

Προσέγγιση και ερμηνεία της ποίησης με γλωσσολογική αφετηρία και αξιοποίηση των ΤΠΕ, ένα παράδειγμα

Βασίλης Συμεωνίδης¹, Σταυρούλα Φώλια²

¹ Φιλολόγος ΠΕ 02, δευτεροβάθμια εκπαίδευση Δράμας
smnds@sch.gr

² Πληροφορικός ΠΕ 19, δευτεροβάθμια εκπαίδευση Δράμας
stava@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση έχει θέμα μία πρόταση για την διδακτική προσέγγιση της ποίησης. Αξιοποιούνται γλωσσολογικές θεωρητικές παραδοχές και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Αρχικά καταγράφονται βασικά στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας σε σχέση με το μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαπιστώνεται οι δυσκολίες τις οποίες γίνονται προσπάθειες να ξεπεράσουμε. Ωστόσο, οι προτάσεις που κατατίθενται συναντούν έντονες αντιδράσεις. Ακολουθώντας παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της δικής μας πρότασης, το παιδαγωγικό πλαίσιο, οι γλωσσολογικές αφετηρίες και η αντίληψη για τις ΤΠΕ. Τα πράγματα γίνονται συγκεκριμένα με την παράθεση ενός παραδείγματος. Πρόκειται για την ερμηνεία ενός ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη που περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου. Η παράθεση και ο σχολιασμός τριών βίντεο που οπτικοποιούν το μελοποιημένο ποίημα, σε δύο διαφορετικές ερμηνείες του δείχνουν ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες του αναγνώστη μπορεί να νοηματοδοτήσουν πολύ διαφορετικά τον ίδιο ποιητικό λόγο. Αυτήν την συνάντηση του υποκειμένου με το ποιητικό κείμενο θα πρέπει να δεχτούμε και να αξιοποιήσουμε. Ωστόσο, το ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών εμποδίζει τις ουσιαστικές αλλαγές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: λογοτεχνία, γλωσσολογία, ΤΠΕ

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Αφετηρία της εργασίας είναι η εμπειρική πραγματικότητα που φανερώνεται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Μέσα στη συνολική κρίση του σχολείου διαπιστώνουμε και την απαξίωση του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στην πιο συνηθισμένη εκδοχή πρόκειται για τη μαθητική αδιαφορία και στις περιπτώσεις που υπάρχει ενδιαφέρον οφείλεται σε εξωτερικά κίνητρα, όπως η επιθυμία του βαθμού και η επιτυχία σε εξετάσεις. Έτσι η ενασχόληση των μαθητών με τη λογοτεχνία σημαίνει περισσότερο το διάβασμα κριτικών προσεγγίσεων και σχολικών βοηθημάτων, τα οποία υποκαθιστούν την άμεση ουσιαστική ανάγνωση και πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου.

Αν δούμε σύντομα τα πράγματα απ' την αρχή, θα διαπιστώσουμε ότι στα Αναλυτικά Προγράμματα οριζόταν ως σκοπός του μαθήματος η σύνδεση με την «πολιτιστική κληρονομιά, εθνική και παγκόσμια» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Εφόσον η πολιτιστική κληρονομιά παρουσιάζεται ως κάτι πέρα από αμφισβήτηση και

κριτική, οι μαθητές οφείλουν να αναγνωρίσουν την αξία της. Προκύπτουν δύο ερωτήματα: για ποιον λόγο οι μαθητές δεν κατανοούν την ιστορική αξία των ανθολογημένων λογοτεχνικών έργων και για ποιον λόγο δεν είναι αυτονόητη η αναγνώριση της αισθητικής αξίας τους. Πριν απαντήσουμε εύκολα, θα πρέπει να συναισθανθούμε ότι και οι έννοιες της λογοτεχνίας και της αισθητικής αξίας είναι υπό συζήτηση και δεν μπορούν να παρουσιάζονται μεταφυσικά και ανεξάρτητα από την ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου (Τζιόβας, 2003).

Όπως αναφέρεται στα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) του 2011, η σύγχυση ανάμεσα στην αισθητική και την ιστορική προσέγγιση θεωρείται μία από τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας (ΦΕΚ, 2011). Τα Π.Σ. εφαρμόστηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2011-12 στην Α' Λυκείου και παράλληλα εφαρμόστηκαν πιλοτικά Προγράμματα σε ορισμένα Γυμνάσια (ΦΕΚ, 2011· ΥΠΔΒΜΘ, 2011· Π.Ι., 2011α, 2011β), που ανάμεσα στα άλλα στοχεύουν και στην άρση της μαθητικής αδιαφορίας. Επίσης, με βάση τα νέα Π.Σ. προβλέπεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Τα Π.Σ. δεν είχαν τη συνέχειά τους στις επόμενες τάξεις και παρέμειναν αναντίστοιχα με τον τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης του μαθήματος στη Β' και Γ' Λυκείου, όπως φαίνεται από τις σχετικές οδηγίες (Υπαιθ, 2013).

Ωστόσο, ας δούμε τι λέγεται στα Π.Σ. του 2011 για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η λογοτεχνία θεωρείται χώρος ισχυρής αντίστασης, εφόσον κυριαρχεί η αντίληψη ότι η τεχνολογία δεν μπορεί να έχει σχέση με την μύηση σε μία υψηλή τέχνη. Επισημαίνεται ότι είναι ανάγκη οι ΤΠΕ να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα ως πόρος και ως περιβάλλον ερμηνείας της λογοτεχνίας σε προσωπικό και συνεργατικό επίπεδο. Έτσι, οι ΤΠΕ θα γίνουν παράγοντας που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ, 2011).

Στα πλαίσια των αντιδράσεων που επέσυραν τα ΠΣ του 2011 το ζήτημα των ΤΠΕ υποβαθμίστηκε και έμεινε σε δεύτερο πλάνο. Άλλοτε με αρνητική οπτική που απορρίπτει γενικά την ψηφιακή τεχνολογία και την θεωρεί κίνδυνο για την λογοτεχνία. Θεωρήθηκε ότι η λογοτεχνία δίνεται στα «σαγόνια της τερατόμορφης τεχνολογίας» και ανοίγει η πόρτα σε κινδύνους όπως τα γκρίκλις και ποικίλες εικόνες (Τσολάκης, 2011). Και άλλοτε με θετική στάση που αναγνωρίζει ουσιαστική συμβολή των ΤΠΕ (Μπαλάσκας, 2011).

Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι η χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία της λογοτεχνίας προκαλεί μάλλον αμήχανες αντιδράσεις, θετικές ή αρνητικές, καθώς δεν υπάρχει αρκετή εμπειρία συστηματικής αξιοποίησής τους στην πράξη.

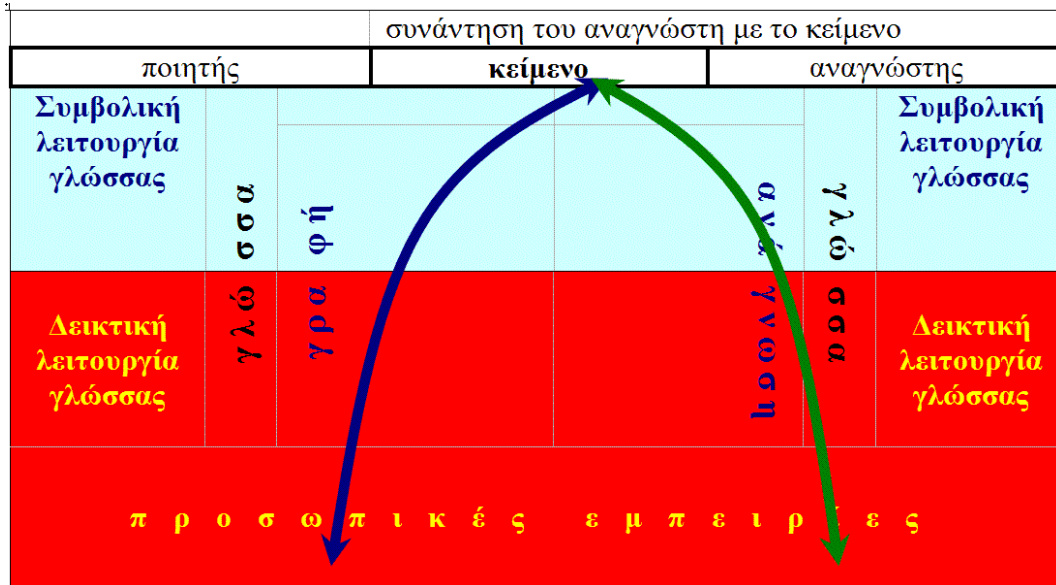
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της πρότασής μας καθορίζεται από την αντίληψη του Φρέιρε για την προβληματίζουσα παιδεία που αξιοποιεί την εμπειρία και την κριτική αντίληψη του κόσμου και ταυτόχρονα απομυθοποιεί την πραγματικότητα για να γίνει απελευθερωτική πράξη (Φρέιρε, 1977). Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η μαθητική εμπειρία είναι η παιδαγωγική αφετηρία μας (Χοντολίδου, 2000). Δηλαδή, θεωρούμε ότι η ανάγνωση του κόσμου είναι προϋπόθεση για την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και η ποικιλία των μορφών γραμματισμού έχει σχέση με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εμπειρίες σχετικές με την κοινωνική ταυτότητα των μαθητών (Μητσικοπούλου, 2001).

Στα πλαίσια της κριτικής ανάλυσης λόγου μπορούμε να επικαλεστούμε τα διδάγματα κυρίως από την προσέγγιση του Fairclough, που συσχετίζει τα κείμενα, την

παραγωγή και την κατανόησή τους, με μια κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη πρακτική. Ειδικότερα, τα ποιητικά κείμενα, που μας ενδιαφέρουν, μπορούν να θεωρηθούν επικοινωνιακά συμβάντα και να εστιάσουμε στον λόγο που παράγεται σχετικά μ' αυτά (Fairclough, 1992· 1995· Phillips & Jorgensen, 2009).

Εφόσον όμως, το υλικό που μας ενδιαφέρει, δηλαδή ο ποιητικός λόγος, είναι γλωσσικό θα καταφύγουμε στην γλωσσολογία για να περιγράψουμε συγκεκριμένα το μοντέλο που προτείνουμε. Το σχήμα 1 αναπαριστά την πρότασή μας.



Σχήμα 1: Σχηματική απόδοση του μοντέλου ερμηνείας της ποίησης με αξιοποίηση γλωσσολογικών παρατηρήσεων

Θεωρούμε ότι ο ποιητής εμπνέεται από τον κόσμο των δικών του εμπειριών και τον αποτυπώνει με λόγο, δηλαδή με ένα μίγμα εικονικών, δεικτικών και συμβολικών συστατικών (Χριστίδης, 2002). Με αυτήν την αφετηρία για τον ποιητή η γραφή γίνεται η εναγώνια προσπάθεια να χωρέσει το αρχέγονο συναισθημα στον ποιητικό λόγο μέσα από τον οποίο θα εκφραστεί (Χριστίδης, 2002). Πρόκειται για την προσπάθεια να εξωτερικεύσει την θέρμη των προσωπικών βιωμάτων και να προχωρήσει από τον δεικτικό χαρακτήρα της γλώσσας προς την συμβολική λειτουργία όπου μπορεί να συναντηθεί με την προσπάθεια ανάτασης που κάνει από την πλευρά του ο αναγνώστης. Ο αναγνώστης ξεκινά από τις δικές του εμπειρίες για να συναντήσει το ποιητικό κείμενο, δηλαδή το προϊόν αφαίρεσης, γενίκευσης και κατηγοριοποίησης των πραγμάτων που προήλθε από την ποιητική ενέργεια (Χριστίδης, 2002). Το επίπεδο της συμβολικής γλωσσικής λειτουργίας είναι ο χώρος στον οποίο μπορούν να συναντηθούν ο αναγνώστης με τον ποιητή. Από την άλλη, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το επίπεδο της δεικτικής λειτουργίας και των προσωπικών εμπειριών είναι ο χώρος που πάντα θα διεκδικεί με τη συναισθηματική του θέρμη το δικαίωμα στην υποκειμενική ερμηνεία.

Αν δεχτούμε τις παραπάνω διαπιστώσεις, τότε η ποίηση (ως δημιουργική έκφραση και πρόσληψη) γίνεται εναλλασσόμενη πορεία, από την θέρμη της βιωμένης εμπειρίας στο φως του συμβολικού λόγου. Και – κυρίως – ο ποιητικός λόγος γίνεται κίνηση προς τη δεικτικότητα, προς την αρχέγονη, βιωματική, συγκινησιακή σήμανση του κόσμου (Χριστίδης, 2002). Στην διαλεκτική συναισθήματος, δηλαδή της θερμής εμπειρίας, και παράστασης, δηλαδή του ψυχρού λόγου, τίθεται σε συζήτηση και η σημασία των

λέξεων. Η πολυσημία και οι αντίθετες σημασίες της ίδιας λέξης, που ανακύπτουν κατά την συνάντηση του αναγνώστη με το κείμενο, κρύβουν το ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι λέξεις αποτυπώνουν την εμπειρία.

Όλα τα προηγούμενα θα παραμείνουν αφηρημένες θεωρίες αν δεν εστιάσουμε στον τρόπο που μπορούν να τροφοδοτήσουν τη διδακτική πράξη. Πριν δούμε το παράδειγμά μας, να επισημάνουμε ότι γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από την επιμόρφωση β' επιπέδου (Νικολαΐδου, 2010), αλλά δεν έχει παρουσιαστεί ακόμα κάποια αποτίμηση των αποτελεσμάτων που έχει η προσπάθεια. Από την άλλη δεν έχει γίνει ίσως συνείδηση ότι θα πρέπει να αξιοποιηθούν στοιχεία της μαθητικής ταυτότητας που σχετίζονται με τις ψυχαγωγικές πρακτικές στα ψηφιακά περιβάλλοντα και να επιδιωχθεί η σύζευξή τους με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτείται μία άλλη αντίληψη για τον ψηφιακό γραμματισμό (Κουτσογιάννης, 2011). Κάτι τέτοιο βέβαια θα σήμαινε διαφορετική αντιμετώπιση στα πλαίσια του σχολείου τόσο του τεχνολογικού εξοπλισμού των μαθητών, όπως τα κινητά τηλέφωνα, όσο και των κοινωνικών δικτύων, όπως το facebook (Γκαρμπούνης & Συμεωνίδης, 2012).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το παράδειγμα που θα δείξει συγκεκριμένα την πρότασή μας αφορά τη μελοποίηση στίχων από το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη που είναι γνωστό από τον πρώτο στίχο του, «Κάτω στης μαργαρίτας τ' αλωνάκι». Περιλαμβάνεται στο βιβλίο με τα κείμενα λογοτεχνίας της Α' τάξης Γυμνασίου.

Κάτω στης μαργαρίτας το αλωνάκι
 Στήσαν χορό τρελό τα μελισσόπουλα
 Ίδρώνει ο ήλιος τρέμει το νερό
 Φωτιάς σουσάμια σιγοπέφτουνε
 Στάχια ψηλά λυγίζουνε το μελαψό ουρανό.
 [...]
 Πέρα μέσ' στα χρυσά νταριά κοιμούνται αγοροκόριτσα
 Ο ύπνος τους μυρίζει πυρκαγιά
 Στα δόντια τους ο ήλιος σπαρταράει
 Απ' τη μασχάλη τους γλυκά στάζει το μοσχοκάρυδο.

Καλούμε τους μαθητές να διαβάσουν μόνοι τους και σιωπηλά τους στίχους και στην συζήτηση που ακολουθεί ωθούμε τους μικρούς αναγνώστες να προσεγγίσουν το ποίημα με αφετηρία την πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία τους μαθητών, δηλαδή να εξωτερικεύουν την ερμηνεία τους με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής τους υποκειμενικότητάς (Χοντολίδου, 2000). Δηλαδή, κάθε μαθητής σχηματίζει τις δικές του εικόνες ερμηνείας του ποιήματος σε δεικτικό επίπεδο. Αυτός είναι ο λόγος που δεν προτάσσεται η κοινή ανάγνωση των στίχων, επειδή κάθε ανάγνωση ενέχει στοιχεία ερμηνείας· ούτε βεβαίως η προβολή των βίντεο, επειδή προφανώς θα προκαταβάλουν την πρόσληψη του ποιήματος από τους μαθητές ή θα αποπροσανατολίσουν την ανάγνωση του ποιήματος σε ανάγνωση μιας ερμηνείας του (Νικολαΐδου, 2009).

Ουσιαστικά, με το ενδεικτικό παράδειγμα, προτείνουμε προσέγγιση που έρχεται σε ρήξη με την άνωθεν επιβολή της ποιητικής αξίας στους μαθητές και αποκαθλώνει τη

λογοτεχνία από την ιερή θέση της στο βάθρο του φορέα οικουμενικών και διαχρονικών αξιών. Εισηγείται έναν διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης με άλλους όρους, σύμφωνα με τους οποίους απαιτούνται νέες αναγνωστικές πρακτικές και καλλιεργούνται νέες αναγνωστικές δεξιότητες ανάλογες με την πολιτισμική εγγραμματοσύνη των μαθητών. Απορρίπτεται ο λογοτεχνικός κανόνας μέχρι του σημείου να κρίνουν οι μαθητές τι θεωρούν λογοτεχνία και για ποιον λόγο. Με τον τρόπο αυτόν αναβαθμίζεται και ο μαθητικός λόγος, εφόσον δεν απαιτείται από τους μαθητές συμπεριφορά ευλαβικού ακροατήριου. Η πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών γίνεται η παιδαγωγική αφετηρία της διδασκαλίας (Πασχαλίδης, 2004).

Ακολουθώντας, αξιοποιούμε τις ΤΠΕ και τον πολυτροπικό χαρακτήρα (Χοντολίδου, 1999) των ερμηνειών όπως εξασφαλίζεται από τη χρήση των ψηφιακών περιβαλλόντων. Προβάλλεται το παρακάτω – πρώτο – βίντεο δημιουργία της συναδέρφου Γεωργίας Παντίδου και ζητάμε από τους αναγνώστες να συγκρίνουν την οπτικοποίηση που προτείνει το βίντεο με τις εικόνες που «πλάστηκαν» από τους ίδιους καθώς διάβαζαν τους στίχους. Το βίντεο αξιοποιεί ανάμεσα στις άλλες εικόνες και πίνακες του Βαν Γκογκ και του Π. Τέτση. Πρόκειται για μία εύθυμη ερμηνεία με αρμονική κίνηση και ευχάριστες εικόνες με ζωηρά χρώματα. Κυριαρχεί η παιδική ηλικία σε έναν ξένοιαστο κόσμο χαράς μέσα στη φύση. Μπορούμε να πάρουμε μία ιδέα απ' ό,τι παρατίθεται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2: Οπτικοποίηση του μελοποιημένου ποιήματος από συνάδερφο φιλόλογο

Παρεμπιπτόντως, μπορεί να τεθεί και το ζήτημα της μελοποίησης και κατά πόσο η μουσική του Γιάννη Μαρκόπουλου και η ερμηνεία της Μαρίας Δημητριάδη (δίσκος «Ηλιος ο πρώτος», 1969) εκφράζουν αυτό που προσέλαβαν οι μαθητές από την δική τους ανάγνωση.

Η αναζήτηση στο youtube μπορεί να μας δώσει και άλλα αποτελέσματα. Θα σταθούμε σε δύο ακόμα, τα οποία για τις ανάγκες αυτής συγκεντρώθηκαν στο ιστολόγιο «ερμηνεία της ποίησης» (<http://melisorula.blogspot.gr>). Πρώτα ένα που βασίζεται στην ίδια ερμηνεία, αλλά η οπτικοποίησή του αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό εικόνες που δημιούργησαν μαθητές. Σύμφωνα με τις πληροφορίες του βίντεο πρόκειται για δουλειά από το μαθητές του 1ου Γυμνασίου Άργους. Η οπτικοποίηση εκφράζει ευχάριστα συναισθήματα με τα σκίτσα των μαθητών να αποτυπώνουν συγκεκριμένους στίχους (βλέπε σχήμα 3).



Σχήμα 3: οπτικοποίηση του μελοποιημένου ποιήματος από μαθητές Α' Γυμνασίου

Παιδαγωγικός στόχος της προσέγγισης είναι η συνομιλία των μαθητών με τα κείμενα με τη διακριτική μεσολάβηση και καθοδήγηση του δάσκαλου. Σ' αυτήν τη συνομιλία οι μαθητές προσέρχονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της υποκειμενικότητάς τους, δεν υποτάσσονται στην αξία της λογοτεχνίας, αλλά η λογοτεχνία αποκτά το νόημά της για χάρη των νεαρών αναγνώστων της και της ανάγκης τους να προσδιορίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Με αυτή τη διδακτική επιλογή η αξία της λογοτεχνίας είναι ο απελευθερωτικός και χειραφετητικός χαρακτήρας που μπορεί να αποκτήσει για τους μαθητές (Χοντολίδου, 2000).

Με το τρίτο βίντεο, τα πράγματα γίνονται πιο ενδιαφέροντα για τις διαστάσεις που μπορεί να έχει η προσέγγιση του ποιήματος. Εδώ έχουμε διαφορετική ερμηνεία του τραγουδιού από την Μαρίζα Κωχ (δίσκος «Μια στο καρφί και μια στο πέταλο», 1973). Επίσης, φαίνεται ότι έχουμε εντελώς διαφορετική πρόσληψη σαφώς από άτομο με διαφορετικές εμπειρίες και μεγαλύτερης ηλικίας. Ο γρήγορος («ξέφρενος» χαρακτηρίζεται σε ένα από τα σχόλια) ρυθμός συνοδεύεται από την επίσης γρήγορη κίνηση της κάμερας που καταγράφει εικόνες από πάρκο μέσα στο οποίο βρίσκεται παλιό κοιμητήριο (Abney Park Cemetery) στο Λονδίνο. Η πρόσληψη των στίχων έρχεται σε αντίθεση με όσα είδαμε στις δύο πρώτες περιπτώσεις και σαφώς δεν πρόκειται για ερμηνεία που θα μπορούσε να σταθεί στην Α' Γυμνασίου. Ενδεικτικές είναι οι δύο φωτογραφίες στο σχήμα 4.



Σχήμα 4: Οπτικοποίηση του μελοποιημένου ποιήματος στο Abney Park Cemetery

Πολλά σχόλια στο βίντεο επιβεβαιώνουν το μοντέλο πρόσληψης της ποίησης όπως το παρουσιάσαμε. Ανάμεσα στα σχόλια έχουν ενδιαφέρον τα παρακάτω: «Πόσο πίσω γύρισα τώρα με αυτό που άκουσα... Δευτέρα δημοτικού θα ήμουν; Τρίτη δημοτικού θα ήμουν; Κάπου εκεί. Και τώρα είμαι 43!», «Πόσο πρωτοποριακό ήταν αυτό το τραγούδι για την εποχή του με την καταπληκτική ερμηνεία της Μαρίζας. Σκέτη μαγεία». «Ξέφρενο και νεοπαγανιστικό! έξοχο!!!». «Το βίντεο είναι απλά υπέροχο και δημιουργεί μια απόκοσμη ατμόσφαιρα, όπως ταιριάζει στο τραγούδι!!!»

Μαγεία, νεοπαγανιστικό, απόκοσμη ατμόσφαιρα, είναι οι χαρακτηρισμοί που μας οδηγούν να μιλήσουμε για τη μαγική χρήση της γλώσσας στην ποίηση. Η ποίηση, λοιπόν, βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με την μαγεία και συνιστά έναν οριακό χώρο όπου η λέξη και το πράγμα παρουσιάζονται δεμένα σε αξεδιάλυτη ενότητα της αλληλεπίδρασης υποκειμένου και αντικειμένου (Χριστίδης, 2002). Αυτή η οριακή, ποιητική και μαγική χρήση της γλώσσας κινείται προς τον συγκινησιακό δεικτικό λόγο, προς τη δεικτικότητα (Χριστίδης, 2002). Πρόκειται σαφώς για μία ερμηνεία που υπονομεύει την αυθαίρετη και συμβατική σχέση ανάμεσα στον ήχο της λέξης και στο νόημά της (Χριστίδης, 2001).

Θα σταθούμε σε μερικές ακόμα παρατηρήσεις σχετικά με τη σημασία λέξεων του ποιήματος: *αλωνάκι* και *κοιμούνται* αποκτούν εντελώς διαφορετική σημασία στην ερμηνεία όπως την είδαμε στο τρίτο βίντεο. Επίσης διαφοροποιείται η ερμηνεία όλων

των στίχων και οι αιτίες της κίνησης που δείχνουν τα ρήματα: *στήσαν, ιδρώνει, τρέμει, σιγοπέφτουνε, λυγίζουνε, κοιμούνται, μυρίζε, σπαρταράει, στάζει.*

Ενδιαφέρον έχουν και οι αντιδράσεις των μαθητών. Συνήθως, όταν παρουσιάζεται το τρίτο βίντεο υπάρχει ξάφνιασμα και αμηχανία. Από τη μία είναι η διαπίστωση ότι η ερμηνεία βρίσκεται μάλλον μακριά από τις δικές τους εμπειρίες· επίσης, η πολυτροπικότητα που προσφέρουν οι ΤΠΕ συντελεί στο ξάφνιασμα που σε κάποιες περιπτώσεις μετατρέπεται σε ενόχληση. Στο σημείο αυτό απαιτείται παιδαγωγικό τακτ καθώς η ερμηνεία του τρίτου βίντεο μπορεί να θίξει άγνωστες εμπειρίες της μαθητικής ταυτότητας και να αγγίξει ευαίσθητα στοιχεία από την εφηβική ψυχοσύνθεση.

Χρειάζεται, συνεπώς, να ακολουθήσει διάλογος με τους μαθητές ώστε να γίνει αντιληπτή η ουσία της πρότασης για την προσέγγιση και ερμηνεία της ποίησης. Το δικαίωμα στην υποκειμενική ερμηνεία που πηγάζει από τη θέρμη των προσωπικών εμπειριών από τη μια και η συνάντηση με το κείμενο σε επίπεδο συμβολικού λόγου, όπου η συζήτηση μπορεί να καταλήξει σε κάποια κοινά και αποδεκτά στοιχεία ερμηνείας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η πρόταση έχει αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη ως ένα δείγμα διαφορετικής προσέγγισης της ποίησης με σκοπό να απελευθερώσει δημιουργικά τις υποκειμενικές ερμηνείες των μαθητών, ώστε να νοηματοδοτήσουν με τον δικό τους τρόπο την ποίηση. Η αξιοποίηση έγινε τις τελευταίες τέσσερις σχολικές χρονιές σε τμήματα της Β' Λυκείου, και – μέρος της – σε τμήμα της Α' Γυμνασίου, αλλά όχι με συστηματικό τρόπο που θα επέτρεπε την συγκέντρωση στοιχείων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για τον λόγο αυτό περιοριζόμαστε σε επιλογικές επισημάνσεις που απορρέουν από την εμπειρική παρατήρηση χωρίς όμως να τεκμηριώνονται μεθοδολογικά.

Όπως φάνηκε, επιδίωξη της πρότασης δεν είναι να βρεθούν οι ΤΠΕ στο κέντρο του ενδιαφέροντος, ούτε να αποκτήσουν οι μαθητές σχετικές δεξιότητες, κάτι που θα έδινε χαρακτηριστικά σεναρίου. Σκοπός είναι η αλλαγή στάσεων στη διδασκαλία και στην προσέγγιση της λογοτεχνίας, η εύρεση ενός νέου τρόπου πρόσληψής της στο σχολείο (Νικολαΐδου, 2009). Επίσης, επιδίωξη δεν είναι να υποκατασταθεί η ενασχόληση με τη λογοτεχνία από μία γλωσσολογική προσέγγιση, που θα μετατοπίσει το στόχο του μαθήματος και θα αποπροσανατολίσει τη διδασκαλία του. Ζητούμενο είναι πάντα η λογοτεχνία, αλλά με όρους διαφορετικούς απ' αυτούς που διαμορφώθηκαν από τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, τόσο ως προς τον τρόπο όσο και ως προς το περιεχόμενο. Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι οι αντιστάσεις είναι πολλές. Από την εμμονή πολλών σε μία ιδιοκτησιακή σχέση με τη λογοτεχνία, τέτοια που υποτιμά με αφοριστικό τρόπο κάθε πρόταση που προέρχεται έξω από τον δικό τους χώρο (Παγανός, 2013· Παρίσης, 2011), μέχρι τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που αφήνει τη λογοτεχνία στο περιθώριο ή την ακρωτηριάζει στις εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γκαρμπούνης, Σ. & Συμεωνίδης, Β. (2012). Δημιουργική πρόσληψη της λογοτεχνίας, το κοινωνικό δίκτυο φέισμπουκ ως χώρος μαθητικής έκφρασης. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου

2012. Ανάκτηση στις 17 Φεβρουαρίου 2014 από <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1913.pdf>

Ελύτης, Οδ. (1943). VII «Σώμα του καλοκαιριού». *Ήλιος ο πρώτος*, (οι στίχοι είναι αποσπασματικοί περιέχονται και στο βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, σ. 10-11)

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 391-392, 409-417

Μητσοικοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός». Στο Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας, σ. 209-213

Μπαλάσκας, Κ. (2011). Το πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία της Α' Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, τχ. 140/2011, σ. 7-8

Νικολαΐδου, Σ. (2009). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Φιλολόγος*, τ. 138, σ. 1202-1208

Νικολαΐδου, Σ. (2010). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΙΤΥ, σ. 96-108

Παγανός, Γ. (2013). Από τον άκαιρο πειραματισμό στο δημιουργικό σχολείο αλληλεγγύης. *Φιλολόγος*, τ. 154, σ. 633-637

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 155

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011^α). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο*, σ. 77-79. Ανάκτηση στις 20 Μαρτίου 2013 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011^β). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, (οδηγός για τον εκπαιδευτικό), σ. 73-100. Ανάκτηση στις 20 Μαρτίου 2013 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

Παντίδου, Γ. (χ.χ.) e-Ποίηση, *Προσεγγίζοντας την ποίηση με τη βοήθεια των ΤΠΕ*. Ανάκτηση στις 25 Ιανουαρίου 2014 από <http://users.sch.gr/gpantidou>

Παρίσης, Ν. (2011). Κειμενοκτόνες διδακτικές «καινοτομίες». *Φιλολόγος*, τχ. 146/2011, σ. 512-518

Πασχαλίδης, Γρ. (2000). Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ελ., (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: τυπωθήτω, σ. 21-36

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΙΤΥΕ-Διόφαντος, σ. 10-11

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την αισθητική*, Αθήνα: Οδυσσέας, σ. 15-33

Τσολάκης, Χρ. (2011). Έλεος, κυρία υπουργέ παιδείας. *Φιλολόγος*, τχ. 146, σ. 506-511

ΥΠΔΒΜΘ (2011). 124679/Γ2, 1/11/2011. *Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012*

ΥΠΑΙΘ (2013). 139610/Γ2, 1/10/2013. *Οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων του Γενικού και του Εσπερινού Γενικού Λυκείου*

ΦΕΚ (2011). τ.2, 1562, 27/6/2011, Απόφαση 70001/Γ2. Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ Γιάννης Κρητικός, Αθήνα: εκδόσεις Ράππα, σ. 77-97

Χοντολίδου Ελ. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τόμος 1, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 115-118

Χοντολίδου Ελ. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη Β. & Χοντολίδου, Ελ. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: τυπωθήτω, σ. 37-65

Χριστίδης Α.-Φ. (2002). *Όψεις της γλώσσας*, Αθήνα, Νήσος

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001). Ο προφητικός λόγος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την Ύστερη Αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], σελ. 1027-1028. Ανάκτηση στις 25 Ιανουαρίου 2014 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a5/a_5_k3.htm

Fairclough. N. (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 62-100

Fairclough. N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*, London and New York, Longman, 70-83, 91-102

Phillips, L. & Jorgensen, M.W. (2009). *Ανάλυση λόγου θεωρία και μέθοδος*, Αθήνα: Παπαζήσης