτ μεθερμηνεύει την τραγωδία του Σοφοκλή σύμφωνα με τον σκοπό του να γράψει ένα δράμα αντίστασης στο ναζιστικό Γ' Ράιχ. Μέσω της Αντιγόνης που είναι ένα διαχρονικό σύμβολο της Αντίστασης και της Ελευθερίας, βλέπουμε τον παραλογισμό του πολέμου και της εξουσίας, που ζητάει το αίμα των πολιτών για να παίξει τα βρόμικα πολιτικά της παιχνίδια.)

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Έθιμο δεν είναι, να τιμάμε εκείνους που 'χουν το αίμα μας;

ΚΡΕΩΝ

Κι εκείνος που 'πεσε στη μάχη για τη χώρα του, δεν είχε το ίδιο αίμα;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Ναι, είχε το ίδιο. Βλαστάρι από μια ρίζα.

ΚΡΕΩΝ

Κι αυτός, που διάλεξε να σώσει τη ζωούλα του, αξίζει όσο κι ο άλλος, στα δικά σου μάτια;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Δεν ήταν σκλάβος σου. Κι ούτε αδερφός μου έπαψε να 'ναι.

ΚΡΕΩΝ

Σωστά! Αφού για σένα, ιερόσυλος ή όχι, το ίδιο κάνει.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Άλλο να σκοτωθεί για την πατρίδα του κι άλλο για σένα.

---

<sup>12</sup> Τα αποσπάσματα από τα έργα των Brecht, Anouilh και Ρίτσου καθώς και τα εισαγωγικά σημειώματα προέρχονται από τον διαδικτυακό τόπο: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/anthology/mythology/browse.html?tag=%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B7](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/mythology/browse.html?tag=%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%B3%CF%8C%CE%BD%CE%B7)

ΚΡΕΩΝ

Βρισκόμαστε σε πόλεμο.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Ναι — πόλεμο δικό σου.

ΚΡΕΩΝ

Για την πατρίδα μας.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Για την κατάκτηση μιας ξένης χώρας.

Δε σου 'φτανε που πήρες απ' τ' αδέρφια μου την εξουσία,

κι έκανες χτήμα σου τη Θήβα — τη χώρα αυτή,

που 'ταν τόσο γλυκό να ζει κανένας,

κάτω απ' τα δέντρα, φόβος μη ξέροντας τί πάει να πει.

Τους έσυρες σε πόλεμο ενάντια στο Άργος

και, με δικιά σου διαταγή, της αθώας εκείνης χώρας

έγινε ο ένας μακελάρης — κι ο άλλος

έμαθε τί είναι φόβος. Και τώρα εκμεταλλεύεσαι

το ξεσκισμένο του κορμί, σαν σκιάχτρο στο λαό σου.

ΚΡΕΩΝ

Μην της μιλήστε, μήτε λέξη, όσοι αγαπάτε τη ζωή σας!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Κι εγώ σας λέω: στη συμφορά βοηθάτε με —

κι έτσι τους ίδιους του εαυτούς σας θα βοηθήστε.

Όποιος διψά για εξουσία, πίνει νερό αλμυρό,

και τίποτα δεν ξεδιψάει τη λύσσα του.

Χτες ο αδερφός μου, σήμερα εγώ...

ΚΡΕΩΝ

Ποιός θα τη βοηθήσει; Περιμένω.

(Οι Γέροντες μένουν αμίλητοι.)

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Σωπαίνετε... Όστε δέχεστε...

Κανένας δεν θα το ξεχάσει.

ΚΡΕΩΝ

Είναι προβοκάτορας! Κείνο που θέλει

είναι να σπείρει τη διχόνοια!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Εσύ για μόνιασμα μιλάς — εσύ.

που απ' τη διχόνοια ζεις;

ΚΡΕΩΝ

Τάχα διχόνοια λες τον πόλεμο  
και τη λαμπρή μας νίκη πάνω στ' Άργος;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Κι αυτό. Γιατί όχι;  
Όποιος με τη βία φέρνεται στους άλλους,  
με τη βία θα φερθεί και στους δικούς του.

ΚΡΕΩΝ

Τούτη η κοπέλα, μα το θεό, θα 'θελε ψόφιο να με δει!

Κι αν, τη χώρα μας, κομματιασμένη  
απ' τους εμφύλιους τσακωμούς, την καταπιεί  
μια ξένη δύναμη;... Ετούτο δε σε νοιάζει;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Τα ίδια ρητορεύουν όλοι οι κυβερνήτες!  
«Οι εμφύλιοι τσακωμοί θα 'ναι ο χαμός του τόπου  
κι οι οχτροί, εξαιτίας τους, θα βγούνε κερδισμένοι!...»  
Κι ο λαός τα χάβει και προσφέρει θύματα,  
κι η χώρα τέλος πέφτει, αποδεκατισμένη,  
στα χέρια αυτού του οχτρού.

ΚΡΕΩΝ

Παραμιλάς;... Θα στείλω εγώ τη χώρα στο χαμό της;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Μονάχη της θα πάει. Γιατί μπροστά σου σκύβει.  
Κι ο σκυμμένος δεν βλέπει αυτόν που ορμά.  
Βλέπει μονάχα χώμα — το χώμα που θα τον δεχτεί.

ΚΡΕΩΝ

Προσβάλλεις τώρα, αδιάντροπη  
και το ιερό το χώμα της πατρίδας!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Πόνος και κούραση, αυτό είναι η γη μας.  
Το χώμα και το σπίτι μας μονάχα δεν είναι η πατρίδα.  
Η γη που βρέξαμε με ιδρώτα,  
το σπίτι μας, π' αφήσαμε να καίγεται,  
ο τόπος όπου σκύψαμε με υποταγή  
δεν είναι αυτά μονάχα  
που ονομάζει ο άνθρωπος πατρίδα.

ΚΡΕΩΝ

Εσένα, μια φορά, η πατρίδα σ' αποκήρυξε,  
σα μίασμα βλαβερό και σιχαμένο.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Ποιοί μ' αποκήρυξαν; Εδώ κάθε μέρα  
λιγοστεύουν οι άνθρωποι. Γιατί γύρισες μόνος;  
Σαν άρχισε η εκστρατεία, είσαστε πολλοί.

ΚΡΕΩΝ

Τί έχεις το θράσος να υπονοείς;...

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Πού είναι τα παιδιά κι οι άνδρες;  
Δεν θα γυρίσουν;

ΚΡΕΩΝ

Με τί δόλο, ακούστε, δουλεύει το μυαλό της!  
Όλοι το ξέρουν, πως έχω αφήσει το στρατό  
να καθαρίσει το πεδίο της μάχης —  
για να μην παραλείψει ούτε ένα λάφυρο.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Για να μην παραλείψει ούτε ένα έγκλημα!  
Έτσι που πια, οι πατεράδες να μη γνωρίζουν τα παιδιά τους,  
βλέποντάς τα σφαγμένα σαν τ' αγρίμια.

ΚΡΕΩΝ

Ακούτε! Βρίζει τους νεκρούς μας!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Άνθρωπε άμυαλε! Πώς να με νιώσεις!

ΓΕΡΟΝΤΕΣ

Μην την ξεσυνερίζεσαι, η συμφορά της φταίει.  
Κι εσύ, θεοπάλαβη, δεν πρέπει να ξεχνάς,  
όσος κι αν είναι ο πόνος σου,  
τη νίκη μας ετούτη, την περίλαμπρη!

ΚΡΕΩΝ

Την ξέχασε κιόλας. Δε σέβεται τίποτα.  
Ούτε κι αυτόν το θείο νόμο του Κράτους.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Πήρα μονάχα ό,τι μου ανήκε, τίποτα ξένο.  
Όσο για το νόμο του Κράτους, μπορεί να 'ναι θείος  
για σένα, γιε του Μενοικέα.

Μα εγώ θα προτιμούσα να 'ταν ανθρώπινος.

ΚΡΕΩΝ

Φτάνει πια! Μ' αυτό που έκανες, έγινες οχτρός μας —  
κι οχτρός όλων αυτών που είναι εκεί κάτω—  
όπως κι ο άναντρος που δίκαια τιμωρήσαμε  
είναι απαρηνημένος απ' όλους τους νεκρούς.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Δεν ξέρεις. Μπορεί εκεί κάτω  
να ισχύουν άλλοι νόμοι.

ΚΡΕΩΝ

Άνθρωπο μισητό, δεν μας τον κάνει αγαπητό ούτε ο θάνατος.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Σωστά. Κι εγώ γεννήθηκα για ν' αγαπώ,  
κι όχι για να μισώ.

ΚΡΕΩΝ

Σύρε λοιπόν στον άλλον κόσμο ν' αγαπήσεις!  
Εσύ κι οι όμοιοί σου δεν χρειάζεστε εδώ.

1. Ποια διαφορά παρατηρείτε στο ύφος της Αντιγόνης του Brecht; Πώς το ερμηνεύετε;
2. Ποια ιδέα υπερασπίζεται η Αντιγόνη στο κάθε έργο;
3. Λαμβάνοντας υπόψη το χρόνο συγγραφής του έργου του Brecht, πώς θεωρείτε ότι η σοφοκλεία Αντιγόνη επικαιροποιείται και παραμένει ένα ζωντανό κείμενο;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Αντιγόνη του B. Brecht. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).

## **Φύλλο εργασίας ομάδας 2** **Αντιγόνη του Jean Anouilh**

*(Η Αντιγόνη του Ανουίγ είναι ένα θεατρικό έργο σε μία πράξη. Η πρώτη παράσταση δόθηκε την 4η Φεβρουαρίου 1944 κατά τη γερμανική κατοχή. Ο Ανουίγ επανεξετάζει τον ρόλο του Κρέοντα και τις ευθύνες που τον δεσμεύουν ως πολιτικό άρχοντα ενώ απογυμνώνει από κάθε αξία και ήθος τους δυο αδελφούς της Αντιγόνης. Κάτω από τη γερμανική λογοκρισία, το έργο παραμένει διφορούμενο ως προς την απόρριψη της εξουσίας (όπως αντιπροσωπεύεται από την Αντιγόνη) και την αποδοχή της (όπως αντιπροσωπεύεται από τον Κρέοντα). Ωστόσο, γίνονται φανεροί οι παραλληλισμοί με τη Γαλλική Αντίσταση και τη Ναζιστική κατοχή, και προφανής η καταγγελία του συγγραφέα κατά της παθητικότητας ορισμένων συντοπιτών του απέναντι στους νόμους που επέβαλε η γερμανική κατοχή.)*

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Είσαστε απαίσιος!

ΚΡΕΩΝ

Ναι, μικρό μου. Το απαιτεί το επάγγελμα. Εκείνο που δέχεται συζήτηση είναι αν πρέπει να το κάνεις το επάγγελμα αυτό ή δεν πρέπει. Μια όμως και το κάνεις, πρέπει να το κάνεις έτσι.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Γιατί το κάνετε εσείς;

ΚΡΕΩΝ

Κάποιο πρωί, ξύπνησα βασιλιάς της Θήβας. Κι ένας Θεός ξέρει πόσο λίγο αγαπούσα την εξουσία...

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Έπρεπε να πείτε «όχι», τότε!

ΚΡΕΩΝ

Στο χέρι μου ήταν. Μόνο που ένιωσα, άξαφνα, σαν εργάτης που αρνιέται να δουλέψει. Δε μου φάνηκε τίμιο αυτό. Είπα «ναι».

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Ε, λοιπόν, τόσο το χειρότερο για σας. Εγώ δεν είπα «ναι». Τί με νοιάζουν εμένα η πολιτική σας, οι ανάγκες σας, οι άθλιες ιστορίες σας; Εγώ μπορώ ακόμα να λέω «όχι» σε ό,τι δε μ' αρέσει. Και σεις, με το στέμμα σας, με τους φρουρούς σας, με τα κουδούνια και τα χαϊμαλιά σας, μονάχα, να με θανατώσετε μπορείτε, επειδή είπατε «ναι».

ΚΡΕΩΝ

Άκουσέ με.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Αν θέλω, εγώ, μπορώ να μη σας ακούσω. Σεις είπατε «ναι». Δεν έχω τίποτα να διδαχτώ από σας. Σεις έχετε. Καθόσαστε δω και ρουφάτε τα λόγια μου. Και δε φωνάζετε τους φρουρούς, μόνο και μόνο για να μ' ακούσετε ώς το τέλος.

ΚΡΕΩΝ

Μα την αλήθεια, με διασκεδάζεις!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Όχι, σας τρομάζω. Γι' αυτό προσπαθείτε να με σώσετε. Θα σας ήτανε, βέβαια, πιο βολικό ν' αμπαρώσετε τη μικρή Αντιγόνη ζωντανή και βουβή στο παλάτι. Είσαστε πάρα πολύ ευαίσθητος και δεν μπορείτε να γίνετε άξιος τύραννος, αυτό είν' όλο. Ωστόσο, θα με σκοτώσετε σε λίγο, και γι' αυτό φοβόσαστε. Είναι άσκημο να φοβάται ένας άντρας.

ΚΡΕΩΝ

(Υπόκωφα). Ε λοιπόν, ναι, φοβάμαι πως θ' αναγκαστώ να σε θανατώσω, αν επιμένεις. Και δεν το θέλω.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Εγώ δεν είμαι υποχρεωμένη να κάνω κάτι που δεν το θέλω. Μπορεί και να μη θέλατε ν' αρνηθείτε στον αδερφό μου έναν τάφο, ε; Πέστε το, λοιπόν, πως δεν το θέλατε!

ΚΡΕΩΝ

Στο είπα πριν.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Κι ωστόσο, τον αρνηθήκατε. Και τώρα θα με σκοτώσετε παρά τη θέλησή σας. Αυτό θα πει να είσαι βασιλιάς;

ΚΡΕΩΝ

Ναι, αυτό.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Κακόμοιρε Κρέων! Με τα σπασμένα μου γεμάτα χώματα νύχια και τις μελανιές που μου 'καναν οι φρουροί σου στα χέρια και το φόβο που μου σπαράζει το στήθος, εγώ είμαι η βασίλισσα.

ΚΡΕΩΝ

Τότε, λυπήσου με, ζήσε. Το πτώμα τ' αδερφού σου που σαπίζει κάτω απ' τα παράθυρά μου, είναι αρκετή πληρωμή για να βασιλέψει η τάξη στη Θήβα. Ο γιος μου σ' αγαπάει. Μη μ' αναγκάζεις να πληρώσω και με σέναν. Αρκετά πλήρωσα.



ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Όχι. Είπατε «ναι». Δε θα πάψετε ποτέ να πληρώνετε.

ΚΡΕΩΝ

(Την τραντάζει απότομα, έξω φρενών). Μα για τ' όνομα του Θεού! Προσπάθησε να καταλάβεις μια στιγμή και συ, μικρή ανόητη! Πώς προσπάθησα εγώ να σε καταλάβω; Πρέπει ωστόσο να υπάρχουν και κάποιοι που να λένε «ναι». Πρέπει να υπάρξει κάποιος που να κυβερνήσει το καράβι. Κάνει νερά από παντού, είναι γεμάτο εγκλήματα, ηλιθιότητα, δυστυχία... Και το τιμόνι παραδέρνει εκεί κάτω. Το πλήρωμα δε θέλει να κάνει τίποτα, δεν έχει νου παρά πώς να γδύσει το αμπάρι, κι οι αξιωματικοί σκαρώνουν κιόλας μια βολική σχεδία μονάχα γι' αυτούς, παίρνοντας κι όλο το γλυκό νερό του караβιού, για να γλιτώσουν τουλάχιστον το δικό τους τομάρι. Και το κατάρτι τρίζει, κι ο άνεμος ουρλιάζει και τα πανιά θα ξεσκιστούν, κι όλα τούτα τα κτήνη θα ψοφήσουν όλα μαζί, επειδή δε σκάφτονται παρά το τομάρι τους, το πολύτιμο τομάρι τους και τις μικροδουλίτσες τους. Νομίζεις, λοιπόν, πως, τέτοιες ώρες, έχεις καιρό να κάνεις το δύσκολο, να λογαριάσεις αν πρέπει να πεις «ναι» ή «όχι», ν' αναρωτηθείς μην τυχόν και το πληρώσεις πολύ ακριβά κάποια μέρα, κι αν θα μπορείς να είσαι άνθρωπος έπειτα; Αρπάζεις το τιμόνι, ορθώνεσαι μπροστά στο θεόρατο κύμα, και πυροβολείς στο σωρό, τον πρώτο που προχωρεί. Στο σωρό! Δεν έχει ονόματα εκεί! Σαν το κύμα που έρχεται και σπάει στη γέφυρα μπροστά σου. Ο άνεμος σου χαστουκίζει το πρόσωπο, κι «αυτό» που πέφτει δεν έχει όνομα. Μπορεί και να 'ταν εκείνος που σου 'δωσε χτες βράδυ, χαμογελώντας, τη φωτιά του. Δεν έχει πια όνομα. Κι ούτε και συ, γαντζωμένος στο τιμόνι, έχεις όνομα. Μόνο το καράβι έχει όνομα κι η τρικυμία. Το καταλαβαίνεις αυτό;

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

(Κουνάει το κεφάλι). Δε θέλω να καταλάβω. Αυτό χρειάζεται σε σας. Εγώ δε βρίσκομ' εδώ για να καταλάβω. Μόνο για να σας πω «όχι» και να πεθάνω.

ΚΡΕΩΝ

Εύκολο είναι να λες «όχι»!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Όχι πάντα.

ΚΡΕΩΝ

Άμα πεις «ναι», χρειάζεται να ιδρώσεις και ν' ανασκουμπωθείς, ν' αδράξεις τη ζωή με τα δυο σου χέρια, και να χωθείς μέσα ως τους αγκώνες. Εύκολο είναι το «όχι», ακόμα κι αν σου στοιχίσει τη ζωή. Δεν έχεις παρά να μείνεις ασάλευτος και να περιμένεις. Να περιμένεις για να ζήσεις, να περιμένεις ακόμα και για να πεθάνεις. Είναι πολύ δειλό το

«όχι». Είναι εφεύρεση των ανθρώπων. Φαντάζεσαι τάχα έναν κόσμο, όπου και τα δέντρα θα λέγαν «όχι» στο ένστικτο του κυνηγιού και του έρωτα; Προχωρούν, σπρώχνοντας, το ένα ύστερ' απ' το άλλο, θαρραλέα στον ίδιο δρόμο. Κι αν πέσουν κάποια, τ' άλλα περνάνε κι όσα κι αν χαθούν, θα μείνει πάντα ένα από κάθε είδος, έτοιμο να ξανακάνει μικρά κι έτοιμο να ξαναρχίσει τον ίδιο δρόμο, με το ίδιο κουράγιο, όμοια εντελώς με τ' άλλα που πέρασαν πριν...

#### ΑΝΤΙΓΟΝΗ

Τί ωραίο ιδανικό για ένα βασιλιά: Τα ζώα! Θα ήταν πολύ εύκολο έτσι! (Παύει, ο Κρέων την κοιτάζει).

1. Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζετε στον Κρέοντα και την Αντιγόνη των δύο έργων;
2. Πού έγκειται η τραγικότητα των δύο ηρώων στο έργο του Απουίη, όπως προκύπτει από το συγκεκριμένο απόσπασμα;
3. Η Αντιγόνη του Απουίη γράφτηκε, κατά δήλωσή του, στον απόηχο της τραγωδίας του ναζισμού στη Γαλλία. Γιατί πιστεύετε ότι επέλεξε το έργο του Σοφοκλή για να εκφράσει τη σύγχρονη τραγωδία;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Αντιγόνη του J. Απουίη. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).

### Φύλλο εργασίας ομάδας 3

#### Antigona Furiosa, G. Gambaro<sup>13</sup>

(Το 1976 στην Αργεντινή ο στρατός αναλαμβάνει την εξουσία εγκαθιδρύοντας για επτά χρόνια, μέχρι το 1983, ένα στυγνό δικτατορικό καθεστώς. Κατά τη διάρκειά του απήχθησαν, βασανίστηκαν και δολοφονήθηκαν χιλιάδες πολιτικοί του αντίπαλοι, ενώ παιδιά κρατουμένων απομακρύνθηκαν από τους γονείς τους και δόθηκαν προς υιοθεσία σε φιλικές προς το καθεστώς οικογένειες. Μ' αυτό τον τρόπο πάνω από 30.000 άνθρωποι «εξαφανίστηκαν». Από το Μάιο του 1977 απεγνωσμένες μητέρες που έψαχναν τα παιδιά τους άρχισαν να διαμαρτύρονται ειρηνικά μπροστά από την προεδρική κατοικία στο Μπουένος Άιρες φορώντας λευκές μαντίλες. Οι προσπάθειες της δικτατορίας να τις σταματήσουν είτε με τη βία είτε με χρηματικές αποζημιώσεις έπεφταν στο κενό και οι Μητέρες της Πλατείας Μαΐου, όπως ονομάστηκαν, ολοένα αυξάνονταν συνεχίζοντας να ζητούν την επιστροφή των παιδιών τους και αργότερα τη επιστροφή των σορών και την τιμωρία των υπευθύνων.

Η Griselda Gambaro το διάστημα 1985 -1986 γράφει το θεατρικό *Antigona Furiosa*, εμπνευσμένο από την Αντιγόνη του Σοφοκλή. Παραλλάσσει τη δράση και τα πρόσωπα προκειμένου να τα προσαρμόσει στη σύγχρονη πραγματικότητα της χώρας της. Χρησιμοποιεί μόνο τρία βασικά πρόσωπα: την Αντιγόνη, η οποία εμφανίζεται επίσης ως Ισμήνη, Αίμονας και Τειρεσίας, τον Κορυφαίο, που μεταλλάσσεται σε Κρέοντα και έναν νέο χαρακτήρα, τον Αντίνοο. Διατηρεί τη βασική πλοκή, δηλαδή την περιφρόνηση της εξουσίας από την Αντιγόνη, που εκφράζεται μέσα από την απόφασή της να θάψει τον αδελφό της, τη διαφωνία μεταξύ του Αίμονα με τον Κρέοντα, το θρήνο της Αντιγόνης, την προφητεία του Τειρεσία και τελικά την αυτοκτονία της ηρωίδας. Ωστόσο η δομή του σύγχρονου έργου ακολουθεί μια κυκλική πορεία: ξεκινά με την Αντιγόνη νεκρή, – εκεί δηλαδή όπου τελειώνει η τραγωδία του Σοφοκλή- να βγάζει τη θηλιά από το λαιμό της και αφού ολοκληρωθεί η δράση επιστρέφει στο ίδιο σημείο και μπροστά στους θεατές ξαναπερνάει τη θηλιά και αυτοκτονεί.

Και στα δύο έργα το χρέος του θρήνου, της ταφής και της μνήμης όσων έχουν χαθεί και η σύγκρουση με ένα καθεστώς που δρα ανήθικα και άδικα απαγορεύοντάς τα, ανήκει στις γυναίκες και μάλιστα σε γυναίκες δυναμικές που δε διστάζουν να διακινδυνεύσουν τη ζωή τους για χάρη των αγαπημένων τους.)

---

<sup>13</sup> Το απόσπασμα από το έργο *Antigona Furiosa* προέρχεται από τον διαδικτυακό τόπο: <https://books.google.gr/books?id=yMHZJ5Lzx3IC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=antigona+furiosa&source=bl&ots=I7WGvMijgh&sig=jvhE-jMD7Rb2ILJWdkA3qddkaHY&hl=el&sa=X&ved=0ahUKewjYhraZ3YjbAhVFyaQKHbtXCjIQ6AEIVjAG#v=onepage&q&f=true>

CORYPHEUS: (returns to the table) Always fights, battles, and blood. And the mad girl who should be hanged. Remembering the dead is like grinding water with a mortar and pestle—useless. Waiter, more coffee!

ANTINOUS: (timid) It didn't happen very long ago.

CORYPHEUS: (ferocious) It happened. Now on to something else!

ANTINOUS: Why don't we celebrate?

CORYPHEUS: (darkly) What is there to celebrate?

ANTINOUS: (He lights up. Stupidly.) That peace has returned!

CORYPHEUS: (laughs) I'll drink to that! Let's have a toast! What'll it be?

ANTINOUS: Wine?

CORYPHEUS: Yes, lots of wine! And no coffee! (mimics ANTIGONA) What is that dark liquid? Poison! (laughs, gasps hoarsely, faking a death rattle. After a moment, ANTINOUS joins in. ANTIGONA walks among her dead, in a strange gait in which she falls and recovers, falls and recovers.)

ANTIGONA: Corpses! Corpses! I walk on the dead. The dead surround me. Caress me . . . embrace me . . . Ask me . . . What?

CORYPHEUS: (comes forward)

Creon. Creon applies the law. Creon.

Creon applies the law, in the matter of the traitor and the true.

Creon applies the law, touching on the dead and the living.

The same law.

Creon will not permit burial for Polynices who wanted to be consumed

in blood and fire

Blood and fire the land of his parents. His body will be dinner

dinner for the dogs and birds of prey. Creon Creon

His law says:

Eteocles will be honored

And Polynices  
feast for the dogs. Feast and putrefaction.  
Let no one come near—dare—to come near, like the  
mad girl  
circling, circling the unburied unburied unburied corpse

(He returns to his place, sits down.)

No fool is fool as far as loving death. That will be the price.

ANTIGONA: My mother lay down with my father, who was born  
of her belly, and thus we were begotten. And in this chain of  
the living and the dead, I will pay for their wrongdoings.  
And my own. There he is. Polynices. Polynices, my most be-  
loved brother. For him, Creon will not allow burial, mourn-  
ing, or tears. Only shame. A mouthful for the birds of prey.

CORYPHEUS: Who challenges Creon will die.

ANTIGONA: Do you see me, Creon? I am crying! Do you hear  
me, Creon? (deep lament, raw and guttural)

CORYPHEUS: I heard nothing! I heard nothing! (He sings stam-  
meringly, but with mocking undertone.) "There is no . . .  
mourning be-be-be-neath the tra-tra-anquil sky!"

ANTINOUS: Forbidden! (He shakes CORYPHEUS.) It's forbidden,  
right?

ANTIGONA: For whom? For those who wag their tails like dogs!  
Not for me! Do you see me, Creon? I will bury him, with  
these arms, with these hands! Polynices!

(long, silent howl upon discovering Polynices's corpse, which is  
represented by only a shroud. ANTIGONA throws herself on him,  
with her own body covering him from head to toe.)

ANTIGONA: Oh, Polynices, brother. Brother. Brother. I will be  
your breath. (She pants as though she would revive him.)  
Your mouth, your legs, your feet. I will cover you. I will  
cover you.

CORYPHEUS: Forbidden!

ANTIGONA: Creon has forbidden it. Cre-on, de-cree-on, decree  
you will kill me.

CORYPHEUS: That will be the price.

ANTIGONA: Brother, brother. I will be your body, your coffin,  
your earth!

CORYPHEUS: Creon's law forbids it!

ANTIGONA: Neither God nor justice made the law. (She laughs.)  
The living are the great sepulchre of the dead! This is what  
Creon does not know! Nor his law!

CORYPHEUS: (softly) As though he could know.

ANTINOUS: (softly) What?

CORYPHEUS: Except for Polynices, whose death he redoubles,  
Creon kills only the living.

ANTINOUS: The sepulchres are linked! (laughs) One to the other.

CORYPHEUS: Wisely. In a chain.

ANTIGONA: Memory also makes a chain. Neither Creon nor his  
law knows this. Polynices, I will be sod and stone. Neither  
dogs nor birds of prey will touch you. (with a maternal ges-  
ture) I will wash your body, comb your hair. (She does.) I  
will weep, Polynices . . . I will weep . . . Bastards!

(Ceremoniously, she scratches the earth with her fingernails,  
throws dry dust on the corpse, stretches out on it. She gets up,  
claps two large stones together, rhythmically, their sound mark-  
ing a funeral dance.)

CORYPHEUS: She is giving him the funeral rites. Better not to  
see acts that shouldn't be performed.

(He and ANTINOUS leave the table.)

ANTINOUS: (watching) She didn't manage to bury him. The  
earth was too hard.

CORYPHEUS: That's how the guards caught her. Who holds a  
loved one dearer than his country is despicable.

ANTINOUS: Exactly!

CORYPHEUS: (softly) Child, how did you not think of this? (He  
takes up Creon's effigy.)

ANTINOUS: (bows, exaggeratedly and satirically) The king! The  
king!

CORYPHEUS: I am the king. Mine the power and the throne.

ANTINOUS: He'll settle this affair for you. Antigona. (gestures for ANTIGONA to come forward)

CORYPHEUS: Ah! Antigona, who mortifies, who moans, who suffers fear and trembling.

ANTIGONA: (serenely comes forward) Fear and trembling, fear and trembling, fear and trembling.

CORYPHEUS: You did what I forbade.

ANTIGONA: I admit the deed and don't deny it.

ANTINOUS: (frightened) She won't deny it!

CORYPHEUS: You transgressed the law.

ANTIGONA: Neither God nor justice decreed the law.

CORYPHEUS: You dared defy me, defy me.

ANTIGONA: I dared.

CORYPHEUS: Mad!

ANTIGONA: He is mad who accuses me of dementia.

CORYPHEUS: Pride is worth nothing when it's a neighbor's slave.

ANTIGONA: (pointing to ANTINOUS, mockingly) Isn't that what he is, neighbor? And you?

ANTINOUS: (proud) No!

CORYPHEUS: Yes!

ANTINOUS: I am so! (disconcerted) The slave's neighbor or the neighbor's slave?

CORYPHEUS: (like ANTIGONA, laughs) This girl attacks me breaking the laws, and now she adds a second offense: boasting and laughing.



1. Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζονται στο έργο της Gambaro σε σχέση με τα πρόσωπα της σοφοκλείας τραγωδίας; Πώς θα μπορούσατε να ερμηνεύσετε τις επιλογές της;
2. Σε ποιο στοιχείο της σοφοκλείας τραγωδίας επικεντρώνεται το έργο της Gambaro και πώς αυτό σχετίζεται με το ιστορικό του πλαίσιο;
3. Σε ποια πρόσωπα δανείζει τη φωνή της η Αντιγόνη μέσα από το έργο της Gambaro και τι αποδεικνύει κατά τη γνώμη σας αυτό για το έργο του Σοφοκλή;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την *Antigona Furiosa* της G. Gambaro. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).



## Φύλλο εργασίας ομάδας 4

### Ισμήνη, Γ. Ρίτσος

*(Γράφτηκε το διάστημα 1966-1971. Πρωτοδημοσιεύτηκε το 1972 στην Τέταρτη διάσταση. Στον ποιητικό μονόλογο Ισμήνη ο Ρίτσος αξιοποιεί το μυθικό υλικό που πραγματεύεται ο Σοφοκλής στην Αντιγόνη· διατηρεί την αρχαία εκδοχή του μύθου, αλλά ταυτόχρονα τον προεκτείνει και τον συμπληρώνει, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην ψυχοσύνθεση των βασικών πρωταγωνιστριών του, της Αντιγόνης και της Ισμήνης. Ειδικότερα, στον μονόλογο τίθεται υπό αμφισβήτηση η μορφή της Αντιγόνης και στηλιτεύονται τα απάνθρωπα ηρωικά χαρακτηριστικά της για να αναδειχθεί η ανθρώπινη φύση της Ισμήνης. Σε σχέση με την αξιοποίηση της μυθικής μεθόδου, είναι γνωστό πως ο Ρίτσος, όπως και πολλοί σύγχρονοί του, αντιστρέφει το βάρος του μύθου, δίνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στον αντιήρωα ή το παραμερισμένο πρόσωπο. Τραγουδάει την Ισμήνη κι όχι την Αντιγόνη και διαγράφει μια διαφορετική εικόνα της Ισμήνης από εκείνη που μας κληροδότησε ο Σοφοκλής. Πιο συγκεκριμένα, στο έργο, η Ισμήνη, γερασμένη πια, εξομολογείται σε έναν νεαρό αξιωματικό τη σκέψη της για την πράξη της αδερφής της, στην οποία, κατά τη γνώμη της, προέβη από επιθυμία να προλάβει τον θάνατο και όχι από τόλμη. )*

Ω, η αδελφή μου ρύθμιζε τα πάντα μ' ένα πρέπει ή δεν πρέπει,  
λες κι ήταν πρόδρομος εκείνης της μελλοντικής θρησκείας  
που χώρισε τον κόσμο στα δυο (στον εδώ και στον πέρα), που χώρισε  
το ανθρώπινο σώμα στα δυο, πετώντας το απ' τη μέση και κάτω.

Πολύ τη λυπόμουν. Παρά λίγο να βλάψει και μένα. Αν την δοξάσανε τόσο  
ήταν γιατί τους γλίτωσε απ' το να πράξουν το ίδιο. Στο πρόσωπό της  
τιμήσαν τη δική τους αντίθεση νεκρή· — αυτοσυχωρέθηκαν,  
αθώωθηκαν και ησύχασαν.

Αν είχε ζήσει, ω, σίγουρα,  
θα την είχαν μισήσει. Μοναδική της σκέψη  
ήταν ο θάνατος. Και τώρα λέω: μια κι ήξερε  
ότι δεν ήταν τρόπος να τον αποφύγει, αντί να τον προσμένει  
αργά, βαριά, γερνώντας ανωφέλευτα, προτίμησε  
να τον προλάβει, να τον προκαλέσει μάλιστα, στ' όνομα  
μιας πονηρής κι ιταμής γενναιοφροσύνης, αντιστρέφοντας το φόβο  
όλης της ζωής και της επιθυμίας της σε ηρωισμό, αντιστρέφοντας  
τον ίδιο της αναπότρεπτο θάνατο σε μιαν ευτελή αθανασία,  
ναι, ναι, ευτελή, παρόλη της την εκτυφλωτική λαμπρότητα. Πώς το άντεξε, θε μου,  
αυτή η αιώνια φοβισμένη ως το θυμό, η αιώνια τρομαγμένη  
μπροστά στο φαΐ, μπροστά στο φως, μπροστά στα χρώματα,

μπροστά στο δροσερό, γυμνό νερό;  
Ποτέ της  
δεν άφησε τον Αίμονα να της αγγίξει το χέρι. Πάντα μαζεμένη  
σάμπως για να μη χάσει τίποτε, αναδιπλωμένη στον εαυτό της,  
με το 'να χέρι της χωμένο στο μανίκι του άλλου,  
με την πλάτη κολλημένη στον τοίχο, με τα φρύδια σμιγμένα,  
πρόθυμη μόνο να παρασταθεί σ' όλες τις δυστυχίες,  
νιώθοντας ίσως περηφάνια για την δυστυχία της — ποιά δυστυχία;

Ποτέ της δε φόρεσε ένα κόσμημα· ως και τον αρραβώνα της  
τον καταχώνιασε σ' ένα σεντούκι, περιφέροντας  
τη σκοτεινή αλαζονεία της μες στις νεανικές παρέες μας,  
επισείοντας πάνω απ' τα γέλια μας το σκυθρωπό της βλέμμα  
σα γυμνό ξίφος ματαιότητας.

Κι αν, κάποτε,  
έκανε να βοηθήσει στο τραπέζι, να φέρει ένα πιάτο, μian υδρία,  
θαρρείς πως κουβαλούσε στις παλάμες της ένα γυμνό κρανίο  
και τ' ακουμπούσε ανάμεσα στους αμφορείς. Κανείς πια δε μεθούσε.

1. Ο Ρίτσος επιλέγει ως πρωταγωνιστικό πρόσωπο του έργου του την Ισμήνη και όχι την Αντιγόνη. Γιατί θεωρείτε ότι το κάνει;
2. Το ποίημα παρουσιάζει την Αντιγόνη μέσα από την οπτική της Ισμήνης. Ποια στοιχεία των δύο ηρωίδων παραμένουν όμοια και ποια διαφοροποιούνται; Ποια εκδοχή τους προτιμάτε και γιατί;
3. Πού θεωρείτε ότι έγκειται η τραγικότητα της Αντιγόνης στο ποίημα του Ρίτσου;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Ισμήνη του Γ. Ρίτσου. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).

**Φύλλο εργασίας ομάδας 5**  
**Antigone, Mark Rothko**



(Ο Mark Rothko, Αμερικανός ζωγράφος, γνωστός ως «αφηρημένος εξπρεσιονιστής», αν και ο ίδιος δεν ενέτασσε τον εαυτό του σε κάποιο συγκεκριμένο ρεύμα, υποστήριξε ότι ζωγραφίζει «ιδέες και όχι αντικείμενα».

Μεταξύ των ετών 1938 και 1947, διανύει τη λεγόμενη υπερρεαλιστική – μυθολογική του περίοδο, την οποία εγκαινιάζει με το έργο *Antigone* που αναφέρεται στην ομώνυμη τραγωδία του Σοφοκλή. Βρίσκει ότι η αρχαία ελληνική τραγωδία αντικατοπτρίζει την αγωνία, την παρακμή και τις εσωτερικές αντιφάσεις του σύγχρονου ανθρώπου και χρησιμοποιεί το μύθο για να διευρύνει και να δώσει βάθος στο εικονογραφικό του πεδίο έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να εκφράσει τους προσωπικούς του προβληματισμούς. Τα συναισθήματα που αποδίδονται στην *Antigone* δεν μπορεί να είναι άσχετα με τη χρονική συγκυρία της δημιουργίας της, κατά την οποία κυριαρχούν οι φρικαλεότητες του Ισπανικού εμφυλίου και του Δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Ο Rothko παραλληλίζει τον κύκλο της βίας που υπάρχει στο αρχαίο έργο με τη βία και τον πόνο που κυριαρχούν γύρω του εξαιτίας του πολέμου. )

1. Ο Rothko, ως εξπρεσιονιστής ζωγράφος, εκφράζει στα έργα του τον εσωτερικό του κόσμο, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά του. Μ' αυτό το δεδομένο, τι νομίζετε ότι αποδίδει ο συγκεκριμένος πίνακας και γιατί επιλέγεται ως θέμα ο μύθος της Αντιγόνης;
2. Σύμφωνα με μια ερμηνευτική εκδοχή, ο Rothko στον πίνακά του απεικονίζει δύο αντρικές και δύο γυναικείες μορφές, τα τέσσερα δηλαδή βασικά πρόσωπα της τραγωδίας του Σοφοκλή (Κρέοντας, Αίμονας, Αντιγόνη, Ισμήνη). Ποια στοιχεία τους φαίνεται να αποδίδει;
3. Το έργο αυτό, που δημιουργήθηκε κατά το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, σύμφωνα με πολλούς μελετητές σχετίζεται άμεσα με τη βία που επικρατούσε τότε. Γιατί κατά τη γνώμη σας ο Rothko χρησιμοποίησε την Αντιγόνη για να αποδώσει το κλίμα της εποχής του;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Antigone του M. Rothko. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).

## Φύλλο εργασίας ομάδας 6

### Antigona, Carl Orff

(Το 1949 ο Γερμανός συνθέτης Carl Orff μελοποιεί τη μετάφραση της Αντιγόνης του Σοφοκλή που είχε κάνει ο Hölderlin και δημιουργεί την όπερα Antigona. Ο έντονος ρυθμός που προκύπτει από τη χρήση πολλών κρουστών, οι απότομες συγχοπές και ο τρόπος της εκφοράς του λόγου δίνουν στο έργο έναν χαρακτήρα τελετουργικό. Αποκαθίσταται έτσι σε μεγάλο βαθμό το μουσικό στοιχείο της τραγωδίας και γίνεται αντιληπτή η σημασία της μελωδίας για το αρχαίο θέατρο. Ο Steiner (2001) μάλιστα θεωρεί ότι υπάρχουν στην όπερα του Orff επεισόδια που αφήνουν να διαφανεί η χαμένη ολότητα του πρωτότυπου έργου. Αποτελεί έτσι μια μεταμορφωτική ερμηνεία του πολύ διαφωτιστική, τόσο όσο και τα πιο λαμπρά φιλολογικά – κριτικά σχόλια.)

Ακούστε τα παρακάτω αποσπάσματα πατώντας στους αντίστοιχους συνδέσμους:

Όπερα : [Antigona](#)

A. O Blick der Sonne, du schönster (11'30"-16'00")

B. Ihr Männer, wär's die Stadt allein (19'10"- 22'00")

Γ. [O Grab! O Brautbett!](#)

1. Ποια συναισθήματα σας δημιουργούνται ακούγοντας τη μουσική από την όπερα του Orff; Είναι αντίστοιχα με τα συναισθήματα που προκαλούνται από την ανάγνωση της τραγωδίας;
2. Ποιες σκηνές της τραγωδίας του Σοφοκλή θα επενδύατε μουσικά με τα συγκεκριμένα μουσικά αποσπάσματα και γιατί;
3. Υποστηρίζεται ότι η μελοποίηση της τραγωδίας του Σοφοκλή από τον Orff συμβάλλει στην αποκατάσταση της ολότητάς της. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικοακουστικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, να συνθέσετε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Antigona του Carl Orff. Το κείμενο σας θα αναρτηθεί στο [ιστολόγιο](#).

# Βιβλιογραφία

- Apouilh, J. (2104). *Αντιγόνη*. (Μετάφραση-Εισαγωγή: Στρατής Πασχάλης). Αθήνα: Εκδόσεις Γκόνη
- Αριστοτέλης. (1997). *Περί Ποιητικής*. (Μτφρ. Σ. Μενάνδρου). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας
- Βαρμάζης, Ν. (2007). *Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 11-05-2018 από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema\\_11/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/)
- Βελουδής, Γ. (1994). *Γραμματολογία, θεωρία λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη
- Bennet, T. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός*. (Μτφρ. Σπύρος Τσακνιάς). Αθήνα: Νεφέλη
- Butler, J. (2000). *Antigone's Claim, Kinship Between Life & Death*. New York: Columbia University Press
- Cornis-Pope, M. & Woodlief, A. (2003). *The Rereading/Rewriting Process: Theory and Collaborative, Online Pedagogy*. Στο: M. Helmers (ed.) *Intertexts : Reading Pedagogy in College Writing Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Culler, J. (1997). *Literary Theory, A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Μετφρ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ζερβού, Α. (2009). Ο αρχαίος μύθος και η «στρατευμένη» ποίηση του καιρού μας- με αναφορές στο έργο του Γιάννη Ρίτσου, 183-199. Στο: Δ. Κόκορης (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Ρίτσου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Gadamer, H.G. (2004). *Truth and Method*. London: Continuum

Ζερβού, Α. (2010). «Ο φιλόμυθος Ρίτσος και οι αρχαίοι: επαναλήψεις και κατοπτρισμοί». Στο: *Φιλολογική* 110: 16-24.

Heiney, D. (1955). Jean Anouilh: The Revival of Tragedy. *College English, Vol. 16, No. 6* (Mar., 1955), pp. 331-335. Ανακτήθηκε 28/01/2018 από: <http://www.jstor.org/stable/372238>

Holub, R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press

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

Jones, F. & Vidal, V. (1957). Tragedy with a Purpose: Bertolt Brecht's "Antigone". *The Tulane Drama Review, Vol. 2, No. 1* (Nov., 1957), pp. 39-45. Ανακτήθηκε 28/01/2018 από: <http://www.jstor.org/stable/1124792>

Karolides, N. & Rosenblatt, L. (1999). Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt. *Language Arts, Vol. 77, No. 2, collaborations* (November 1999), pp. 158-170. Ανακτήθηκε 11/11/2017 από: <http://www.jstor.org/stable/41484075>

Kason Poulson, N. (2012). In Defense of the Dead: Antigona furiosa, by Griselda Gambaro. *Romance Quarterly Vol. 59, 2012 - Issue 1: Reception of Greek and Roman Drama in Latin America*. Ανακτήθηκε 28/02/2018 από: <https://doi.org/10.1080/08831157.2012.626378>

Κατσαμάκα, Ο. (2006). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία στο Λύκειο σήμερα: από τη θεωρία στην πράξη*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Kitto, H.D.F.& Hall, E. (1994). *Antigone, Oedipus The King & Electra*. Oxford: Oxford University Press

Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Kristeva, J. (1986). *The Kristeva Reader*. (Ed. Toril Moi). New York: Columbia University Press

Lesky, A. (1990). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Α. Τσοπανάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Mitchell, D. (1993). Reader Response Theory: Some Practical Applications for the High School Literature Classroom. *Language Arts Journal of Michigan: Vol. 9: Iss. 1, Article 6*, pp. 41-53. Ανακτήθηκε 28/02/2018 από: <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1604>

Μπρεχτ, Μ. (2014). *Η Αντιγόνη του Σοφοκλή. Διασκευή για τη σκηνή βασισμένη στη μετάφραση του Χαϊλντερλιν*. (Μετάφραση- Εισαγωγή Ε. Βαροπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Γκόννη

O'Hanlon, R. (1980). Metatragedy in Anouilh's "Antigone". *The Modern Language Review*, Vol. 75, No. 3 (Jul., 1980), pp. 534-546. Ανακτήθηκε 29/01/2018 από: <http://www.jstor.org/stable/3727972>

Pelling, C. (2005). *Tragedy, Rhetoric and Performance Culture*. Στο: J. Gregory (ed.) *A companion to greek tragedy*. Oxford: Blackwell Publishing

Πλάτων. (2002). *Πολιτεία*. (Μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος. Αθήνα: Πόλις

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, σελ 21-33, τ. 11. Αθήνα



Πούχνερ, Β. (1999). Η μετάφραση της Αντιγόνης του Σοφοκλή από τον Friedrich Hölderlin και η διασκευή της Αντιγόνης από τον Bertolt Brecht: Μια φιλολογική ανίχνευση. *Σύγκριση*, 10, 59-81. Ανακτήθηκε 29/01/2018 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/syγκrissi/article/view/1141>

Rosenblatt, L. (1938). *Literature as exploration*. New York- London: D. Appleton- Century Company (INC.)

Rosenblatt, L. (1998). Readers, Texts, Authors. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 34, No. 4 (Fall, 1998), pp. 885-921. Ανακτήθηκε 11/11/2017 από: <http://www.jstor.org/stable/pdf/40320733.pdf>

Rosenblatt, L. (1956). The Acid Test for Literature Teaching. *The English Journal*, Vol. 45, No. 2 (Feb., 1956), pp. 66-7. Ανακτήθηκε 11/11/2017 από: <http://www.jstor.org/stable/809152>

Rosenblatt, L. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory Into Practice*, Vol. 21, No. 4, *Children's Literature* (Autumn, 1982), pp. 268-277. Ανακτήθηκε 11/11/2017 από: <http://www.jstor.org/stable/1476352>

Scodel, R. (2011). *An Introduction to Greek Tragedy*. New York: Cambridge University Press.

Σταμπούλου, Σ. (2017). *Σοφοκλέους Αντιγόνη και Σελίδες για την Αντιγόνη των Friedrich Hölderlin, Søren Kierkegaard, Martin Heidegger*. Αθήνα: Gutenberg

Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνες*. (μτφρ. Β. Μάστορης – Π. Μπουρλάκης). Αθήνα: Καλέντης

Suleiman, S.R. & Grosman, I. (Eds.) (1980). *The Reader in the Text. Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press

Szczepanska, A. (1989). The Structure of Artworks. Στο: B. Dziemidok & P. McCormick (ed.) *On the aesthetics of Roman Ingarden: Interpretation and Assessments*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Tiefenbrun, S. (1999). On Civil Disobedience, Jurisprudence, Feminism and the Law in the Antigones of Sophocles and Anouilh. *Cardozo Studies in Law and Literature*, Vol. 11, No. 1 (Summer, 1999), pp. 35-51. Ανακτήθηκε 29/01/2018 από: <http://www.jstor.org/stable/27670201>

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Tsafos, V. & Seranis, P. (2013). Teaching of Ancient Greek, Teaching Methods. *Encyclopedia of Ancient Greek Language and Linguistics (EAGLL)*. Leiden – Boston: E.J. Brill

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Λύκειο*. Αθήνα: ΦΕΚ 342 (τεύχος Β'/13/4/1999), Υ.Α. Γ2/1090

Υ.Π.Ε.Θ. (2002). *Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β' Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: ΦΕΚ 131(τεύχος Β'/7/2/2002)

Υ.Π.Ε.Θ. (2016). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017*. Αθήνα: 13-09-2016 Αρ. Πρωτ. 148091/Δ2

Υ.Π.Ε.Θ. (2017). *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Γενικής Παιδείας Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στη Β' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Γ' τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2017-2018*. Αθήνα: 11-09-2017, Αρ. Πρωτ. 149712/Δ2

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

Vidal-de Guillebon, G. (1999). *Mark Rothko, The artist of the red night 1903-1970*. (Transl. Michael Taylor). Ανακτήθηκε 12-05-2018 από: <http://vidal.genevieve.pagesperso-orange.fr/rothko/>

Wilmer, S. E. & Zukauskaitė, A. (2010). *Interrogating Antigone in Postmodern Philosophy and Criticism*. Oxford: Oxford University Press.

Χάρης, Π. (1974). Ηλίας Βενέζης, *Νέα Εστία* 1139: 17-48. Ανακτήθηκε 30/01/2018 από: <http://www.ekebi.gr/magazines/flipbook/showissue.asp?file=123955&code=1803>

Ψυχογιού, Π. (2015). *Η διεκδίκηση της Αντιγόνης - Οι ποικίλες αναγνώσεις της*. Ανακτήθηκε 15-1-2018 από: [www.artinews.gr/oi-diekdikeseis-tis-antigonis.html](http://www.artinews.gr/oi-diekdikeseis-tis-antigonis.html)