



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

*Το δημοτικό τραγούδι ως αρμός αναγνωστικών δικτύων
και το αποτύπωμά του στη διδακτική πράξη*

Ονοματεπώνυμο: Σοφία Ανδρέου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Φρυδάκη

ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

*Το δημοτικό τραγούδι ως αρμός αναγνωστικών δικτύων
και το αποτύπωμά του στη διδακτική πράξη*

Ονοματεπώνυμο: Σοφία Ανδρέου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ευαγγελία Φρυδάκη

Μέλη επιτροπής:

Ευαγγελία Φρυδάκη
Μαρία Μαμούρα
Αθανάσιος Μιχάλης

ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Σοφία Ανδρέου

Αριθμός Μητρώου: 220001

Υπογραφή:

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ



Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη	8
Abstract.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1. Το δημοτικό τραγούδι	14
1.1. Ο χωροχρόνος της γέννησης και της ζωής του	15
1.2. Η σχέση μεταξύ του δημιουργού και του λαού	19
1.3. Το περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών	21
1.4. Γενικά χαρακτηριστικά.....	24
1.5. Το δημοτικό τραγούδι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	26
1.5.1. Το δημοτικό τραγούδι στο Γυμνάσιο.....	26
1.5.1.1. Τα σχολικά εγχειρίδια.....	26
1.5.1.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ν. Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο.....	28
1.5.2. Το δημοτικό τραγούδι στο Λύκειο	29
1.5.2.1. Τα σχολικά εγχειρίδια.....	29
1.5.2.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Ν. Λογοτεχνίας για το Λύκειο.....	31
2. Οι «φωνές» των κειμένων	34
2.1. Τα σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας	35
2.2. Τα ανοιχτά και τα κλειστά κείμενα.....	36
2.3. Η «φωνή» των δημοτικών τραγουδιών.....	38
3. Ο ερμηνευτικός διάλογος	43
3.1. Ο σκοπός και οι στόχοι του ερμηνευτικού διαλόγου.....	45
3.2. Η ανάπτυξη του ερμηνευτικού διαλόγου μέσα στην τάξη. Η διαδικασία.	45
3.3. Η διαλογικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο.....	48
3.4. Τα οφέλη του ερμηνευτικού διαλόγου στους μαθητές	49

4. Τα δίκτυα κειμένων	52
4.1. Θεωρητικό υπόβαθρο των δικτύων κειμένων.....	53
4.2. Το αποτύπωμα των δικτύων κειμένων.....	54
4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιλογή των κειμένων ενός δικτύου.....	55
4.4. Τα δίκτυα κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο.....	56
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	60
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	64
1. Συλλογιστική της έρευνας.....	64
1.1. Ερευνητικά ερωτήματα και σκοπός της έρευνας.....	66
2. Ποιοτική έρευνα.....	67
2.1. Η ποιοτική έρευνα και ο ποιοτικός ερευνητής	67
2.2. Γιατί ποιοτική έρευνα;	68
2.3. Μεικτές μέθοδοι έρευνας.....	69
2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων	70
3. Σχεδιασμός της έρευνας.....	72
3.1. Τόπος, χρόνος και επιλογή του δείγματος	72
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	72
3.2.1. Πρωτόκολλο παρατήρησης.....	72
3.2.2. Ερωτηματολόγιο	75
4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	77
5. Περιορισμοί της έρευνας	78
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	80
1. Παρατήρηση.....	80
1.1. Το 1ο δίκτυο κειμένων.....	80
1.1.1. Πεδίο Α: Ανάπτυξη του διαλόγου	81
1.1.2. Πεδίο Β: Ερμηνεία.....	84
1.1.3. Πεδίο Γ: Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο.....	87
1.2. Το 2ο δίκτυο κειμένων.....	88
1.2.1. Πεδίο Α: Ανάπτυξη του διαλόγου	89
1.2.2. Πεδίο Β: Ερμηνεία.....	92
1.2.3. Πεδίο Γ: Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο.....	94
1.3. Συμπέρασμα.....	96

2. Ερωτηματολόγια	98
2.1. Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου	98
2.1.1. Οι απαντήσεις για το 1ο δίκτυο κειμένων	98
2.1.2. Οι απαντήσεις για το 2ο δίκτυο κειμένων	102
2.2. Ερωτήσεις κλειστού τύπου	106
2.3. Συμπέρασμα.....	107
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	121
I. Παράρτημα Α΄ (Εικόνες)	121
II. Παράρτημα Β΄ (Δίκτυα κειμένων).....	123
III. Παράρτημα Γ΄ (Ερωτηματολόγιο).....	127
IV. Παράρτημα Δ΄ (Πρωτόκολλο παρατήρησης)	129

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Η πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της εργασίας αυτής θα ήταν αδύνατη χωρίς την πολύτιμη υποστήριξη της καθηγήτριάς μου, Καθηγήτριας Παιδαγωγικής του Ε.Κ.Π.Α., κας. Ευαγγελίας Φρυδάκη, στην οποία θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Θα ήθελα να εκφράσω επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στον εκπαιδευτικό - φιλόλογο, κο. Δημήτριο Παπαγεωργάκη, διότι με την πολύτιμη βοήθειά του υλοποιήθηκε η έρευνα της εργασίας σε σχολικό περιβάλλον, ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση των διδασκαλιών.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και μέντορές μου για την πολύτιμη βοήθειά τους και τον χρόνο τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης σε σχολικό περιβάλλον, όποτε και όπου σχηματίστηκε στη σκέψη μου και το θέμα αυτής της εργασίας: Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην εκπαιδευτικό - φιλόλογο και μέντορά μου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών, κα. Βασιλική Καραθανάση, για τη φιλοξενία μου στα μαθήματά της και τις πολύτιμες γνώσεις που απέκτησα, για την υποστήριξη και όλη της τη βοήθεια. Ευχαριστώ τον εκπαιδευτικό - φιλόλογο και μέντορά μου στα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Ιστορίας, κο. Δημήτριο Παπαδιαμάντη, για την παρακολούθηση των μαθημάτων του και για τον χρόνο του κατά τον σχεδιασμό της δικής μου διδασκαλίας. Ακόμη, ευχαριστώ την εκπαιδευτικό - φιλόλογο και μέντορά μου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, κα. Ευμορφία Τηλιγάδα, για την ενθάρρυνση και τη βοήθειά της στο να πραγματοποιήσω τις δικές μου διδασκαλίες. Επίσης, ευχαριστώ πολύ τις εκπαιδευτικούς - φιλόλογους, κα. Άννα Χαρίση και κα. Κατερίνα Καβακλή, για την ευκαιρία να παρακολουθήσω πολλά μαθήματά τους. Επιπλέον, ευχαριστώ πολύ τους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεων όπου πραγματοποιήθηκαν οι διδασκαλίες κατά την πρακτική μου άσκηση καθώς και η έρευνα αυτής της εργασίας, για τις ιδέες τους και τις σκέψεις τους, οι οποίες ήταν καθοριστικές για την εξέλιξη της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υποστήριξη το διάστημα αυτό.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι το να διερευνηθεί το πώς ένα κείμενο δημοτικής ποίησης μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε μια τάξη, εάν βρεθεί σε ένα αναγνωστικό δίκτυο συνδεδεμένο με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα και εάν προσεγγιστεί με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώθηκαν ως εξής: Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων; Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό; Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας βασίστηκε στα χαρακτηριστικά της δημοτικής ποίησης, στις έννοιες των ανοιχτών και κλειστών κειμένων, στους στόχους και τις πρακτικές του ερμηνευτικού διαλόγου αλλά και των δικτύων κειμένων. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης και ο σχεδιασμός ερωτηματολογίων. Για την παρατήρηση των διδασκαλιών χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πρωτόκολλο παρατήρησης και πραγματοποιήθηκαν αναλυτικές σημειώσεις πεδίου. Τα δεδομένα του πρωτοκόλλου παρατήρησης αναλύθηκαν με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής ενώ τα δεδομένα των ερωτηματολογίων με τη θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι μέσω της δικτύωσης των κειμένων και του ερμηνευτικού διαλόγου, ένα δημοτικό τραγούδι μπόρεσε και κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ αναδείχθηκαν σημεία του που ευνόησαν την ανάπτυξη του διαλόγου και των ερμηνειών.

Λέξεις – κλειδιά: δημοτικό τραγούδι, ανοιχτό-πολυφωνικό κείμενο, κλειστό-μονοφωνικό κείμενο, δίκτυα κειμένων, ερμηνευτικός διάλογος

Abstract

In this study we intend to investigate how a Greek folk poem will be approached in a classroom, if it is included in a text set connected to open and contemporary texts and approached through the method of interpretative dialogue. The research questions of the study were formulated as follows: Can students' interest in folk poems be renewed if they are approached through interpretive dialogue and text networks? Can the folk poem also behave (partially) as an open text by approaching it with the method of interpretative dialogue and through its conversation with contemporary and open texts within text sets? The theoretical framework of the research is based on the characteristics of Greek folk poetry, the concepts of open and closed texts, the aims and practices of interpretive dialogue and text networks. For the collection of the research data, we chose the method of structured non-participatory observation and questionnaire design. In terms of observation we used a properly designed observation protocol and made detailed field notes. The observation protocol data were analyzed using descriptive statistics while the questionnaire data were analyzed using thematic analysis. The results suggest that through text sets and interpretive dialogue, a folk poem was able to engage and stimulate students' interest, while points were highlighted that favored the development of dialogue and interpretations.

Key words: Greek folk poetry, open text, closed text, text sets, interpretive dialogue

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σκέψη για το θέμα της εργασίας ξεκίνησε να μου δημιουργείται κατά την πρακτική μου άσκηση, μετά από τη διδασκαλία που πραγματοποίησα σε τάξη της Α΄ Λυκείου, στο διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Ο διδάσκων της τάξης στην οποία επρόκειτο να διδάξω, και μέντοράς μου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με κατηύθυνε να σχεδιάσω μία διδασκαλία για το κείμενο «Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή», το οποίο ανήκει στην υποενότητα «Το δημοτικό τραγούδι» του σχολικού εγχειριδίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Α΄ Λυκείου. Ξεκινώντας τον σχεδιασμό της διδασκαλίας μου, βρέθηκα σε προβληματισμό και αμηχανία, διότι το κείμενο αυτό δεν είχε κενά σημεία απροσδιοριστίας, τα οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν και να συμπληρώσουν, ώστε να αναπτυχθούν έτσι ερμηνευτικές υποθέσεις με τρόπο δημιουργικό και πρωτότυπο. Το κείμενο φάνηκε εξ αρχής πως μάλλον ανήκει σε εκείνα που αποκαλούνται «κλειστά»¹ κείμενα και όχι στα «ανοιχτά», τα οποία επιδέχονται πάνω από μία ερμηνευτικές υποθέσεις. Από την άλλη πλευρά, το κείμενο αυτό που ανήκει στα ακριτικά τραγούδια, τα οποία ανάγουν τις ρίζες τους στα βυζαντινά χρόνια, θα μπορούσε να φαίνεται σαν ένα φωτεινό σημείο μέσα στον ουρανό του γραμματειακού χωροχρόνου, ως προς το οποίο ο σύγχρονος άνθρωπος απέχει μεγάλο χρονικό διάστημα, χωρίς όμως αυτό να τον εμποδίζει από το να το εξερευνήσει.

Καθώς επεξεργαζόμουν το κείμενο, άρχιζα να εντοπίζω σε αυτό θέματα που θα μπορούσαν να συνδεθούν και με το παρελθόν αλλά και με το παρόν. Το θέμα της αρπαγής της γυναίκας, το οποίο είναι κεντρικό θέμα στο κείμενο, είναι ένα θέμα που εντοπίζεται και στην αρχαία ελληνική μυθολογία και γραμματεία. Για παράδειγμα, η αρπαγή της Ευρώπης από τον Δία, της Περσεφόνης από τον Άδη, της Ελένης από τον Πάρη, συνομιλούν με την αρπαγή της γυναίκας του Διγενή από τους Σαρακηνούς. Αυτές οι αρπαγές των γυναικών, θεοτήτων ή θνητών, απεικονίζονται με τη σειρά τους σε έργα τέχνης: από αρχαία κεραμικά αγγεία ως και πίνακες σύγχρονων ζωγράφων. Έτσι σκέφτηκα, εφόσον η αρπαγή της Ελένης από τον Πάρη θα ήταν γνωστή στους μαθητές, είτε από την αρχαία ελληνική μυθολογία, είτε από την Ελένη του Ευριπίδη, να συμπεριλάβω στη διδασκαλία μου μία εικόνα ενός έργου τέχνης εμπνευσμένου από την αρχαιοελληνική μυθολογία. Το έργο δημιουργήθηκε το 1960 από τον Γάλλο χαράκτη Jean Le Pautre και με πολλές λεπτομέρειες δείχνει την αρπαγή της Ελένης². Η συνομιλία του κειμένου με ένα νεότερο έργο χαρακτηριστικής βασιζόταν στο θέμα της αρπαγής της γυναίκας, ενώ ταυτόχρονα μπορούσε να δημιουργήσει μία σύνδεση ανάμεσα στην αρχαία εποχή και στη βυζαντινή. Δεν είχα πλαισιώσει την εικόνα από κάποια επεξηγητική λεζάντα, προκειμένου οι μαθητές να σκεφτούν τι είναι αυτό που απεικονίζεται, κάνοντας υποθέσεις. Κάποιοι μαθητές απάντησαν πως πρόκειται για μία απαγωγή κάποιας επιφανούς γυναίκας. Έπειτα, έγιναν πιο συγκεκριμένοι: ένας μαθητής απάντησε πως βλέπει την αρπαγή της γυναίκας του Διγενή, για την οποία είχαμε μόλις διαβάσει στο κείμενο. Απαντώντας του, του ζήτησα να δει πιο προσεκτικά τα ρούχα που φορούν τα πρόσωπα αλλά και άλλα στοιχεία που

¹ Για τα ανοιχτά και κλειστά κείμενα θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο 2 του θεωρητικού πλαισίου.

² Βλ. Παράρτημα Α΄, [Εικόνα Ι.](#)

θα μπορούσαν να τον κατευθύνουν (π.χ. λεπτομέρειες στη πλώρη του πλοίου που θύμιζαν την αρχαία εποχή). Ο μαθητής είδε πως τα πρόσωπα φορούν ρούχα τα οποία μάς θυμίζουν τελικά μία αρχαιοελληνική πραγματικότητα (περικεφαλαία, χιτώνες) και όχι μία βυζαντινή-μεσαιωνική. Μία άλλη μαθήτρια, απάντησε πως στην εικόνα μάλλον βλέπουμε την ωραία Ελένη και την αρπαγή της από τον Πάρι, ενώ στο βάθος μπορούμε να διακρίνουμε μία κατάσταση πολέμου, εφόσον μία πόλη φαίνεται να χάνεται στους καπνούς και στις φλόγες. Θυμάμαι, ακόμη, να επισημάνθηκε πως στην εικόνα η αρπαγή της γυναίκας γίνεται με πλοίο, ενώ η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή έγινε από ξηράς με τη βοήθεια αλόγων, αφού οι Σαρακηνοί ήταν γειτονικός της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας λαός, στα ανατολικά χερσαία της σύνορα. Μετά τη διδασκαλία μου και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσα στην τάξη, άρχιζα και σκεπτόμουν πιο σύνθετα: «πώς θα μπορούσε εναλλακτικά να προσεγγιστεί αυτό το κείμενο; Θα μπορούσε στο πλάι του να τοποθετηθεί ένα κείμενο ανοιχτό;» Η σκέψη του να συνομιλήσει το δημοτικό τραγούδι με ένα ανοιχτό κείμενο, μου κίνησε το ενδιαφέρον και ένα ποίημα που ήρθε στη σκέψη μου, ήταν η «Ελένη» του Γ. Σεφέρη.

Έπειτα, μέσα από το κείμενο αυτό που ανήκει στα ακριτικά τραγούδια, αναδύεται και το θέμα του ήρωα, αφού ο Διγενής Ακρίτας αποτελούσε το πρότυπο όχι μόνο των ακριτών στο Βυζάντιο, αλλά και μία μορφή ηρωική στη βυζαντινή κοινωνία. Έτσι, το θέμα του ήρωα μπορεί να εντοπιστεί και στην αρχαιοελληνική πραγματικότητα αλλά και στο σήμερα. Ποιος μπορούσε να θεωρηθεί ήρωας στην αρχαιότητα, αλλά και ποιος θεωρείται σήμερα ήρωας; Ήταν κάποια ερωτήματα που ήρθαν στη σκέψη μου ενώ επεξεργαζόμουν το κείμενο αλλά και μετά από τη διδασκαλία μου. Ένας μαθητής της τάξης στην οποία δίδαξα το κείμενο, μίλησε για τους ήρωες σε μία άλλη τους μορφή, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τους ήρωες π.χ. της Επανάστασης του 1821 ως προς το τι είναι αυτό που τους αναδεικνύει ως ήρωες στα μάτια του σύγχρονου κόσμου: ενώ οι ήρωες της Επανάστασης του 1821 είναι γνωστοί για την μαχητικότητα, την ανδρεία τους, τα κατορθώματά τους σε ένα πλαίσιο εμπόλεμο, οι επιστήμονες οι οποίοι αγωνίζονται για το κοινό καλό, για το καλό της ανθρωπότητας και του κόσμου μας, αποτελούν συχνά έναν άλλον τύπο ήρωα στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Με αφετηρία ένα κείμενο που ανήκει στην ενότητα των δημοτικών τραγουδιών, άρχισα να σκέφτομαι το κείμενο αυτό σαν ένα φωτεινό σημείο στον ουρανό το οποίο θα μπορούσε με γραμμές νοητές να ενωθεί με άλλα σημεία, δημιουργώντας έτσι ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ λογοτεχνικών έργων. Ως κείμενο μάλλον κλειστό παρά ανοιχτό, μου κίνησε το ενδιαφέρον το εάν αλλά και το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ένα δημοτικό τραγούδι και από ποιες πλευρές μέσα στην τάξη, ώστε να έρθουν στην επιφάνεια η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία στις σκέψεις των μαθητών που θα το συνοδεύσουν, αλλά και να το αισθανθούν σαν κείμενο οικείο. Θα μπορούσε ένα δημοτικό τραγούδι να κινήσει και να κρατήσει το ενδιαφέρον της τάξης όσο ένα ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο; Θα μπορούσε να έρθει κοντά στους μαθητές, ή λόγω των θεματικών του, της γλώσσας και του ύφους του, θα τους κρατούσε σε μία απόσταση; Πώς θα μπορούσε να πλαισιωθεί και να προσεγγιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να κινήσει τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία στις σκέψεις που θα ακουστούν; Είναι κάποια από τα ερωτήματα που μου είχαν δημιουργηθεί γύρω από τα δημοτικά τραγούδια.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ

Το 1977 ξεκινούν την αποστολή τους στο διάστημα τα μη επανδρωμένα Voyager 1 και 2³, τα οποία κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους θα καταγράψουν τις ηλεκτρομαγνητικές δονήσεις των πλανητών του ηλιακού μας συστήματος, και το 1992, με δεδομένα τις δονήσεις αυτές και την κατάλληλη μετατροπή τους σε ηχητικά σήματα, η NASA θα κυκλοφορήσει ένα μουσικό άλμπουμ με τίτλο *Οι Συμφωνίες των Πλανητών*⁴. Έτσι, η μουσική μάς δείχνει υπερήφανα ότι μπορεί με έναν δικό της τρόπο να υπάρχει και να ζει ανεμπόδιση μέσα στον χώρο: και στο αχανές διάστημα⁵ με τη μορφή ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων⁶ αλλά και σε πολλά, πολύ μικρότερα σημεία, τα οποία μπορούν να εντοπιστούν επάνω σε έναν από τους πλανήτες του Γαλαξία μας —τη Γη· για παράδειγμα: στο νοτιότερο τμήμα της Βαλκανικής χερσονήσου, σε ένα ορεινό χωριό της Ελλάδας, έξω από την πόρτα ενός σπιτιού, εκεί όπου ένα παιδί τραγουδάει μονάχα με τη φωνή του τα παραδοσιακά κάλαντα της Πρωτοχρονιάς.

Εκτός από τον χώρο, η μουσική φαίνεται πως μπορεί να ζει ασίγαστα και κατά μήκος της νοητής γραμμής του χρόνου, συντροφεύοντας τον άνθρωπο από τα προϊστορικά ήδη χρόνια, μιας που οι σχετικές μελέτες έχουν συμπεράνει ότι «μουσικά όργανα συναντώνται ακόμη και στους πιο πρωτόγονους λαούς.⁷». Το τραγούδι, παιδί της μουσικής και του λόγου, είναι κι αυτό συνεχώς παρόν στη πορεία της ζωής του ανθρώπου: για παράδειγμα, κατά τις διονυσιακές γιορτές στην αρχαιοελληνική πραγματικότητα ψαλλόταν με τη συνοδεία αυλού ο

³ Voyager. The Interstellar Mission. (2005). Ανακτήθηκε στις 9/7/22 από <https://voyager.jpl.nasa.gov/pdf/VoyagerPosterFinal2.pdf>.

⁴ *Symphonies of the Planets 5 – NASA Voyager Recording*. (1992). [Ηχογράφιση]. Los Angeles: Delta Music Inc.

⁵ Μία ερευνήτρια της NASA σημειώνει: «Μπορεί να μη γίνεται να το ακούσουμε με τα αυτιά μας, αλλά τα άστρα στον ουρανό είναι οι συντελεστές μιας μουσικής παράστασης η οποία ποτέ δε σταματά. Τα μεγαλύτερα άστρα παράγουν χαμηλότερους, βαθύτερους ήχους, όπως η τούμπα και το κοντραμπάσο. Τα μικρά άστρα παράγουν λεπτούς ήχους, όπως τα φλάουτα.». (Landau, E. [2018]. *Symphony of stars: the science of stellar sound waves*. Ανακτήθηκε στις 8/7/22 από <https://exoplanets.nasa.gov/news/1516/symphony-of-stars-the-science-of-stellar-sound-waves/>).

⁶ Στο οπισθόφυλλο του άλμπουμ αναγράφεται: «Παρόλο που στο διάστημα δεν υπάρχει αέρας, αυτό δε σημαίνει πως δεν υπάρχει και ήχος. Ο ήχος υπάρχει, αλλά με τη μορφή ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων.». (*Symphonies of the Planets 5 – NASA Voyager Recording*. [1992]. [Ηχογράφιση]. Los Angeles: Delta Music Inc).

⁷ Ένα παράδειγμα που αναφέρει στη συνέχεια ο συγγραφέας: «Έτσι, το σύγχρονο φλάουτο λ.χ. προήλθε από τον κοκκάλινο ή καλαμένιο αυλό [...] που φυσούσε ο άνθρωπος της Παλαιολιθικής εποχής.». (Τάτσης, Κ. Τ. [2011]. *Οργανογνωσία. Ακουστική, Μουσικά Συστήματα και Σκάλες*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας, σ. 141).

διθύραμβος⁸. Στη Ραψωδία μ της Οδύσσειας, η Κίρκη απευθυνόμενη στον Οδυσσέα τού μιλάει για το γλυκό και μαγευτικό τραγούδι των Σειρήνων και τον συμβουλεύει για το πώς εκείνος θα μπορέσει να το αποφύγει μαζί με τους συντρόφους του. Έπειτα, σε κάποια άλλα σημεία του χρόνου, θα άκουγε κανείς σε διάφορες χριστιανικές γιορτές τραγούδια γιορταστικά —τα κάλαντα— από παιδιά αλλά και από μεγάλους⁹, κ.ά.

Έτσι και το δημοτικό τραγούδι, μέσα από τον λόγο, τη μουσική και τον χορό¹⁰, συντροφεύει τη ζωή του ανθρώπου· του «συλλογικού ανθρώπου», του λαού που το δημιουργεί, εκφράζοντας τον εσωτερικό του κόσμο. Είναι ένα «γνήσιο λαϊκό δημιούργημα» που «πλάστηκε από την αρχή και τελειοποιήθηκε μέσα στην καρδιά και το στόμα του λαού.¹¹».

1.1. Ο χωροχρόνος της γέννησης και της ζωής του

Πότε ωστόσο πρωτοεμφανίζεται το δημοτικό τραγούδι και πόσο μακριά στον χρόνο φτάνουν οι ρίζες του; Αναφορικά με τα ερωτήματα αυτά, ο λαογράφος και φιλόλογος Μιχαήλ Γ. Μερακλής αναφέρει πως «υπάρχει [...] το πρόβλημα της ηλικίας των τραγουδιών, του εντοπισμού των ριζών του νεότερου ελληνικού δημοτικού τραγουδιού» και σημειώνει ότι «δεν έλειψε διόλου η προσπάθεια να δειχθεί η καταγωγική σχέση του με την αρχαιότητα¹²».

Τη σύνδεση αυτή με την αρχαιότητα κάνει ο Γάλλος νεοελληνιστής Claude Fauriel, ο οποίος συνέλεξε και κυκλοφόρησε την πρώτη συλλογή ελληνικών δημοτικών τραγουδιών το 1824, στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης¹³. Ο ίδιος πίστευε πως η νεότερη δημοτική ποίηση είναι η συνέχεια της αρχαίας. Αναζητώντας τις αρχές του δημοτικού τραγουδιού, αρχικά οδηγήθηκε στον 8ο αιώνα μ.Χ., εκεί όπου οι λέξεις *τραγουδάω* και *τραγούδι* συναντώνται για πρώτη φορά με τη σύγχρονη έννοια.¹⁴ Πηγαίνοντας ακόμη πιο πίσω στον χρόνο, εντόπισε

⁸ Ευαγγελίδου, Μ. (2015). *Η γένεση του θεατρικού χώρου*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Α.Π.Θ., σ. 35. Ανακτήθηκε στις 9/7/22 από http://ikee.lib.auth.gr/record/336889/files/EYAGGELIDOU_MARIA.pdf?version=1.

⁹ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 75-76.

¹⁰ Ο ανεπιθύμητος διαχωρισμός του τραγουδιού σε μουσική και λόγο τονίζεται από τον Μ. Μερακλή. (Μερακλής, Γ. Μ. [2011]. *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 361). Ο Γ. Σηφάκης αναφέρει για το δημοτικό τραγούδι ότι αποτελείται από «τρία αλληλοεξαρτημένα συστήματα: το γλωσσικό, το ποιητικό και το μουσικό». (Σηφάκης, Μ. Γ. [1998]. *Για μια ποιητική του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 39).

¹¹ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). Ό.π.: σ. 56-57.

¹² Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 339.

¹³ Πολίτης, Α. (1984). Η γένεση του ενδιαφέροντος για τα δημοτικά τραγούδια. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 379-396). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 382. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf)

¹⁴ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). Ό.π.: σ. 58.

στον Αθήναιο¹⁵ (Η, 60) στίχους από ένα αρχαίο χελιδόνισμα οι οποίοι παρουσιάζουν ομοιότητες¹⁶ με στίχους νεοελληνικού εθιμικού δημοτικού τραγουδιού —επίσης του χελιδονίσματος¹⁷— που υπάρχει ως και τις μέρες μας.

Στην ίδια γραμμή κινήθηκε και ο ιστορικός και λαογράφος Στίλπων Κυριακίδης¹⁸, ο οποίος επιχείρησε να εξετάσει πιο συστηματικά το ζήτημα των ιστορικών αρχών του δημοτικού τραγουδιού· να εντοπίσει συνδέσεις της δημοτικής ποίησης, αν όχι με την κλασική αρχαιότητα του 5ου και του 4ου π.Χ. αιώνα, τουλάχιστον με την εποχή των αυτοκρατορικών ρωμαϊκών χρόνων. Έτσι, στη μελέτη του, συμπεραίνει πως οι λέξεις *τραγούδι* και *παραλογή* που αναφέρονται στα δημοτικά τραγούδια, μας οδηγούν στις λέξεις της αρχαιότητας *ὥδή* και *παρακαταλογή* αντίστοιχα, και ταυτόχρονα συνδέουν το δημοτικό τραγούδι με την αρχαία τραγωδία. Ακόμη, θεωρεί πως οι υποθέσεις μερικών παραλογών¹⁹ θυμίζουν αρχαίους μύθους,

¹⁵ Το αρχαίο χελιδόνισμα της Ρόδου, που ήταν ένα ανώνυμο δημώδες άσμα, παραδίδεται από τον ιστορικό Αθήναιο (200 μ.Χ.). (*Το χελιδόνισμα της Ρόδου*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 11/7/22 από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=488).

¹⁶ Κάποιοι από τους στίχους του αρχαίου χελιδονίσματος:

[...] ἤλθ' ἤλθε χελιδὼν
καλὰς ὥρας ἄγουσα,
καλοὺς ἐνιαυτούς,
ἐπὶ γαστέρα λευκά,
ἐπὶ νῶτα μέλαινα[...]

Στη συνέχεια, κάποιοι στίχοι από νεοελληνικό χελιδόνισμα:

[...] Ἦρθε, ἦρθε χελιδόνα,
ἦρθε κι ἄλλη μεληδόνα,
κάθισε και λάλησε,
και γλυκὰ κελάηδησε[...]

¹⁷ Ο συγγραφέας σημειώνει πως τα χελιδονίσματα λέγονται την 1η του Μαρτίου από τα παιδιά για τον ερχομό της άνοιξης. (Μερακλής, Γ. Μ. [2011]. *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 339, υπ. 110).

¹⁸ Ο Κυριακίδης, στη μελέτη του *Αἱ ἱστορικαὶ ἀρχαὶ τῆς δημῳδούς νεοελληνικῆς ποιήσεως* (1934), υποστήριξε ότι η καταγωγή των παραλογών είναι αρχαιοελληνική. Ανάγει την προέλευσή τους στον τραγικό παντόμιμο, που προήλθε από την τραγωδία και που η ύπαρξή του μαρτυρείται στην Ελλάδα τον 5ο αιώνα π.Χ. Ο παντόμιμος, που πέρασε από την ελληνιστική εποχή στη Ρώμη και από εκεί στο Βυζάντιο, εξελίχθηκε σε θεατρικό είδος και ανέπτυξε δικές του υποθέσεις, οι οποίες είχαν αφηγηματικό χαρακτήρα με δραματικά στοιχεία. Από τους παντόμιμους αυτούς πιστεύει ο Κυριακίδης ότι προήλθαν οι παραλογές. (Παρίσης Ι. & Παρίσης, Ν. [2000]. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 138).

Ωστόσο, επάνω στη θέση αυτή του Κυριακίδη, ο Μ. Μ. Παπαϊωάννου εκφράζει τη διαφωνία του: «Ο Στίλπων Κυριακίδης ισχυρίστηκε πως το μεσαιωνικό και κατοπινό δημοτικό τραγούδι, βγήκε από τα ασματικά μέρη της αρχαίας τραγωδίας. Δε θέλησε να προσέξει ότι η τραγωδία είναι ποίηση προσωπική, ενώ το δημοτικό τραγούδι είναι ποίηση απρόσωπη, ομαδική. Η πρώτη είναι μεταγενέστερη της δεύτερης». (Παπαϊωάννου, Μ. Μ. [1984]. *Αταξικές κοινωνίες και δημοτικό τραγούδι*. Στο Σκαρτσής, Σ. [Επιμ.], *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι*, 6-8 Ιουλίου 1984 [σσ. 61-67]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 62. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf)).

¹⁹ Πρόκειται για ελληνικά δημοτικά τραγούδια με διηγηματικό χαρακτήρα και κατάληξη μελαγχολική.

οι οποίοι είναι και «*προσφιλεῖς εἰς τὸ θέατρον*²⁰»· για παράδειγμα, η επιστροφή του ξενιτεμένου στα δημοτικά τραγούδια, είναι μια υπόθεση που διατρέχει ολόκληρη την Οδύσσεια. Ο Κυριακίδης θα κάνει λόγο και για τη μετρική του δημοτικού τραγουδιού —τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο— ο οποίος προέρχεται, κατά τον ίδιο, από τον αρχαίο καταληκτικό τετράμετρο στίχο. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει τελικά, είναι ότι τα στοιχεία αυτά μάς οδηγούν στο θέατρο των αυτοκρατορικών ρωμαϊκών χρόνων. Επάνω στη θεωρία αυτή, ο Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς, φιλόλογος, κριτικός και ιστορικός της λογοτεχνίας, διατυπώνει επιφυλάξεις, χωρίς ωστόσο να αρνηθεί ότι το δημοτικό τραγούδι είναι συνδετικός κρίκος της αρχαίας με τη νέα ελληνική φιλολογία²¹.

Κι ενώ το δημοτικό τραγούδι φαίνεται να παρουσιάζει συνδέσεις και να διαλέγεται με την αρχαιότητα, ίσως τώρα ένα από τα ερωτήματά μας να ήταν το πότε άραγε συμβαίνει φανερά η γέννησή του. Για να μπορέσουμε να προσανατολιστούμε στον χώρο και τον χρόνο, θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι τα αρχαιότερα ποιητικά κείμενα σε νεοελληνική γλώσσα είναι τα ακριτικά τραγούδια. Το περιεχόμενό τους αναφέρεται στη ζωή των ακριτών, των φρουρών των ανατολικών συνόρων του βυζαντινού κράτους, οι οποίοι έδρασαν από τον 8ο ως τον 11ο μ.Χ. αιώνα και έγιναν θαυμαστοί από τη βυζαντινή κοινωνία για την ανδρεία και τα κατορθώματά τους, την αφοσίωσή τους και το σθένος τους. Τα ακριτικά ανήκουν στα δημοτικά τραγούδια²² κι η παραγωγή τους ακμάζει στις αρχές του 10ου αιώνα. Εάν δεχθούμε την άποψη ότι τα ηρωικά άσματα αυτά, που είναι εμπνευσμένα από γεγονότα και πρόσωπα συνδεδεμένα με τον αγώνα των Βυζαντινών κατά των Αράβων, υπήρχαν και πριν τον 10ο μ.Χ. αιώνα, τότε η ποίηση αυτή πιθανόν να εμφανίζεται τον 8ο²³ και να παύει τον 13ο αιώνα, επί Μιχαήλ Η΄ Παλαιολόγου (1259-1282), οπότε και το σώμα των ακριτών άρχισε να διαλύεται²⁴. Με υλικό από τα τραγούδια αυτά, ένας ποιητής συνέθεσε το έπος «Βασίλειος Διγενής Ακρίτας» το οποίο τοποθετείται στον 12ο μ.Χ. αιώνα²⁵ και θεωρείται ως το πρώτο γραπτό μνημείο και συνάμα η αρχή της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε και το φιλολογικό πρόβλημα που είχε προκύψει σχετικά με το αν τα ακριτικά τραγούδια ήταν αρχαιότερα από το έπος «Βασίλειος Διγενής Ακρίτας» ή εάν συνέβαινε το αντίστροφο. Ο πατέρας της επιστήμης της Λαογραφίας στην Ελλάδα, Νικόλαος Πολίτης, αναφέρει ότι ο ποιητής του έπους χρησιμοποίησε υλικό από ακριτικά τραγούδια που προϋπήρχαν, ενώ αργότερα αποσπάστηκαν από το έπος αυτό διάφορα μέρη τα οποία στη

²⁰ Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 341.

²¹ Ο.π.: σ. 340-341, 343.

²² Ο λαογράφος Ν. Πολίτης διέκρινε τα δημοτικά τραγούδια σε κατηγορίες, μία από τις οποίες είναι και αυτή των ακριτικών τραγουδιών.

²³ Σπυριδάκης, Γ., Πετρόπουλος, Δ. & Μέγας, Γ. (1962). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Εκλογή*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, σ. ιγ, ιδ.

²⁴ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 64-65.

²⁵ Beaton, R. (2014). *Η ερωτική μυθιστορία του ελληνικού μεσαίωνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα, σ. 69.

συνέχεια οδήγησαν στη δημιουργία νέων, αυτοτελών δημοτικών τραγουδιών. Η άποψη αυτή είναι και η επικρατέστερη.²⁶

Αναφορικά με τον χώρο, τα ακριτικά τραγούδια γνώρισαν πανελλήνια εξάπλωση: πρωτοδημιουργήθηκαν στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας, στη βορειοανατολική Μικρά Ασία²⁷, στον Πόντο ως την Καππαδοκία κι έφτασαν ως την Κύπρο, την Κρήτη και τα νησιά του Ιονίου²⁸.

Εκτός από τα ακριτικά, δημιουργήθηκε στη συνέχεια πλήθος και άλλων δημοτικών τραγουδιών, όπως, για παράδειγμα, τα τραγούδια της αγάπης, της ξενιτιάς, κ.ά., ενώ τα κλέφτικα τραγούδια τα οποία άνθησαν κατά την Τουρκοκρατία τον 18ο αιώνα, αποτέλεσαν και το τέρμα της δημιουργικής εξέλιξης του δημοτικού τραγουδιού.²⁹ Έτσι, το τέλος της δημοτικής ποίησης³⁰, όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές, ταυτίζεται περίπου με το τέλος της Επανάστασης και τη σύσταση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους³¹. Λίγο αργότερα, τον 20ο αιώνα, η εξάλειψη του αγροτικού πολιτισμού και η ισχυροποίηση της έννοιας της ιδιοκτησίας στα πνευματικά δημιουργήματα, συνέβαλαν και εκείνα από κοινού στην παύση της δημιουργίας των δημοτικών τραγουδιών³² στα οποία δημιουργός ήταν ο λαός. Ο Ν. Καρούζος σημειώνει: «Το δημοτικό τραγούδι [...] είναι ένα φαινόμενο δημιουργίας που δεν μπορεί πια να παραχθεί και λειτουργεί απλώς ωςάν μουσειακή ανάμνηση³³».

Ακόμη, σήμερα, με τη διαδικασία της ηχογράφησης και έπειτα επίσημης κυκλοφορίας ενός τραγουδιού, δεν μπορεί να υπάρξει πλέον η δυνατότητα μετέπειτα μετατροπών και

²⁶ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (1984). *Η ποίηση των πρωτοελληνικών χρόνων*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 23.

²⁷ Θέρος, Α. (1952). Τα τραγούδια των Ελλήνων. *Ελληνική Δημιουργία*, No 97, σ. 205-208. Ανακτήθηκε στις 18/10/2022 από http://www.myriobiblos.gr/afieromata/dimotiko/txt_apherou_3.html.

²⁸ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 67-68.

²⁹ Πολίτης, Λ. (2015). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., σ. 111.

³⁰ Θα υπάρξουν μερικά ακόμη δημοτικά τραγούδια στον ελληνοϊταλικό πόλεμο και κάποια αντιστασιακά αντάρτικα. (Αντωνόπουλος, Θ. [2022, Μάρτιος 03]. Παντελής Μπουκάλας: «Τα δημοτικά τραγούδια δεν παγώνουν στον χώρο και τον χρόνο». Ανακτήθηκε στις 12/7/22 από <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/pantelis-mpoykalas-ta-dimotika-den-pagonoyn-ston-hrono-kai-ston-horo>).

³¹ Ωστόσο, σε περιοχές που άργησαν να γίνουν τμήμα της ανεξάρτητης Ελλάδας, ο λαϊκός ποιητής συνέχιζε να φτιάχνει τραγούδια για τις εξεγέρσεις κατά των Τούρκων, και στις ληστοκρατούμενες περιοχές, να δημιουργεί τα λεγόμενα ληστρικά τραγούδια. (Φιλιέρης, Γ. [2021, Μάρτιος 15]. Παντελής Μπουκάλας: «Τραγουδώντας τη σκλαβιά και την επανάσταση». Ανακτήθηκε στις 11/7/22 από <https://www.news247.gr/elliniki-epanastasi-1821/pantelis-mpoykalas-tragoydontas-tin-sklavia-kai-tin-epanastasi.9170904.html>).

³² Αντωνόπουλος, Θ. (2022, Μάρτιος 09). Παντελής Μπουκάλας: «Τα δημοτικά τραγούδια δεν παγώνουν στον χρόνο και στον χώρο». Ανακτήθηκε στις 11/7/22 από <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/pantelis-mpoykalas-ta-dimotika-den-pagonoyn-ston-hrono-kai-ston-horo>.

³³ Καρούζος, Ν. (1984). Το δημοτικό τραγούδι: στοχασμοί και παρατηρήσεις. Στο Σκαρτσής Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι*, 6-8 Ιουλίου 1984 (σσ. 319-324). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 319. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20TragoYdi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20TragoYdi).pdf).

διορθώσεων³⁴ μέσα σε αυτό το ίδιο τραγούδι³⁵, μιας που «είναι το οριστικό αυτό που παίζει επάνω στο μηχανήμα, ενώ αυτό που θα σου έρθει από το διπλανό χωριό, μπορείς να το προσαρμόσεις, αν ο δικός σου ήρωας λέγεται αλλιώς, αν το δικό σου βουνό λέγεται αλλιώς, αν το δικό σου ποτάμι λέγεται αλλιώς». Και «αυτή είναι η παράδοση της προφορικής ποίησης, να έχεις το δικαίωμα της αλλαγής[...]».³⁶ Έτσι, το δημοτικό τραγούδι, έχοντας φτάσει ως τις ημέρες μας, μπορεί μεν να τραγουδιέται ακόμη σε διάφορες γιορτές και γάμους, κυρίως σε πόλεις επαρχιακές³⁷, αλλά δε συνεχίζει να γεννιέται συντροφεύοντας την καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου· μετά από μία πολυταξιδεμένη, από τόπο σε τόπο και από άνθρωπο σε άνθρωπο, ζωή, πλέον «ζεί με την έννοια του συντηρείται³⁸». Με άλλα λόγια, «ή δημοτική ποίηση, από την όμιλία, το τραγούδι και την άκρόαση, έχει μετατοπιστεί πλέον και αυτή στη γραφή, σάν κοιμωμένη των Άνθολογιών³⁹»

1.2. Η σχέση μεταξύ του δημιουργού και του λαού

Κάποια ερωτήματα που θα έρχονταν τώρα ίσως στη σκέψη μας να ήταν το ποιος δημιουργούσε κάποιο δημοτικό τραγούδι, αν η σύνθεση και η επεξεργασία του ήταν μια διαδικασία ομαδική ή ατομική, και ακόμη, εάν δημιουργός και λαός ταυτίζονταν. Γενικά, αυτό που αρχικά θεωρούσαν οι μελετητές του δημοτικού τραγουδιού, είναι ότι εκείνο εκπήγαζε αυθόρμητα από τους κόλπους της λαϊκής ψυχής. Ωστόσο, η θεωρία αυτή χρειάστηκε στη συνέχεια να διορθωθεί αλλά και να ανασκευαστεί πλήρως⁴⁰.

Ο Νικόλαος Πολίτης υποστήριξε ότι το δημοτικό τραγούδι είναι ένα ομαδικό δημιούργημα και, στη συνέχεια, περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο γινόταν η σύνθεσή του. Αρχικά, αναφέρει πως ο αρχικός δημιουργός ενός δημοτικού τραγουδιού ήταν ένας στον αριθμό, ο οποίος διακρινόταν από ένα φυσικό ταλέντο, μία κλίση στη στιχουργική και στη μουσική. Πρωτοδημιουργούσε κάποιο τραγούδι φτιάχνοντας τον στίχο, τον ρυθμό και τη μελωδία του, ή ταίριαζε τους στίχους του με μία από τις γνωστές ήδη μελωδίες: «Εἷς τῶν

³⁴ Οι διάφορες διορθώσεις που γίνονταν από τραγουδιστή σε τραγουδιστή στα δημοτικά τραγούδια μάς δίνουν το δικαίωμα να πούμε ότι ο λαός επεξεργάζεται τελικά την οριστική τους μορφή. (Μαστροδημήτρης, Δ. Π. [1984]. *Το δημοτικό τραγούδι*. Ό.π.: σ. 14).

³⁵ Ο Παντελής Μπουκάλας αναφέρει πως, κατά μία έννοια, το δημοτικό τραγούδι σίγησε με την πρώτη γραμμοφώνηση. Στη συνέχεια παραθέτει έναν διάλογο ανάμεσα στον μουσικό Σπυρίδωνα Περιστέρη και μια γιαγιά στην Ευρυτανία: -Γιατί, κυρία Σταυρούλα, μού το λες έτσι τώρα το τραγούδι; Τη ρωτάει. -Γιατί έτσι το άκουσα στο ραδιόφωνο, έτσι είναι το σωστό. Του απαντά εκείνη. (Αγγελάκη, Μ. [2020, Μάιος 27]. Παντελής Μπουκάλας: «Οι νόμοι πνίγουν τους αδύναμους, ενώ οι δυνατοί τους σπάνε». Ανακτήθηκε στις 18/7/22 από <http://vathikokkino.gr/archives/124577>).

³⁶ Διοσκουρίδης, Σ. (2019, Ιανουάριος 30). Παντελής Μπουκάλας: «Όσο διαβάζω τα δημοτικά τραγούδια, τόσο περισσότερο υποκλίνομαι στο υψηλό τους πνεύμα, στο ανοιχτό τους φρόνημα». Ανακτήθηκε στις 11/7/22 από <https://popaganda.gr/people/pantelis-boukalas-dimotiko-tragoudi/>.

³⁷ Πολίτης, Λ. (2015). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., σ. 102.

³⁸ Ό.π.: σ. 102.

³⁹ Μπουκάλας, Π. (2016). *Όταν το Ρήμα γίνεται Όνομα. Η «Αγαπώ» και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των δημοτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, σ. 366.

⁴⁰ Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 344.

πολλῶν, ἔχων τὸ χάρισμα τῆς στιχουργικῆς δεξιότητος καὶ τὸ μουσικὸν αἶσθημα ἀνεπτυγμένον, ὑπεύκων εἰς ἐσωτερικὴν ὥθησιν, ἐν στιγμῇ ἐξάρσεως συνθέτει τὸ ᾄσμα, ταυτοχρόνως ἐξευρίσκων τὸν ῥυθμὸν καὶ τὸ μέλος ἢ προσαρμύζων εἰς γνωστά». Το τραγούδι αυτό, ἐπειτα το ἀκούγε κάποιος ἄλλος ἄνθρωπος του λαοῦ καὶ, εἴαν τον ἐξέφραζε, το οικειοποιούνταν, κάνοντας μάλιστα καὶ μερικές ἀλλαγές, οὕτως ὥστε να συμφωνεῖ το περιεχόμενό του ὅσο το δυνατόν περισσότερο με τα προσωπικά του συναισθήματα⁴¹: «Οὕτω δ' ἀπὸ τοῦ στόματος εἰς στόμα διαδιδόμενον καθίσταται κοινὸν κτῆμα· ἕκαστος τραγουδιστῆς [...] τὸ ἰδιοποιεῖται ἀπλούστατα καὶ φυσικώτατα καθόσον εὐρίσκει ἐν αὐτῷ τὰ πάντα γνώριμα, οὐδὲν δὲ ξένον ἢ ἀνώτερον τῶν ἰδίων νοημάτων καὶ συναισθημάτων, ἢ καὶ ἂν εὕρῃ τι τυχὸν ἀλλότριον ἢ ἀπρόσιτον εἰς αὐτὸν, τὸ μεταβάλλει ἢ τὸ ἀποβάλλει». Οἱ διαφορὲς αὐτές ἀλλαγές που γίνονταν ἀπὸ τραγουδιστὴ σε τραγουδιστή, οδηγοῦν τα συμπεράσματα στο ὅτι τελικά ὁ λαὸς εἶναι αὐτός που «ἀπεργάζεται τὴν ὀριστικὴν μορφήν τῶν δημοτικῶν ᾠσμάτων».⁴²

Ὅσον ἀφορὰ τὴν ὀριστικὴν μορφή, αὐτὴ τελειοποιεῖται με τὴν πάροδο τοῦ χρόνου. Σχετικὰ με τὸ παραπάνω, ὁ Πολίτης μάς πληροφορεῖ ὅτι κάποτε ὁ Αδαμάντιος Αδαμαντίου (1875-1937)⁴³ ἀκούσε στὴν Τήνο ἓν τραγούδι το ὁποῖο ἦταν ἀτελές, καὶ ρώτησε να μάθει γιὰ τοὺς λόγους που συνέβαινε αὐτό. Οἱ ἐκεῖ χωρικοὶ τοῦ ἀπάντησαν πως «ἀκόμα δὲν το ταίριασαν οἱ κοπέλες το τραγούδι· θα το ταιριάσουν τὸν ἄλλο χρόνο». Ὅπως ἐπεξηγεῖ καὶ στὴ συνέχεια ὁ Πολίτης, ὁ ὁποῖός μάς διηγεῖται καὶ τὸ γεγονός, τὸ τραγούδι ἐμελλε να πάρει τὴν ὀριστικὴν μορφή καὶ διατύπωση τὸν ἐπόμενον χρόνο.⁴⁴

Ἀκόμη, ὁ λαογράφος Κώστας Ρωμαῖος ἐπισημαίνει καὶ ἐκεῖνος ὅτι ἡ δημοτικὴ ποίηση εἶναι ἡ ποίηση ἐνὸς λαοῦ καὶ ὄχι ἐνὸς ἀτόμου. Γιὰ τοὺς ἀνθρώπους τῶν δημοτικῶν τραγουδιῶν, ἥρωες - χαρακτήρες ἀλλὰ καὶ δημιουργοὺς τοὺς, ἀναφέρει ὅτι «στο βάθος δὲν εἶναι μόνο αὐτοὶ που περιγράφονται στα τραγούδια, ἀλλὰ εἶναι καὶ ἐκεῖνος που τοὺς περιέγραψε μέσα στοὺς στίχους. Εἶναι οἱ ἴδιοι οἱ τραγουδιστές, εἶναι ὁ ἴδιος ὁ λαός».⁴⁵

Στο σημεῖο αὐτό μπορούμε να ἀναφέρουμε καὶ μία ἄλλη, διαφορετικὴ θεωρία που εἶχε διατυπωθεῖ σχετικὰ με τὸ ποιος δημιουργοῦσε τὰ δημοτικὰ τραγούδια. Σύμφωνα με αὐτὴν, ὁ λαός ὡς σύνολο δὲν δύναται να συνθέσει ἓν καλλιτεχνικὸ ἔργο. Ἐτσι, τὰ δημοτικὰ τραγούδια δημιουργήθηκαν στα ἀνώτερα κοινωνικά στρώματα καὶ ἐπειτα ἔπεσαν στο ἐπίπεδο τοῦ λαοῦ, ὁ ὁποῖός τα παρέλαβε καὶ σιγὰ σιγὰ τα μετέπλασε. Βέβαια, ὅπως ἀναφέρει ὁ Μαστροδημήτρης (2010, 57), τὸ ὅτι συμβαίνει αὐτό κάποιες φορές, εἶναι ἀλήθεια, ὡστόσο, θα ἦταν ἐπιστημονικὰ αὐθαίρετο να υποστηριχθεῖ τὸ ὅτι ὅλα τὰ δημοτικὰ τραγούδια ἔχουν μία τέτοια προέλευση, ὅτι δηλαδή δημιουργήθηκαν στα ἀνώτερα στρώματα καὶ ἐπειτα ἐξέπεσαν στο στρώμα τοῦ λαοῦ.

Τέλος, ὅταν ἓν δημοτικὸ τραγούδι ξεπερνῶσε τὰ ὅρια τῆς κοινότητος στὴν ὁποία δημιουργήθηκε καὶ ἀκουγόταν πλέον καὶ σε μία ἄλλη κοινότητα ἢ σε μία ἄλλη περιοχή, τότε

⁴¹ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Ἡ ποίηση τοῦ νέου ἐλληνισμοῦ*. Ἀθήνα: Ἴδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 56-57.

⁴² Ο.π.: σ. 57.

⁴³ Ο Α. Αδαμαντίου διετέλεσε Καθηγητὴς τῆς Βυζαντινῆς καὶ Ἱστορίας καὶ Ἀρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο τῆς Ἀθήνας καὶ Σύμβουλος τῆς Ἀρχαιολογικῆς Ἑταιρείας καὶ ἦταν ἀπὸ τοὺς κύριους συνεργάτες τοῦ Ν. Πολίτη.

⁴⁴ Μερακλῆς, Γ. Μ. (2011). *Ἑλληνικὴ Λαογραφία. Κοινωνικὴ συγκρότηση – Ἦθος καὶ ἔθιμα – Λαϊκὴ τέχνη*. Ἀθήνα: Ἰνστιτούτο τοῦ βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 339.

⁴⁵ Ρωμαῖος, Κ. (1968). *Ἡ ποίηση ἐνὸς λαοῦ*. Ἀθήνα: Ἐκδόσεις Η. Χ. Χουζαρμάνη, σ. 9.

μπορούσαν να προκύψουν παραλλαγές, δηλαδή τραγούδια με μικρές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Το κάθε δημοτικό τραγούδι με τις διάφορες αλλαγές που δεχόταν από τον κάθε τραγουδιστή, ξαναγεννιόταν όσο ταξίδευε μέσα στον χρόνο ή κάθε φορά που κάποιος το τραγουδούσε κάπου αλλού⁴⁶. Έτσι, η ύπαρξη των παραλλαγών στα δημοτικά τραγούδια, «έπικυρώνει και τη γνησιότητα ενός τραγουδιού, αφού καταδεικνύει ότι δουλεύτηκε από τούς λαϊκούς τραγουδιστές σε ποικίλες περιοχές και σε βάθος χρόνου, προσαρμοζόμενο στα διαφοροποιούμενα γεωγραφικά, πολεμικά και κοινωνικά δεδομένα⁴⁷».

1.3. Το περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών

Ο Γκαίτε, αναφερόμενος στο δημοτικό τραγούδι με θαυμασμό, «λέει πως μολονότι είναι λαϊκό, είναι τόσο δραματικό, τόσο επικό και τόσο λυρικό, που δεν υπάρχει αντίστοιχό του στον κόσμο [...], πως οι εικόνες αυτών των τραγουδιών, του δημοτικού ελληνικού τραγουδιού, είναι εκπληκτικές. [...] Φανταστείτε, λέει, βάζει δυο βουνά να μαλώνουν μεταξύ τους. Φανταστείτε, λέει, έναν αετό να μιλάει με το κομμένο κεφάλι του κλέφτη. Ο κλέφτης να λέει να του κόψουν το κεφάλι, να μην το πάρουν οι Τούρκοι και να μην το πουν στην αρραβωνιαστικιά του...»⁴⁸.

Ο Πολίτης, στην έκδοση μίας εκλογής⁴⁹ δημοτικών τραγουδιών το 1914, πραγματοποιεί την πρώτη κατάταξή τους στις εξής κατηγορίες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους: 1. Ιστορικά· 2. Κλέφτικα· 3. Ακριτικά· 4. Παραλογές· 5. Τραγούδια της αγάπης· 6. Νυφιάτικα· 7. Νανουρίσματα· 8. Κάλαντα· 9. Βαΐτικα· 10. Της ξενιτιάς· 11. Μοιρολόγια του κάτω κόσμου και του Χάρου· 12. Γνωμικά· 13. Εργατικά και βλάχικα και 14. Περιγελαστικά. Η κατάταξη αυτή του υλικού είναι μεν αναγκαία, είναι ωστόσο και προβληματική, διότι ο ίδιος ο λαός πολλές φορές χρησιμοποιούσε ένα ίδιο τραγούδι για διαφορετικές μεταξύ τους περιστάσεις. Για παράδειγμα, οι παραλογές τραγουδιόντουσαν και σε ορισμένες γιορτές και σε γάμους, πολλά ιστορικά τραγούδια περιέχουν θέματα κοινωνικής ζωής, κ.ά. Πάντως, η κατάταξη αυτή του Πολίτη αποτέλεσε μία σημαντική βάση για τις επόμενες προτάσεις⁵⁰ που έγιναν από

⁴⁶ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Ό.π. σ. 84.

⁴⁷ Μπουκάλας, Π. (2016). *Όταν το Ρήμα γίνεται Όνομα. Η «Αγαπώ» και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των δημοτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, σ. 44.

⁴⁸ Τζιόλας, Ε. (2010). Το δημοτικό τραγούδι. Ένα ξεχασμένο αξιακό απόθεμα και η ένταξή του στο σημερινό περιβάλλον. *Τετράδια*, τχ. 57-58. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 από [tetradia | Το δημοτικό τραγούδι. Ένα ξεχασμένο αξιακό απόθεμα και η ένταξή του στο σημερινό περιβάλλον \(tetradiamagazine.gr\)](http://tetradiamagazine.gr).

⁴⁹ Πολίτης, Γ. Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα, Τυπογραφείον «Εστία».

⁵⁰ Ταξινομήσεις των δημοτικών τραγουδιών σε κατηγορίες έγιναν και από άλλους μελετητές. Για παράδειγμα, ο Στίλπων Κυριακίδης, ταξινομήσε τα δημοτικά τραγούδια με βάση τον τρόπο της ποιητικής τους επεξεργασίας, χωρίζοντάς τα σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: στα κυρίως άσματα, τα διηγηματικά τραγούδια και τις δραματικές παραστάσεις. Ο Δημήτρης Λουκάτος τα χώρισε σε γενικότερες κατηγορίες και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. (Παρπαρούση, Γ. [2011]. *Η παιδικότητα στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι*. [Διδακτορική διατριβή]. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, σ. 74, 76. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24634#page/1/mode/2up>).

άλλους μελετητές.⁵¹ Στη συνέχεια, θα αναφερθούν με συντομία στοιχεία αναφορικά με το περιεχόμενο των κατηγοριών των δημοτικών μας τραγουδιών.⁵²

Ακριτικά. Τα ακριτικά είναι τα αρχαιότερα σε νεοελληνική γλώσσα ποιητικά κείμενα των οποίων η παραγωγή άκμασε τον 10ο αιώνα. Η ονομασία τους οφείλεται στους ακρίτες, οι οποίοι προστάτευαν τα σύνορα από τις εχθρικές επιδρομές αλλόφυλων. Φαίνεται πως η φαντασία του λαού κατά τη σύνθεση των τραγουδιών αυτών, άντλησε την έμπνευσή της και από την αρχαιότητα, αφού στον ιδεώδη τύπο ενός νεαρού ήρωα —του ακρίτη— εντοπίζονται αναλογίες με εκείνον του Αχιλλέα, του Ηρακλή, κ.ά. Ως υπόθεση είχαν μεμονωμένα επεισόδια από τη ζωή των ακριτών, π.χ. την αρπαγή της γυναίκας του Διγενή Ακρίτα —του εξάρχοντα των ακριτών— από τους Σαρακηνούς, τους αγώνες που έκανε εναντίον τους, κ.ά.⁵³

Παραλογές. Είναι πολύστιχα τραγούδια με διηγηματικό - επικολυρικό χαρακτήρα και κατάληξη θλιβερή. Αναπτύσσουν μία ιστορία, μία υπόθεση που εξελίσσεται σταδιακά, ενώ αντλούν το περιεχόμενό τους από αρχαίους ελληνικούς μύθους, νεότερες παραδόσεις, διάφορα κοινωνικά περιστατικά, την ιστορική μνήμη, ή έχουν υπόθεση πλαστή.⁵⁴ Πολλά από αυτά έχουν ως κεντρικό τους θέμα τα ευγενή συναισθήματα της ανθρώπινης ψυχής, τη συζυγική πίστη, τη δύναμη της πρώτης αγάπης, κ.ά. Σύνηθες είναι να παρουσιάζουν συμφυρμούς με άλλες κατηγορίες δημοτικών τραγουδιών, ιδίως με τα ακριτικά.⁵⁵

Ιστορικά. Είναι τραγούδια που αναφέρονται σε γεγονότα της ιστορίας π.χ. μάχες, πολιορκίες πόλεων κ.ά., αλλά και σε διάφορα φυσικά φαινόμενα που είχαν συμβεί.

Κλέφτικα. Τα τραγούδια αυτά δημιουργήθηκαν μετά τον 16ο αιώνα και παρουσιάζουν επιδράσεις από τα προγενέστερά τους και αρχαιότερα, ακριτικά. Ήρωές τους έχουν «*τούς λαϊκούς κλέφτες με τὰ συνηθισμένα σπαθιά καὶ ντουφέκια.[...] Δὲν ἐξυμνοῦνται μεγαλοπρεπῆ ἀρχοντικά συμπόσια καὶ στάβλοι με γρήγορα ἄλογα* (όπως συμβαίνει στα ακριτικά), *ἀλλὰ τὸ λιτοδαίτο τοῦ ὑπόδουλου Ἑλλῆνα*⁵⁶». Μιλούν για τη ζωή των κλεφτών, και πιο συγκεκριμένα, για τον ένοπλο αγώνα, τη ληστρική ζωή και τις δυσκολίες της, και την επιθυμία τους για στιγμές γαλήνης. Υπήρχαν ακόμη και κλέφτικα τραγούδια ερωτικά.⁵⁷

Της αγάπης. Στα τραγούδια της αγάπης, επαινούνται τα χαρίσματα κάποιου αγαπημένου προσώπου, εκφράζεται ο ερωτικός καημός κάποιου ανθρώπου, κ.ά. Μία ομάδα τραγουδιών

⁵¹ Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 344-345.

⁵² Η παρουσίαση των κατηγοριών εδώ θα γίνει σύμφωνα με την Ανθολογία *Η ποίηση του νέου ελληνισμού* του Π. Δ. Μαστροδημήτρη (2010), στην οποία, όπως ο ίδιος αναφέρει, ακολουθείται η μεν διαίρεση του Ν. Πολίτη, αλλά δίνεται διαφορετική σειρά, ώστε εκείνη να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν στη χρονολογική σχέση που είχαν οι κατηγορίες μεταξύ τους. Ακόμη, στον Μαστροδημήτρη, υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις ως προς τις ονομασίες των κατηγοριών αλλά και κάποιες προσθήκες που δεν συναντώνται στην πρώτη κατάταξη του Πολίτη, όπως π.χ. είναι η ύπαρξη της κατηγορίας *Θρησκευτικά*.

⁵³ Μαστροδημήτρη, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 64-65.

⁵⁴ Παρίσης Ι. & Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 137.

⁵⁵ Μαστροδημήτρη, Δ. Π. (2010). Ό.π.: σ. 66.

⁵⁶ Αυτά αναφέρει ο Δ. Πετρόπουλος σχετικά με την αναλογία ανάμεσα στα ακριτικά και στα κλέφτικα τραγούδια. (Μαστροδημήτρη, Δ. Π. [2010]. Ό.π.: 67).

⁵⁷ Μαστροδημήτρη, Δ. Π. (2010). Ό.π.: σ. 67-68.

της αγάπης είναι τα *παινέματα*, στα οποία ο τραγουδιστής επαινεί ένα ένα τα χαρακτηριστικά του αγαπημένου του προσώπου.

Της ξενιτιάς. Τραγούδια της μετανάστευσης, του ξενιτεμού, τα περισσότερα από τα οποία προήλθαν από τα νησιά, από όπου ξενιτεύονταν οι ναυτικοί, και από την Ήπειρο.

Μοιρολόγια. Χωρίζονται στα μοιρολόγια και στα τραγούδια του Χάρου. Στα πρώτα ανήκουν οι θρήνοι και τα θλιβερά τραγούδια για κάποιον νεκρό, στα δεύτερα, υποβλητικότερες και καλλιτεχνικότερες προσωποποιήσεις του θανάτου.

Νυφιάτικα. Τα τραγούδια αυτά είναι συγγενή με εκείνα της *αγάπης*, ωστόσο δεν τα τραγουδούν οι νεόνυμφοι, αλλά τα συγγενικά και τα φιλικά τους πρόσωπα. Υπήρχαν, για παράδειγμα, τραγούδια που τα τραγουδούσαν όταν ζύμωναν τα ψωμιά του γάμου, όταν στόλιζαν τη νύφη, κ.ά.

Παιδικά. Τα παιδικά τα συναπαρτίζουν επιμέρους ομάδες, όπως π.χ. τα *νανουρίσματα* που έλεγαν οι μητέρες στα παιδιά τους για να τα κοιμίσουν, και τα *ταχταρίσματα*, όταν τα χόρευαν στα χέρια τους. Υπήρχαν και τραγούδια με τα οποία οι μητέρες διασκέδαζαν τα παιδιά, όπου μιμούνταν φωνές ζώων ή παρίσταναν ζώα να μιλούν, κ.ά.

Γιορταστικά (λατρευτικά) και εθιμικά. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα τραγούδια που ο Πολίτης ονόμασε *κάλαντα* και *βαϊτικά*. Τα παλαιότερα λέγονταν σε διάφορες εποχές του έτους και είχαν έναν χαρακτήρα μαγικό, αφού τραγουδώντας τα οι άνθρωποι επεδίωκαν να βοηθήσουν στην καλή ανάπτυξη των καρπών, κ.ά. Τα περισσότερα είναι αγυρτικά· τα τραγουδούσαν από σπίτι σε σπίτι σε ημέρες γιορτινές, π.χ. τα *κάλαντα* της Πρωτοχρονιάς. Εκτός από τα *κάλαντα*, υπήρχαν και εθιμικά τραγούδια, π.χ. τα *χελιδονίσματα* που τραγουδούσαν τα παιδιά για τον ερχομό της άνοιξης.⁵⁸

Θρησκευτικά. Δεν εντάσσονται στην προηγούμενη κατηγορία των Γιορταστικών, διότι δεν έχουν γνήσια λαϊκή προέλευση⁵⁹. Εδώ ανήκουν διάφορα ψυχοφελή αλλά και κατηχητικά ποιήματα, καθώς και οι προσευχές.

Γνωμικά. Σε αυτά ο λαός δίνει συμβουλές και εκφράζει τη γνώμη του για τα ανθρώπινα.

Εργατικά. Ως θέμα τους έχουν την δουλειά, την εργασία. Σε αυτά σημασία είχε και ο ρυθμός τους, ο οποίος βοηθούσε στην αποδοτικότερη εργασία εκείνων που τα τραγουδούσαν.

Περιγελαστικά. Τραγούδια με σατιρικό περιεχόμενο προσώπων ή ιδεών, εμπνευσμένα απο πολιτικές και κοινωνικές περιστάσεις, εορταστικές εκδηλώσεις, κ.ά.⁶⁰

Ρίμες. Είχαν χρονογραφικό περιεχόμενο και επιτελούσαν τον ρόλο μίας λαϊκής προφορικής εφημερίδας· συνήθως διακρίνονταν από ομοιοκαταληξία⁶¹.

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τα παραπάνω, οι θεματικές του δημοτικού τραγουδιού αντιστοιχούν σε κάθε πτυχή της ζωής των τότε ανθρώπων που τα συνέθεταν και τα τραγουδούσαν. Έτσι φαίνεται πως υπάρχει μία σχέση αμφίδρομη, μέσα στην οποία το

⁵⁸ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 68-75.

⁵⁹ Ο Κυριακίδης σημειώνει πως είναι κακότεχνα στιχουργήματα ημιμαθών ποιητών, τα οποία έπειτα παρέλαβε ο λαός.

⁶⁰ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). Ό.π.: σ. 80-81.

⁶¹ Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 346.

δημοτικό τραγούδι αντλεί τα θέματά του από την καθημερινή ζωή, ενώ παράλληλα αποτελεί και αναπόσπαστο μέρος της.

1.4. Γενικά χαρακτηριστικά

Στο δημοτικό τραγούδι, ο λόγος και η μουσική είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, όπως αναφέρει ο Μερακλής: «*Το τραγούδι δεν μπορούμε κανονικά να το χωρίσουμε στα δυο: σε κείμενο αφενός, σε μουσική αφετέρου. Ο χωρισμός αυτός είναι αφύσικος. Οι ίδιοι οι τραγουδιστές λένε πως τα λόγια βγαίνουν μαζί με τον σκοπό, με τον ηχώ τους. Γι' αυτό και δεν μπορούν συχνά να πουν το κείμενο σαν ποίημα*». Στη συνέχεια των παραπάνω, συμπληρώνει: «*Ορθότερα, είναι τρισπόστατο: εκτός από λόγος και μουσική είναι και χορός, με λίγες εξαιρέσεις*»⁶². Και ο Παντελής Μπουκάλας αναφέρει επίσης πως «*τά δημοτικά τραγούδια δεν είναι μόνο λέξεις. Είναι τριαδικά, τρισπόστατα: Λόγος, Μέλος, Χορός*»⁶³. Έτσι, με αυτό το τρίπτυχο, ο άνθρωπος που δημιουργούσε και τραγουδούσε τα δημοτικά τραγούδια, μπορούσε να εκδηλώσει τα ψυχικά του συναισθήματα σε διαφορετικές περιστάσεις της ζωής του: σε στιγμές υψηλής συγκίνησης από γεγονότα χαράς ή λύπης, σε στιγμές στοχασμού και φιλοσοφικής θεώρησης της ζωής, κ.ά.⁶⁴

Σχετικά με τη στιχουργική των δημοτικών τραγουδιών, οι στίχοι δημιουργούνται και βασίζονται στη μετρική. Όλοι οι στίχοι που εντοπίζονται στα δημοτικά τραγούδια είναι είτε ιαμβικοί είτε τροχαϊκοί, όπως αναφέρει ο φιλόλογος Γεράσιμος Σπαταλάς. Μάλιστα σημειώνει πως «*στίχοι που να σχηματίζονται μ' άλλους ρυθμούς στη δημοτική ποίησή μας δεν υπάρχουνε*»⁶⁵. Έτσι, θεωρεί ως πιο συνηθισμένους στίχους των τραγουδιών τους εξής: α) τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο με τομή στην όγδοη συλλαβή, β) τον ιαμβικό δωδεκασύλλαβο με τομή στην έβδομη συλλαβή, γ) τον ιαμβικό ενδεκασύλλαβο με διάφορες προαιρετικές τομές, δ) τους μικρότερους ιαμβικούς στίχους με 8, 7, 6, 5, ή 4 συλλαβές, ε) τον τροχαϊκό δεκατρισύλλαβο με τομή στην όγδοη συλλαβή, ζ) τον τροχαϊκό δεκασύλλαβο με τομή στην πέμπτη συλλαβή και η) τους μικρότερους τροχαϊκούς με 8, 7, 6 ή 5 συλλαβές.⁶⁶

Οι στίχοι των δημοτικών τραγουδιών είναι οργανωμένοι στροφικά: σε στροφές δίστιχες, τετράστιχες ή πολύστιχες. Οι στροφές είναι σχηματισμένες είτε από στίχους οι οποίοι έχουν την ίδια μετρική, είτε από στίχους με διαφορετική μεταξύ τους μετρική.⁶⁷

Το μεγαλύτερο μέρος των στίχων στα δημοτικά τραγούδια είναι ανομοιοκατάληκτο (δεν παρουσιάζει ομοιοκαταληξία) και δεν σχηματίζει στροφικά συμπλέγματα.⁶⁸

⁶² Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση – Ήθη και έθιμα – Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 361.

⁶³ Μπουκάλας, Π. (2016). *Όταν το Ρήμα γίνεται Όνομα. Η «Αγαπώ» και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των δημοτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, σ. 103.

⁶⁴ Σπυριδάκης, Γ. & Περιστερής, Σ. (1999). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Τόμος Γ'. Μουσική Εκλογή*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, σ. ε'.

⁶⁵ Σπαταλάς, Γ. (1946). *Η μορφολογία των δημοτικών τραγουδιών μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αετός, σ. 8-9.

⁶⁶ Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (1984). *Το δημοτικό τραγούδι*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 16-17.

⁶⁷ Ο.π.: σ. 20.

⁶⁸ Καψωμένος, Ε. (2008). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 61.

Επίσης, διακρίνονται οι στίχοι από την αρχή της ισομετρίας μεταξύ μορφής και περιεχομένου, δηλαδή κάθε στίχος και ένα νόημα.⁶⁹ Σχετικά με τον διασκελισμό, ο C. Fauriel αναφέρει τα εξής: «Ένας στίχος δεν διασκελίζει παρά σπανιότατα έναν άλλον στίχον και παριστά πάντοτε ένα ορισμένο νόημα⁷⁰». Μάλιστα, ο Μ. Παπαϊωάννου αναφέρει ότι ο διασκελισμός παρουσιάζεται μαζί με την προσωπική ποίηση, ποτέ πριν⁷¹, επομένως το φαινόμενο του διασκελισμού δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της δημοτικής ποίησης.

Έπειτα, για τη γλώσσα των δημοτικών τραγουδιών είναι σημαντικό να αναφερθεί το ότι εκείνη «εκφράζει γενικά τον ελληνικό κόσμο, διότι είναι συνθεμένη με τη συνδρομή καιρών και τόπων, παλαιότερων και νεότερων λαϊκών δημιουργιών ώστε να αποτελέσει μιαν έναρμόνια σύνθεση από παλιές λέξεις με νεώτερη σημασία ή και με μιαν υποβλητική και σχεδόν μαγική ασάφεια, από λέξεις νεώτερες [...]»⁷². Κατάφερε με την πάροδο των χρόνων να φτάσει σε μία άρτια έκφραση και να διαμορφώσει ένα ύφος βαθιά ποιητικό. Ο Παντελής Μπουκάλας αναφέρει πως η δημοτική ποίηση λειτουργεί σαν ένα τεράστιο γλωσσικό εργαστήριο, σαν ένα δοκιμαστήριο νέων λέξεων, νέων λογοτεχνικών στρατηγημάτων, νέων γραμματικών παρεκτροπών, κ.ά.⁷³ Ο Άλκης Θρύλος⁷⁴ λέει σχετικά με τη γλώσσα πως «τὸ δημοτικὸ μας τραγούδι ἔφτασε σὴν τέλεια ἔκφραση τοῦ ἑαυτοῦ του. Κατορθώνει νὰ παρουσιάσῃ, ὅ,τι ἔχει νὰ πῇ, μὲ τὸ συντωμότερο, περιεχτικώτερο δυνατὸ τρόπο καὶ σύγχρονο μὲ τὸν τρόπο τὸν πιὸ παραστατικὸ. [...] Οἱ περιγραφές του εἶναι πάντα [...] ἐξαιρετικὰ πλαστικές. Κανέναν ρητορισμὸς, κανένα δυσαρμονικὸ ξεχείλισμα, κανέναν στόμφορ, κανένα παραγέμισμα, τίποτε περιττὸ δὲ χαλαρώνει ποτὲ τὴν ἐνότητα, τὸ σφιχτὸ δέσιμο, τὴ γερὴ ἀρχιτεκτονικὴ τοῦ συνόλου⁷⁵».

Κεντρικούς άξονες μέσα στη μορφολογία ενός δημοτικού τραγουδιού αποτελούν το ουσιαστικό και το ρήμα. Πιο ειδικά, όπως αναφέρει ο φιλόλογος Γιάννης Αποστολάκης, «[...] ὁ δημοτικὸς ποιητὴς δουλεύει με ὅλη τὴ γλῶσσα (ρῆμα, οὐσιαστικὸ, ἐπίρρημα κτλ.), τὰ θεμέλια ὅμως τῆς φράσης του εἶναι τὸ οὐσιαστικὸ καὶ τὸ ρῆμα». Ἐτσι, ἡ χρῆση τοῦ επιθέτου γίνεται ουσιαστικά και με μέτρο: «Τὸ ἐπίθετο δὲ σκεπάζει οὔτε σκοτεινιάζει ποτὲ τὸ οὐσιαστικὸ, ποὺ

⁶⁹ Παρίδης, Α. (2014). *Ο πολύτροπος δεκαπεντασύλλαβος του Παλαμά: μια μετρικολογική ανάλυση*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών, σ. 25. Ανακτήθηκε στις 12/11/2022 από <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/38955/Andreas%20Parides%20PhD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

⁷⁰ Fauriel, C. στο Παπαϊωάννου, Μ. Μ. (1984). Αταξικές κοινωνίες και δημοτικό τραγούδι. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 61-67). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 63. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf)

⁷¹ Ο.π. σ. 63.

⁷² Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (1984). *Η ποίηση των πρωτοελληνικών χρόνων*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή –Χορν, σ. 23.

⁷³ Μπουκάλας, Π. (2016). *Όταν το Ρήμα γίνεται Όνομα. Η «Αγαπώ» και το σφρίγος της ποιητικής γλώσσας των δημοτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα, σ. 106.

⁷⁴ Το ψευδώνυμο της Ελένης Ουράνη (1896-1971).

⁷⁵ Θρύλος, Α. (1928). *Στοχασμοί για το δημοτικό τραγούδι και άλλοι στοχασμοί*. Αθήνα: Τυπογραφείον Γ. Η. Καλέργη, σ. 5.

ὕψώνεται γερὸ καὶ ἀσάλευτο στὴ θέσῃ του». ⁷⁶ Ακόμη, συνεχίζει λέγοντας πως το ουσιαστικό, «ὁ στέρεος κόσμος [...] τῶν πραγμάτων», εἶναι εκείνο που χαρακτηρίζει τη δημοτική ποίηση και ὄχι το επίθετο το οποίο εἶναι «ἡ φανταχτερὴ ἐπιφάνεια» ⁷⁷.

Παρά το γεγονός ὅτι τα ἐπίθετα χρησιμοποιούνται με προσοχή και με μέτρο, εἶναι πολυάριθμα εκείνα που εἶχαν δημιουργηθεῖ ἀπὸ τον λαό και που εντοπίζονται συνολικά στα δημοτικά τραγούδια. Πιο συγκεκριμένα, πολλά, ευφάνταστα και πολυσύνθετα εἶναι εκείνα που επιχειροῦν να αποδώσουν ἓνα πρόσωπο, ἓνα χάρισμα κάποιου ατόμου ἢ μία δεξιότητά του. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε κάποια ἀπὸ αυτά: *γλυκοκελαδούσα, ερωτοδέσποινα, γερακοκορφομάτα, ζαχαρογλωσσάτη, λυγεροπερπατούσα, ζαχαροφιλημένη* κ.ά. ⁷⁸

Ακόμη, κάποια ἀπὸ τα τεχνικά χαρακτηριστικά του δημοτικού τραγουδιού εἶναι ἡ ὑπαρξὴ των ἀστοχων ερωτημάτων, το σχῆμα των τριῶν ἢ, αλλιῶς, τριαδικό σχῆμα, το σχῆμα του αδυνάτου· προσωποποιήσεις, σύμβολα και επαναλήψεις, μεταφορές, αλληγορίες και αντιθέσεις εἶναι κάποια ἀπὸ τα εκφραστικά μέσα που συναντώνται στα δημοτικά τραγούδια.

1.5. Η παρουσία του δημοτικού τραγουδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

1.5.1. Το δημοτικό τραγούδι στο Γυμνάσιο

1.5.1.1. Τα σχολικά εγχειρίδια

Ποια εἶναι ὡστόσο ἡ σχέση των μαθητῶν με τα δημοτικά τραγούδια στη σύγχρονη εποχή; Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε πως κάποιος μαθητὴς ο οποίος κατοικεῖ, για παράδειγμα, σε ἓνα χωριό της Ελλάδας στο οποίο τα δημοτικά τραγούδια εἶναι κομμάτι της ιστορίας και της παράδοσής του, εἶναι πιθανόν να ἔχει ἀκούσει τραγούδια σε κάποια γιορτή, ἀπὸ κάποιον μεγαλύτερό του, κ.ά. Ὡστόσο, μαθητὲς που δεν ἔχουν ἔρθει σε επαφή με τα δημοτικά τραγούδια, πῶς και πού θα μπορούσαν να τα γνωρίσουν και να τα επεξεργαστούν; Ἐνα σημεῖο συνάντησής τους με εκείνα μπορεί να εἶναι το σχολεῖο. Ἐτσι στη συνέχεια, θα δούμε ποια εἶναι ἡ παρουσία του δημοτικού τραγουδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα, μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας.

Ανατρέχοντας για ἀρχὴ στο σχολικό εγχειρίδιο των *Κειμένων Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας* για την Α΄ Γυμνασίου, το πρώτο κείμενο δημοτικῆς ποίησης που θα συναντήσουμε κανεῖς, ἀνήκει στην 2η Ενότητα: «Λαογραφικά» και ὡς τίτλο του ἔχει «Ὑπνε μου κι ἐπάρé μου το» ⁷⁹. Πρόκειται για ἓνα δημοτικό τραγούδι που ἀνήκει στην κατηγορία *Νανουρίσματα*, τα οποία τραγουδούσαν οι μεγάλοι στα βρέφη και στα μικρά παιδιά για να κοιμηθοῦν, και προέρχεται ἀπὸ την Κάρπαθο. Το ἐπόμενο κατὰ σειρά κείμενο δημοτικῆς ποίησης, εντοπίζεται στην 5η

⁷⁶ Αποστολάκης, Γ. (1950). *Το κλέφτικο τραγούδι. Το πνεῦμα κ' ἡ τέχνη του*. Αθήνα: Βιβλιοπωλεῖον της Εστίας, σ. 162.

⁷⁷ Αποστολάκης, Γ. (1934). *Τα τραγούδια μας*. Αθήνα: Πυρσός, σ. 221-222.

⁷⁸ Μπουκάλας, Π. (2016). *Ὅταν το Ρῆμα γίνεται Ὄνομα. Ἡ «Ἀγαπώ» και το σφρίγος της ποιητικῆς γλώσσας των δημοτικῶν*. Αθήνα: Εκδόσεις Ἄγρα, σ. 313.

⁷⁹ Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου & Σ, Βαρελάς, Λ. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας – Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, σ. 27.

Ενότητα: «Εθνική ζωή» και ως τίτλο έχει «Ένας αϊτός περήφανος⁸⁰». Είναι ένα κλέφτικο τραγούδι στο οποίο ένας περήφανος αετός ταυτίζεται με τον γενναίο κλέφτη της περιόδου της Τουρκοκρατίας, που επιμένει να συνεχίζει τον αγώνα του παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος. Το τελευταίο δημοτικό τραγούδι που θα συναντήσει κανείς στο εγχειρίδιο αυτό, βρίσκεται στην Ενότητα 10: «Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας, οι φιλικοί δεσμοί, η αγάπη» και έχει τίτλο «Κόρη που λάμπει⁸¹». Πρόκειται για ένα δημοτικό τραγούδι που ανήκει στην κατηγορία της αγάπης και υμνεί την ομορφιά της κόρης, συγκρίνοντάς τη με τον ήλιο και το φεγγάρι.

Έπειτα, στο σχολικό εγχειρίδιο των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για την Β' Γυμνασίου, το πρώτο κείμενο δημοτικής ποίησης που βλέπει κανείς να παρατίθεται, εντοπίζεται στην Ενότητα 5: «Εθνική ζωή». Πρόκειται για το ακριτικό τραγούδι «Ο Διγενής»⁸², μία κρητική παραλλαγή του κορυφαίου άθλου του Διγενή, της πάλης του δηλαδή με τον Χάρο τη στιγμή του ηρωικού του τέλους. Αμέσως έπειτα, στην ίδια Ενότητα, θα συναντήσουμε το κλέφτικο τραγούδι «του Βασίλη»⁸³, το οποίο ως θέμα του έχει έναν άνθρωπο στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, ο οποίος επέλεξε να γίνει κλέφτης φεύγοντας από τη σκλαβιά και ζώντας στα απόκρημνα βουνά, ελεύθερος. Στην Ενότητα 8: «Η αποδημία, ο καημός της ξενιτιάς, ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα, τα μικρασιατικά, οι πρόσφυγες», βρίσκονται ακόμη δύο κείμενα που ανήκουν στη δημοτική ποίηση: το «Θέλω να πα στην ξενιτιά» και το «Ξενιτεμένο μου πουλί»⁸⁴. Τα δυο δημοτικά αυτά τραγούδια ανήκουν στην κατηγορία της ξενιτιάς, μιας που το πρώτο ως κεντρικό θέμα του έχει τους καημούς και τις δυσκολίες του ξενιτεμένου, και το δεύτερο, τον καημό της αγαπημένης για τον ξενιτεμό του άντρα της.

Στη συνέχεια, στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, θα παρατηρήσει κανείς την ύπαρξη της Ενότητας 1 με τον τίτλο «Δημοτικά τραγούδια». Μέσα σε αυτήν εντοπίζονται αρχικά δύο νανουρίσματα: το «Να μου το πάρεις, ύπνε μου», το οποίο προέρχεται από τη Χίο και το «Κοιμήσου αστρί»⁸⁵, που προέρχεται από την Κορινθία. Και τα δύο δημοτικά τραγούδια αυτά είναι παιδικά νανουρίσματα που τραγουδούσαν οι μεγάλοι στα παιδιά, για να τα κοιμίσουν. Το πρώτο, μάλιστα, αναφέρεται σε αγόρι, ενώ το δεύτερο σε κορίτσι. Το επόμενο τραγούδι που θα συναντήσει κανείς εδώ, έχει ως τίτλο του «Της Πάργας»⁸⁶ και ανήκει στην κατηγορία των ιστορικών δημοτικών τραγουδιών, μιας που ως θέμα του έχει την παράδοση της πόλης στον Αλή Πασά το 1817 από τους Άγγλους. Το τελευταίο δημοτικό τραγούδι στο εγχειρίδιο αυτό είναι το «του γιοφυργιού της Άρτας»⁸⁷, μία παραλογή που μιλά για τον γνωστό θρύλο σχετικά με το κτίσιμο του γεφυριού της Άρτας.

⁸⁰ Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου & Σ, Βαρελάς, Λ. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, σ. 72.

⁸¹ Ο.π.: σ. 163.

⁸² Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου & Σ., Μέντη, Θ. (2018). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, σ. 74.

⁸³ Ο.π.: σ. 75.

⁸⁴ Ο.π.: σ. 126, 127.

⁸⁵ Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2014). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, σ. 8-9.

⁸⁶ Ο.π.: σ. 10.

⁸⁷ Ο.π.: σ. 12.

1.5.1.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο

Στο σημείο αυτό, μπορούμε να ανατρέξουμε και στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, έτσι ώστε ενδεικτικά να αναφέρουμε εδώ κάποιους από τους στόχους που παρατίθενται στη συγκεντρωτική του απεικόνιση.

Αρχικά, στο πεδίο «Ανάγνωση/ακρόαση/κατανόηση», αναφέρεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται «να έρθουν σε επαφή με την πολιτισμική τους κληρονομιά αλλά και με διαφορετικούς πολιτισμούς και τις αξίες του[...]», «να μαθαίνουν να διαλέγονται και να συνεργάζονται κατά την επεξεργασία των κειμένων και να αναζητούν ερμηνευτικές απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν τα κείμενα», «να κατανοήσουν ότι ο/η κάθε αναγνώστης/-στρια προσλαμβάνει διαφορετικά τα κείμενα λόγω της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής και των διαφορετικών εμπειριών του/της» κ.ά.⁸⁸

Στο πεδίο «Παραγωγή λόγου», ο μαθητής επιδιώκεται «να μοιράζονται τις σκέψεις και τις προσδοκίες τους για την εξέλιξη της υπόθεσης, του σεναρίου, του πλαισίου δράσης», «να μεταπλάθουν με τον δικό τους τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες», «να μαθαίνουν να διαλέγονται και να συνεργάζονται κατά την επεξεργασία των κειμένων και να αναζητούν ερμηνευτικές απαντήσεις στα ερωτήματα που θέτουν τα κείμενα» κ.ά.⁸⁹

Στη συνέχεια, στο πεδίο «Γνωστική διάσταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας», σημειώνεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται «να καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα, ασκούμενοι/-ες στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, μιλώντας χάρη στα, με και για τα κείμενα και μετέχοντας σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής», «να αναγνωρίζουν σταδιακά τα είδη και τις συμβάσεις του λογοτεχνικού λόγου» (για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου), «να αναγνωρίζουν τα είδη και τις συμβάσεις του λογοτεχνικού λόγου» (για τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου), κ.ά.⁹⁰

Ακόμη, στο πεδίο «Ψυχαγωγική λειτουργία της Λογοτεχνίας», οι μαθητές επιδιώκεται «να εξοικειωθούν σταδιακά με τη λογοτεχνική γλώσσα, για να μάθουν να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία ως αισθητικό αγαθό», «να απολαμβάνουν ακουστικά τα κείμενα ως αναγνώσματα και στη μελοποιημένη, αν υπάρχει, εκδοχή τους» κ.ά., ενώ στο πεδίο «Κοινότητα αναγνωστών», οι μαθητές θα μπορούσαν «να τροφοδοτούν με τις ερωτήσεις και τις απορίες τους τον διάλογο με και για τα κείμενα [...]», «να εξοικειωθούν με το λογοτεχνικό βιβλίο και να αποκτήσουν την αγάπη και τη συνήθεια της ανάγνωσης», κ.ά.⁹¹

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε πως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις τάξεις του Γυμνασίου, θέτει στόχους οι οποίοι είναι μετατοπισμένοι προς μία άλλη κατεύθυνση συγκριτικά με το προηγούμενο Πρόγραμμα και αφορούν σε ένα εκτενέστερο φάσμα πεδίων. Το ενδιαφέρον στρέφεται πλέον, εκτός άλλων, στην παραγωγή λόγου, στη φιλαναγνωσία, στην καλλιέργεια του διαλόγου, στη ψυχαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας, κ.ά.

⁸⁸ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Δεύτερη έκδοση, σ. 15. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.

⁸⁹ Ο.π.: σ. 15-16.

⁹⁰ Ο.π.: σ. 16-17.

⁹¹ Ο.π.: σ. 17-18.

1.5.2. Το δημοτικό τραγούδι στο Λύκειο

1.5.2.1. Τα σχολικά εγχειρίδια

Σχετικά με την ανθολόγηση των κειμένων, θα δούμε ότι στο εγχειρίδιο για τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου ανθολογούνται κείμενα από την περίοδο της δημοτικής ποίησης (10ος αι. – 1453) έως και την ποίηση της Αθηναϊκής Σχολής. Στο εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου, η ανθολόγηση ξεκινά από την πεζογραφία της Αθηναϊκής Σχολής και συνεχίζεται με κείμενα της νεότερης ποίησης και πεζογραφίας του μεσοπολέμου. Ακόμη, περιλαμβάνει και δοκίμια αλλά και κείμενα ξένης λογοτεχνίας. Τέλος, στο εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου συναντάμε κείμενα μεταπολεμικής και σύγχρονης λογοτεχνίας και επίσης δοκίμια και κείμενα ξένης λογοτεχνίας. Επομένως, η ανθολόγηση δημοτικών τραγουδιών δε συνεχίζεται στα εγχειρίδια της Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει για την τάξη του κάποιο κείμενο δημοτικής ποίησης, ακόμη και αν αυτό δεν βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο⁹².

Καταρχάς, σχετικά με την παρουσία του δημοτικού τραγουδιού στο σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ Λυκείου⁹³, θα παρατηρήσουμε την ύπαρξη της Ενότητας «Πρώτη περίοδος (10ος αι. – 1453)» η οποία περιέχει τις εξής υποενότητες: «1. Το δημοτικό τραγούδι» και «2. Η λόγια δημιουργία». Η υποενότητα «Το δημοτικό τραγούδι» παρατηρούμε πως είναι αρκετά εκτεταμένη, αφού περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό δημοτικών τραγουδιών συγκριτικά με τα τρία εγχειρίδια συνολικά και των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Τα δημοτικά τραγούδια εδώ κατατάσσονται σύμφωνα με τις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν με βάση το περιεχόμενό τους. Έτσι θα δούμε στο εγχειρίδιο να υπάρχουν με τη σειρά: δύο *παραλογές*, τέσσερα *ακριτικά*, τρία *του Χάροντα και του Κάτω κόσμου*, πέντε *ιστορικά* και τρία *κλέφτικα* δημοτικά τραγούδια –συνολικά δεκαεπτά τραγούδια.

Οι παραλογές που συναντάμε είναι το τραγούδι «Του νεκρού αδερφού», που ως θέμα του έχει την υπερφυσική ιστορία του νεκρού αδερφού τον οποίο σηκώνουν από το μνήμα οι κατάρρες της μάνας για να εκπληρώσει την υπόσχεση που είχε δώσει· και το τραγούδι «Της νύφης που κακοπάθησε» μιλάει για την Ελένη, μια πλούσια κοπέλα που παντρεύτηκε με προξενιό έναν πλούσιο άντρα. Όμως, αργότερα το ζευγάρι πέρασε σε μία κατάσταση φτώχειας. Το θέμα του τραγουδιού αυτού είναι η μεταβολή της τύχης.

Έπειτα, τα ακριτικά τραγούδια που παρατίθενται στο εγχειρίδιο είναι τα «Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή», «Ο γιος της χήρας» και «Ο αιχμάλωτον». Το πρώτο, αναφέρεται στην αρπαγή της γυναίκας του Διγενή από τους Σαρακηνούς. Χάρη στο θάρρος και την ανδρεία του Διγενή, ο οποίος με το άλογό του ξεκίνησε για να φέρει τη γυναίκα του πίσω, σώθηκε εν τέλει από τους απαγωγείς της. Το δεύτερο («Ο γιος της χήρας») έχει ως κεντρικό χαρακτήρα τον γιο

⁹² Στο Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται πως «για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας αξιοποιούμε κάθε μέσο, διαθέσιμο στο σχολείο και παιδαγωγικά πρόσφορο. Ενδεικτικά: [...] τα εγκεκριμένα ψηφιακά αποθετήρια, τη σχολική βιβλιοθήκη ή άλλες βιβλιοθήκες κ.ά.». Παρακάτω, στην ίδια σελίδα του Προγράμματος Σπουδών, παρατίθεται ένας κατάλογος με ενδεικτικά/προτεινόμενα έργα για διδακτική προσέγγιση. Τέλος, σημειώνεται ότι «ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, σε συνεργασία με τους/τις μαθητές/-τριες, να επιλέξει διαφορετικό έργο». (ΥΠΕΘ/ΙΕΠ [2022]. Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση, σ. 24).

⁹³ Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ. & άλλοι. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Α΄ Τεύχος. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.

μιας χήρας, ο οποίος με πολύ θάρρος και ηρωισμό ισοπεδώνει τους εχθρούς που πλησιάζαν απειλητικά, οι οποίοι ήταν μάλιστα και πολυάριθμοι· η μαχητικότητά του ήταν τόσο μεγάλη, που κατέβηκε ένας άγγελος από τον ουρανό για να τον σταματήσει. Η υπόθεση του τελευταίου ακριτικού τραγουδιού («Ο αιχμάλωτον») είναι η εξής: ο γιος του Ανδρόνικου, γεννημένος σε αιχμαλωσία και αναθρεμμένος από το Σαρακηνό Εμίρ Αλή, έφυγε όταν ενηλικιώθηκε, για να βρει τον πατέρα του. Καθοδόν, συναντά τον πατέρα τον και τον αδελφό του, με τον οποίον και μονομαχεί. Όταν κοντεύει να τον νικήσει, αναγνωρίζεται από τον πατέρα του, και αργότερα νικούν από κοινού το εχθρικό στράτευμα που το διοικεί μάλιστα ο ίδιος ο Εμίρ Αλής.

Τα επόμενα «Γιατί είναι μαύρα τα βουνά», «Ηλιε μου και τρισήλιε μου» και «Η λυγερή στον Άδη» ανήκουν στην κατηγορία του *Χάροντα και του Κάτω κόσμου*. Στο πρώτο, το ποιητικό υποκείμενο αναρωτιέται γιατί κλαίνει τα βουνά. Στο ερώτημα αυτό απαντά πως τα βουνά κλαίνε, γιατί περνά ο Χάροντας μαζί με νέους, γέρους και παιδιά. Οι νεκροί τον παρακαλούν να περάσει από κάποιο χωριό, όμως ο Χάροντας αρνιέται, γιατί, αν σταματήσουν σε κάποια βρύση ενός χωριού, θα έρθουν οι μανάδες και τα αντρόγυνα και δεν θα αφήσουν τους πεθαμένους στα χέρια του. Στο δεύτερο τραγούδι («Ηλιε μου και τρισήλιε μου») ένας άνθρωπος θρηνεί για τον χαμό της «ακριβοθυγατέρας» και ρωτάει τον ήλιο εάν τη συνάντησε κάπου. Εκείνος του απαντά πως την είδε στο παλάτι του Χάρου. Στο τελευταίο τραγούδι («Η λυγερή στον Άδη») τρεις άνδρες ήθελαν να βγουν από τον Άδη. Μία κόρη που ήταν και εκείνη εκεί, τους παρακαλάει να την πάρουν μαζί τους. Όμως της απαντούν πως στον πάνω κόσμο κανείς πια δε τη θυμάται, ούτε η μητέρα, ούτε ο πατέρας, μα ούτε και τα αδέρφια της. Η κόρη ακούγοντας αυτά αναστέναξε, με αποτέλεσμα να καούν όλα τα συγγενικά πρόσωπα που την είχαν ξεχάσει.

Τα περισσότερα τραγούδια στο εγχειρίδιο αυτό είναι τα ιστορικά: «Το κρούσος της Ανδριανούπολης», «Πάρθεν η Ρωμανία», «Οι σκλάβοι τω Μπαρμπαρέσσω», «Της Δέσπως» και «Της Πάργας». Το πρώτο τραγούδι αναφέρεται στην άλωση της Ανδριανούπολης από τον Αμουράτ το 1361. Αναφέρεται επίσης και σε άλλες καταστροφές που υπέστη η πόλη αργότερα από τους Φράγκους και τους Βούλγαρους. Οι εχθροί καταλαμβάνουν την πόλη τρεις φορές: τα Χριστούγεννα, την Κυριακή των Βαΐων και την Κυριακή του Πάσχα. Το επόμενο ιστορικό τραγούδι («Πάρθεν η Ρωμανία»), αναφέρεται στην άλωση της Κωνσταντινούπολης. Ένα πουλί ήρθε από την Πόλη, κρατώντας ένα γράμμα. Αυτό το γράμμα το διάβασε ένα παιδί, το οποίο κλαίγοντας έλεγε την είδηση πως «η Ρωμανία έπεσε». Στο τρίτο κατά σειρά ιστορικό τραγούδι («Οι σκλάβοι τω Μπαρμπαρέσσω») το ποιητικό υποκείμενο παρακαλεί τον ήλιο να μην ανατείλει στη χώρα των Μπαρμπαρέσων⁹⁴, επειδή στη χώρα αυτή των πειρατών υπάρχουν πολλοί σκλάβοι. Το επόμενο τραγούδι («Της Δέσπως») αναφέρεται σε μια από τις παρασπονδίες του Αλή Πασά σε βάρος των Σουλιωτών, το 1803. Είχε προηγηθεί μία συμφωνία, κατά την οποία οι Σουλιώτες είχαν το δικαίωμα να φύγουν ένοπλοι για όποιο μέρος ήθελαν. Ένα μικρό απόσπασμα από Σουλιώτες κατέφυγε στο χωριό Ρινιάσα. Όμως εκεί ξεκίνησαν επιδρομή απεσταλμένοι του Αλή Πασά. Η Δέσπω μαζί με τις κόρες, τις νύφες και τα εγγόνια της, αντιστάθηκαν ηρωικά στους επιδρομείς. Στο τελευταίο ιστορικό τραγούδι «Της Πάργας», τρία πουλιά έφτασαν στην Πάργα από την Πρέβεζα. Το τρίτο ήταν μαύρο και αποκάλυπτε το τι θα συνέβαινε στο μέλλον: οι Τούρκοι απειλούν την Πάργα και θα την πάρουν με προδοσία, γιατί δεν μπόρεσαν να την πάρουν με μάχη. Το ποιητικό υποκείμενο συμβουλεύει

⁹⁴ Οι Μπαρμπαρέζοι (ή «Μπαρμπαρέσοι») ήταν πειρατές από τα δυτικά παράλια της Αφρικής.

τους κατοίκους της Πάργας να φύγουν, αφότου πάρουν μαζί τους τα παιδιά, τις εικόνες και τα κόκκαλα των προγόνων τους. Η παράδοση της Πάργας πραγματοποιήθηκε στις 28 Απριλίου 1819. Οι Παργινοί τότε ανέσκαψαν τους τάφους, συγκέντρωσαν τα οστά των προγόνων τους και, αφού τα έκαψαν στην αγορά, κατέφυγαν στην Κέρκυρα παίρνοντας μαζί τους την τέφρα, τις εικόνες και τα ιερά των εκκλησιών.

Τέλος, ακόμη τρία κλέφτικα έρχονται να προστεθούν στην Ενότητα αυτή: «Της νύχτας οι αρματολοί», «Των Κολοκοτρωναίων» και «Των Κοντογιανναίων». Το πρώτο κλέφτικο τραγούδι αναφέρεται στη ζωή των κλεφτών και των αρματολών, οι οποίοι λεηλατούσαν τη νύχτα και το πρωί ξεκουράζονταν. Συζητώντας, σκέφτονται να φτιάξουν το γεφύρι της Τρίχας, από όπου θα περνούσε ο βοϊβόδας με τους αιχμάλωτους, να κόψουν τις αλυσίδες και να τους ελευθερώσουν. Το επόμενο ιστορικό τραγούδι («Των Κολοκοτρωναίων») αναφέρεται στο 1806, όταν ο σουλτάνος επρόκειτο να εξοντώσει τους κλέφτες της Πελοποννήσου και της Στερεάς. Έστερα από συνεχείς αγώνες τριών μηνών και αφού πολλοί σύντροφοί του σκοτώθηκαν, ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης κατόρθωσε να διαφύγει στη Ζάκυνθο, όπου και κατατάχθηκε στον αγγλικό στρατό. Στο τραγούδι παρουσιάζεται ο Κολοκοτρώνης να μιλάει στους κλέφτες για ένα θολό ποτάμι που είχε δει στο όνειρό του το οποίο δεν μπορούσε να περάσει. Έτσι, τους συμβούλεψε να πάει ο καθένας στον τόπο του, και έπειτα τους είπε πως ο ίδιος επρόκειτο να πάει στη Ζάκυνθο. Στο τελευταίο κλέφτικο τραγούδι («Των Κοντογιανναίων»), ένας μαντατοφόρος βλέπει την Κοντογιάνναινα να κοιμάται. Όταν ξυπνάει, τον ρωτάει να του πει τα μαντάτα για τον άντρα και τον γιο της. Ο μαντατοφόρος τής λέει πως ο Κωνσταντής σκοτώθηκε και ο Νικολάκης αιχμαλωτίστηκε. Αμέσως, η καπετάνισσα ξεσπά σε θρήνο και ξεκινά το μοιρολόι.

Από όσα προαναφέρθηκαν συνολικά σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε πως σε αυτά ανθολογούνται αρκετά κείμενα δημοτικής ποίησης. Τα κείμενα αυτά αφορούν τις εξής κατηγορίες των δημοτικών τραγουδιών: *Ιστορικά, Κλέφτικα, Ακριτικά, Παραλογές, Της αγάπης, Της ξενιτιάς, του Χάροντα και του κάτω κόσμου και τα Νανουρίσματα*. Συνολικά ανθολογούνται είκοσι οκτώ δημοτικά τραγούδια: έντεκα στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και δεκαεπτά στο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ Λυκείου.

1.5.2.2. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Λύκειο

Σε αυτό το σημείο, ενδεικτικά θα αναφερθούν στοιχεία που παρατίθενται στη συγκεντρωτική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο.

Καταρχάς, στο θεματικό πεδίο της «Ανάγνωσης/κατανόησης», αναφέρεται πως οι μαθητές της Α΄ Λυκείου επιδιώκεται «να κατανοούν και να διατυπώνουν εύστοχα τα θέματα που αναδεικνύουν τα λογοτεχνικά κείμενα, αξιοποιώντας τη σχέση μορφής και περιεχομένου», κ.ά. Για τη Β΄ Λυκείου σημειώνεται πως οι μαθητές επιδιώκεται «να αποδέχονται την πολυσημία των λογοτεχνικών έργων και να συνομιλούν με σεβασμό στη γνώμη του/της

συναναγνώστη/-στριας [...]» κ.ά., ενώ για τη Γ΄ Λυκείου «να αποκτούν βαθύτερη γνώση των λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών ρευμάτων και κινημάτων του 20ού και 21ου αιώνα».⁹⁵

Στο θεματικό πεδίο της «Παραγωγής λόγου», αναφέρεται ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου επιδιώκεται «να πειραματίζονται σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς και δικών τους λογοτεχνικών κειμένων, αξιοποιώντας την αναγνωστική τους εμπειρία» αλλά και «να συνδυάζουν την προσωπική έκφραση με παιγνιώδεις διαδικασίες στην προσέγγιση και σύνθεση των κειμένων της δημιουργικής γραφής». Για τους μαθητές της Β΄ Λυκείου σημειώνεται: «Να μεταπλάθουν με τον δικό τους τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα, μορφοποιώντας δημιουργικά προσωπικές εμπειρίες και ιδέες» κ.ά., ενώ οι μαθητές της Γ΄ θα μπορούν «να εμπλέκονται σε βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκύπτουν από τα λογοτεχνικά κείμενα και να προβληματίζονται σχετικά με τις θεραπευτικές διαστάσεις της εκφραστικής-δημιουργικής γραφής για το άτομο» κ.ά.⁹⁶

Έπειτα, στο θεματικό πεδίο της «Επιστημονικής – γνωστικής διάστασης του μαθήματος της Λογοτεχνίας», οι μαθητές της Α΄ Λυκείου επιδιώκεται «να διαλέγονται με διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων με εργαλεία τη συνανάγνωση, τη διακειμενικότητα, τη διακαλλιτεχνικότητα και τη δημιουργική γραφή» κ.ά., οι μαθητές της Β΄ Λυκείου «να διαλέγονται με τα λογοτεχνικά δοκίμια και να αναζητούν τρόπους για να επικοινωνήσουν με τα θέματα που θέτουν οι στοχαστές-δημιουργοί των κειμένων» κ.ά. και οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου «να στοχάζονται για ηθικά και φιλοσοφικά ζητήματα που συνδέονται με την ευθύνη του ατόμου μπροστά στα κοινωνικά δρώμενα» κ.ά.⁹⁷

Στο πεδίο της «Διαλογικότητας», επιδιώκεται οι μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου «να προσλαμβάνουν τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να τα οικειώνονται συνειδητά ως πολυφωνικά και πολύσημα δημιουργήματα που προωθούν τον στοχασμό, τη διαλογικότητα και τις βιωματικές εμπειρίες», «να ανιχνεύουν τη σχέση των λογοτεχνικών κειμένων με την κοινωνία της εποχής τους, με τις φιλοσοφικές – ηθικές αναζητήσεις, με το ψυχολογικό υπόβαθρο των δρώντων προσώπων στην κειμενική τους λειτουργία» κ.ά. Ακόμη, οι μαθητές και των τριών τάξεων του Λυκείου θα μπορούν «να αναγνωρίζουν τα στοιχεία διακειμενικότητας και τους κοινούς ή διαφορετικούς θεματικούς τόπους, τα μοτίβα και τα σύμβολα που αναδεικνύουν τη διαχρονικότητα των αξιών, οι οποίες εγγράφονται στα λογοτεχνικά έργα των διαφορετικών εποχών και λαών». Τέλος, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου επιδιώκεται «να καταθέτουν απόψεις, σκέψεις και προβληματισμούς για τα μεγάλα φιλοσοφικά και ιδεολογικά ερωτήματα που τους/τις απασχολούν και να τα συζητούν με ανοικτότητα στη διαφορετική άποψη» κ.ά.⁹⁸ Εδώ, βλέπουμε πως το Πρόγραμμα Σπουδών ενθαρρύνει τη διαλογική διαδικασία μέσα σε μία τάξη, η οποία με τη σειρά της μπορεί να πείσει τους μαθητές ότι το σχολείο μπορεί να γίνει ένας τόπος παραγωγής Λόγων, αντί να παραμένει τόπος αναπαραγωγής των κυρίαρχων Λόγων⁹⁹.

⁹⁵ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Δεύτερη έκδοση, σσ. 20, 27, 34. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>

⁹⁶ Ο.π.: σ. 14-15.

⁹⁷ Ο.π.: σ. 15-16.

⁹⁸ Ο.π.: σ. 17-18.

⁹⁹ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σ. 278.

Ακόμη, στο θεματικό πεδίο της «Ψυχαγωγικής λειτουργίας της λογοτεχνίας», επιδιώκεται οι μαθητές της Α΄ Λυκείου «να αναπτύξουν θετική στάση έναντι της λογοτεχνίας, να συνειδητοποιούν τη συμβολή της στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αισθητικής τους» κ.ά., οι μαθητές της Β΄ Λυκείου «να αναλαμβάνουν βιωματικά ρόλους, έχοντας κατανοήσει με ενσυναίσθηση τον κόσμο των αφηγητών, των ηρώων και των ποιητικών υποκειμένων των λογοτεχνικών έργων» κ.ά. και οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου «να μετέχουν με ουσιαστικό τρόπο σε μια διαδικασία αλλαγής παραδείγματος που μετασχηματίζει την προσέγγιση της λογοτεχνικής ύλης από γνωστική υπόθεση σε πραγματικότητα παιδευτική, ψυχαγωγική και δημιουργική» κ.ά.¹⁰⁰

Τέλος, στο πεδίο «Από την ανάγνωση της λογοτεχνίας στον κριτικό γραμματισμό» αναφέρεται πως οι μαθητές της Α΄ Λυκείου επιδιώκεται «να αποβαίνουν αναγνώστες/-τριες κοινωνικά εγγράμματοι/-ες που μετέχουν στον κοινωνικό βίο με συνείδηση ευθύνης και σεβασμό στο περιβάλλον, στα δικαιώματα και στα έργα του ανθρώπου» κ.ά. Οι μαθητές της Β΄ Λυκείου θα μπορούν «να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των λογοτεχνικών προσώπων μέσα στο περιβάλλον που ζουν» κ.ά. και οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου «να αποκτούν συνείδηση ενεργού και δημοκρατικού πολίτη που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωνίζεται για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος» κ.ά.¹⁰¹

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο αφορούν σε ένα εκτενές φάσμα πεδίων και επιδιώκουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την παραγωγή λόγου, την ενθάρρυνση και ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στην τάξη, κ.ά. Ιδιαίτερα για τη διαλογικότητα, η οποία θα μας απασχολήσει και στην έρευνά μας, θα γίνει αναλυτικά λόγος στη συνέχεια.



¹⁰⁰ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Δεύτερη έκδοση, σ. 18-19.

¹⁰¹ Ό.π.: σ. 19-20.

2. Η «ΦΩΝΗ» ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Στο σημείο αυτό, σημαντικό είναι να γίνει λόγος για τις «φωνές» που έχουν τα κείμενα. Με τη λέξη «φωνή», εννοούμε εδώ το εάν και το κατά πόσο τα κείμενα μπορούν να ανοίξουν τον διαλογικό χώρο¹⁰² και να κινήσουν γύρω από τα ίδια την ανταποκριτικότητα των μαθητών-αναγνωστών μέσα σε μία τάξη· ακόμη, το εάν και το κατά πόσο, σε επίπεδο νοήματος και περιεχομένου, μπορούν να γεννήσουν ερωτήματα στις σκέψεις των μαθητών αλλά και να αφήσουν το περιθώριο, ώστε να ακουστούν ποικίλες και πολλαπλές ερμηνείες και απόψεις από τους ίδιους. Εκείνο που θα μπορούσαμε εισαγωγικά να αναφέρουμε εδώ, είναι ότι τα κείμενα, με κριτήριο τον βαθμό πολυφωνίας τους, μπορούν να διακριθούν σε κείμενα ανοιχτά και σε κλειστά, ή αλλιώς, σε πολυφωνικά και σε μονοφωνικά¹⁰³, αφού «ο βαθμός πολυφωνίας ενός κειμένου παράγει και τον βαθμό της ανοιχτότητάς του».¹⁰⁴

Τι είναι, ωστόσο, η πολυφωνία; Εδώ θα μπορούσε να γίνει μία παρένθεση η οποία θα μας μεταφέρει για λίγο στο πεδίο της μουσικής, από όπου πηγάζει ο όρος. Η μονοφωνία εκεί είναι η απλούστερη από τις μουσικές υφές, είναι η μουσική η οποία βασίζεται σε μία και μόνο μελωδική γραμμή. Εάν τραγουδιέται από περισσότερους από έναν τραγουδιστές ή εάν παίζεται από περισσότερους από έναν εκτελεστές, αναπαράγεται από όλους ταυτόχρονα και με τον ίδιο τρόπο. Αντιθέτως, η πολυφωνία είναι ένας τύπος μουσικής υφής που αποτελείται από δύο ή παραπάνω μελωδικές γραμμές, οι οποίες έχουν συνδυαστεί μεταξύ τους αρμονικά· συμπλέκονται κατάλληλα, σχηματίζοντας μία πολυγραμμική υφή.¹⁰⁵ Ο όρος αυτός της πολυφωνίας χρησιμοποιείται και ευρύτερα, για να περιγράψει οποιαδήποτε μουσική υφή δεν είναι μονοφωνική.

Στη λογοτεχνία, η έννοια της πολυφωνίας εισάγεται από τον Μ. Bakhtin στο έργο του *Problems of Dostoyevsky's Poetics* (1984), προκειμένου να περιγράψει και να αναλύσει το λογοτεχνικό έργο του Dostoevsky, το οποίο θεωρεί από τη βάση του πολυφωνικό. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του λογοτεχνικού έργου του Dostoevsky, σύμφωνα με τον Bakhtin, είναι η ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλών, διαφορετικών ηρώων, ο καθένας εκ των οποίων έχει μία ανεξάρτητη και διακριτή κοσμοαντίληψη. Ο καθένας έχει μία δική του φωνή που εμπλέκεται σε δραματικό αγώνα ή αντιπαράθεση με πολλές άλλες φωνές μέσα στο ίδιο έργο. Έτσι, παρατηρεί πως «το λογοτεχνικό έργο είναι ένα δυναμικό πεδίο όπου αλληλεπιδρούν με διαλογικό τρόπο πολυάριθμες φωνές, καθεμιά από τις οποίες συνιστά ένα κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό φαινόμενο. [...] Οι φωνές αυτές που συνιστούν τον χαρακτήρα ενός ήρωα δεν εκφράζουν επίσης μια προϋπάρχουσα και αυτόνομη υποκειμενικότητα, αλλά είναι προϊόν διαλογικών σχέσεων, ένα κράμα γλωσσών που προέρχονται από διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα».¹⁰⁶ Ακόμη, σημαντικό είναι να αναφερθεί το ότι ο Bakhtin «περιγράφοντας τα

¹⁰² Σχετικά με τον διάλογο και τον ερμηνευτικό διάλογο θα γίνει λόγος στο 3ο κεφάλαιο.

¹⁰³ Ή λιγότερο πολυφωνικά.

¹⁰⁴ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σ. 253.

¹⁰⁵ Βλ. Παράρτημα Α', [Εικόνα 2](#).

¹⁰⁶ Πουρκός, Μ. (2007). Βασικές διαστάσεις της διαλογικότητας στην προσέγγιση του Μ. Bakhtin. Στο Μ. Πουρκού (Επιμ.) *Perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin: applications in psychology, art, education and culture. International Interdisciplinary Conference, 25-27 Μαΐου 2007*.

χαρακτηριστικά του πολυφωνικού μυθιστορήματος, έχοντας ως υποδειγματική βάση τα μυθιστορήματα του Dostoevsky, το αντιπαραθέτει προς τους μονοφωνικούς τρόπους γραφής, όπως αυτής του Leo Tolstoy, όπου απουσιάζει η ιδέα μιας πολλαπλότητας γλωσσικών κόσμων και τρόπων σκέψης ή αντίληψης, καθώς κυριαρχεί η αυθεντία μιας και μοναδικής φωνής, ο δεσποτικός λόγος του συγγραφέα [...]»¹⁰⁷.

Επιστρέφοντας και πάλι για λίγο στη μουσική, ο μουσικολόγος και μουσικοκριτικός Διονύσιος Γιατράς είχε αναφέρει πως «όσο κι αν διαφέρει η αντίληψη της μονοφωνικής μουσικής από την αντίληψη της πολυφωνικής [...], ούτε μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για δύο γλώσσες που ή μία είναι ακατάληπτη στην άλλη, ούτε ότι δεν μπορούν να συνδυαστούν»¹⁰⁸. Διαβάζοντας τη θέση αυτή, το ερώτημα που είχε προκύψει κατά την πρακτική μου άσκηση ενισχύθηκε: Θα μπορούσε να συνομιλήσει ένα κλειστό κείμενο με κείμενα ανοιχτά;¹⁰⁹ Έτσι, σε αυτό το κεφάλαιο πρόκειται να γίνει λόγος για το ποια κείμενα είναι ανοιχτά-πολυφωνικά και ποια κλειστά-μονοφωνικά, προκειμένου να αναζητήσουμε το σε ποια κατηγορία από τις δύο και γιατί ανήκουν τα κείμενα δημοτικής ποίησης, τα δημοτικά τραγούδια.

2.1. Τα σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας

Προτού γίνει λόγος για τα ανοιχτά και τα κλειστά κείμενα, σημαντικό θα ήταν να αναφέρουμε εδώ κάποια στοιχεία σχετικά με τα σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας των κειμένων.

Σύμφωνα με τον Ingarden (1973), τα αντικείμενα που αναπαριστώνται μέσα σε ένα λογοτεχνικό έργο, δεν θεωρούνται ρεαλιστικά, αλλά παρουσιάζουν χάσματα ή κενά ή σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας. Τα κενά αυτά καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης. Κατά τον Iser (2000), τα κενά απροσδιοριστίας αποτελούν κορυφαίο σημείο επικοινωνίας μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, αφού το κείμενο καλεί τον αναγνώστη να τα συμπληρώσει, αξιοποιώντας παράλληλα τις πληροφορίες που συγκέντρωσε από τα προηγούμενα στάδια της αναγνωστικής διαδικασίας. Ο αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά αυτά, αξιοποιώντας τη φαντασία του αλλά και την γενικότερη αναγνωστική του εμπειρία.

Μέσα στη σκέψη του αναγνώστη, ο οποίος προσπαθεί να συμπληρώσει το σημείο της νοηματικής απροσδιοριστίας του κειμένου, «συντελείται η αέναη μετατόπιση από την απλή αποδοχή στην κριτική κατανόηση, από την παθητική πρόσληψη στην ενεργητική

Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 17-18. Ανακτήθηκε στις 25/11/22 από <https://9b9ec758578b3ee0d46b-305404f9eb35eaf4130aa2d106c6a91c.ssl.cf3.rackcdn.com/638/events/124/files/p1d56eftpp1g621fci1a9hpd1ccs4.pdf>.

¹⁰⁷ Πουρκός, Μ. (2007). Βασικές διαστάσεις της διαλογικότητας στην προσέγγιση του Μ. Bakhtin. Στο Μ. Πουρκού (Επιμ.) *Perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin: applications in psychology, art, education and culture. International Interdisciplinary Conference, 25-27 Μαΐου 2007*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 18.

¹⁰⁸ Γιατράς, Δ. (1953). Μονοφωνική μουσική και πολυφωνική μουσική. *Μουσική Κίνησις, Έτος Δ΄*, αρ. 53 (σ. 6, 11-12), σ. 11. Ανακτήθηκε στις 24/11/22 από https://digital.mmb.org.gr/digma/bitstream/123456789/46616/1/PER_MK_No53_Article_03.pdf.

¹⁰⁹ Βλ. Εισαγωγή.

ανταπόκριση¹¹⁰». Ο J. Culler σημειώνει ότι «πολλά από τα γνωρίσματα της λογοτεχνίας συνδέονται ακριβώς με την προθυμία των αναγνωστών να επιδείξουν ενδιαφέρον, να διερευνήσουν τις απροσδιοριστίες [του λογοτεχνικού κειμένου] και όχι να ρωτήσουν αμέσως “τι εννοείς με αυτό;”». Ο αναγνώστης, δηλαδή, συμμετέχει στην παραγωγή του νοήματος του κειμένου, επειδή προσπαθεί να ανακαλύψει και να συμπληρώσει τις νοηματικές του απροσδιοριστίες.¹¹¹

2.2. Τα ανοιχτά και τα κλειστά κείμενα

Στο έργο του *Opera aperta (The Open Work)* (1962), ο Eco κάνει λόγο για το «ανοιχτό έργο τέχνης». Αναφέρει ότι ένα ανοιχτό έργο τέχνης, είναι ανοιχτό και σε πολλές πιθανές ερμηνείες και θεωρείται ως ένα άπειρο απόθεμα νοημάτων¹¹². Ακόμη, στο έργο του *The Role of the Reader* (1979: 8-9), αναφέρεται στα ανοιχτά και στα κλειστά κείμενα, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από λογοτεχνικά έργα. Μεταξύ άλλων, σημειώνει ότι κλειστό είναι ένα κείμενο το οποίο οδηγεί τον αναγνώστη σε ένα προσχεδιασμένο μονοπάτι και που στοχεύει να εξάγει μία συγκεκριμένη προσέγγιση από έναν μέσο και όχι τόσο έμπειρο αναγνώστη. Αντιθέτως, ένα ανοιχτό κείμενο απαιτεί έναν «άγρυπνο» αναγνώστη, ο οποίος θα είναι ικανός να αποκωδικοποιεί σημεία και να αντιμετωπίζει το κείμενο σαν να είναι ένας λαβύρινθος.

Ο Barthes (1970: 4-5) διακρίνει τα κείμενα σε «αναγνώσιμα» (readerly) και σε «εγγράψιμα» (writerly). Αναγνώσιμο είναι ένα κείμενο το οποίο δεν τοποθετεί τον αναγνώστη σε μία διαδικασία παραγωγής του νοήματος, αλλά στη θέση του απλού αποδέκτη. Από την άλλη πλευρά, το εγγράψιμο κείμενο διαθέτει σημεία τα οποία ο αναγνώστης θα κληθεί να αποκωδικοποιήσει, λειτουργώντας έτσι ο ίδιος σαν «συγγραφέας» του κειμένου μετά τον συγγραφέα του. Το εγγράψιμο κείμενο, επομένως, μπορεί να «ξαναγραφτεί», σε αντίθεση με το αναγνώσιμο. Ο Barthes σημειώνει ότι, άλλωστε, σκοπός της λογοτεχνίας είναι το να μετατρέψει τον αναγνώστη σε παραγωγό του κειμένου και όχι το να τον αφήσει να παραμείνει απλώς ένας αποδέκτης-καταναλωτής του.

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη και τον Παπαγεωργάκη (2022), τα κείμενα, ανάλογα με το εάν μπορούν να ανοίξουν ή όχι τον διαλογικό χώρο και να κινήσουν την ανταποκριτικότητα, διακρίνονται σε ανοιχτά και σε κλειστά. Τα ανοιχτά κείμενα λέγονται και κείμενα «πολυφωνικά» και είναι εκείνα τα οποία «παράγουν ερωτήματα και τροφοδοτούν συνεχόμενους διαλογικούς κύκλους¹¹³». Ανοιχτό είναι ένα κείμενο που διαθέτει κάποια νοηματική απροσδιοριστία σε κάποιο/α σημείο/α του. Χάρη στη νοηματική αυτή απροσδιοριστία,

¹¹⁰ Newton, K. M. (2013). *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων*. (Μτφρ.) Κατσικερός, Α. & Σπαθαράκης, Κ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 333.

¹¹¹ Culler, J. στο Σφενδυλάκη, Κ. (2022). *Τα «κενά απροσδιοριστίας» στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου: εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α., σ. 25.

¹¹² Eco, U. (1962). *The Open Work*. (Μτφρ.: Anna Cancogni). Massachusetts, Cambridge: Harvard University Press, σ. 10.

¹¹³ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 251.

μπορούν να αναδυθούν ερωτήματα και να διαμορφωθούν ποικίλες απόψεις από τους μαθητές-αναγνώστες, γύρω από το περιεχόμενο και το νόημά του. Το κείμενο δεν εγγράφει, δηλαδή, ισχυρές κειμενικές θέσεις (όπως αντίθετα κάνει ένα κείμενο που χαρακτηρίζεται κλειστό). Έχει έτσι τη δυνατότητα να κινήσει δημιουργικά τη σκέψη των μαθητών, να τους κάνει να εντοπίσουν κάποιο σημείο νοηματικής απροσδιοριστίας (π.χ. μέσα σε κάποιο στίχο ενός ποιήματος, σε μία παράγραφο ενός πεζού κειμένου, κ.ά.) και αμέσως έπειτα να προβληματιστούν γύρω από αυτό. Στη συνέχεια, να ακούσουν ο ένας τη σκέψη του άλλου μέσα από τη διαλογική διαδικασία¹¹⁴ και μαζί να οδηγηθούν στη συμπλήρωσή/επίλυσή του με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Το ανοιχτό κείμενο θα δώσει το έναυσμα για έναν δημιουργικό διάλογο μέσα στην τάξη και τη δυνατότητα να αναδυθούν πολλαπλές και πρωτότυπες σκέψεις, προσεγγίσεις και ερμηνείες γύρω από αυτό.

Στο βιβλίο *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση* (2022) των Φρυδάκη και Παπαγεωργάκη, παρατίθενται λόγια μαθητών και μαθητριών που ήρθαν σε επαφή με ανοιχτά κείμενα στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Για παράδειγμα, μία μαθήτρια αναφέρει πως τα κείμενα που της άρεσαν ήταν εκείνα τα οποία άφηναν «το περιθώριο για πολλές απόψεις¹¹⁵». Μία άλλη μαθήτρια λέει ότι, κατά τη διδασκαλία ανοιχτών κειμένων, της δημιουργούνταν αισθήματα αγωνίας για τα όσα αναδύονταν συνεχώς μέσα από τις σκέψεις των συμμαθητών της. Μάλιστα, σημειώνει πως τα ανοιχτά κείμενα «δεν σου τα δίνουν όλα έτοιμα», αλλά «σε αναγκάζουν να σκεφτείς¹¹⁶». Έτσι, το ανοιχτό κείμενο δεν είναι εκείνο που έχει μία αναμενόμενη, συνήθη έκβαση, δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις στα ερωτήματα που παράγει, αλλά αντιθέτως, ένα κείμενο που κρατά σε αγωνία, που ανατρέπει το συνηθισμένο και το οικείο, που εκπλήσσει συνεχώς τους μαθητές με όσα αναδύονται μέσα από εκείνο. Τους κάνει, μέσω των σημείων νοηματικής απροσδιοριστίας που διαθέτει, να σκεφτούν δημιουργικά, προκειμένου να το προσεγγίσουν και να το γνωρίσουν. Η σκέψη του ενός δίνει ιδέες στη σκέψη του άλλου και όλοι μαζί προσπαθούν να γνωρίσουν τον κόσμο του κειμένου, σαν εκείνος να μοιάζει με έναν πλανήτη ο οποίος κινεί το ενδιαφέρον μίας ομάδας μαθητών. Αφήνει τις σκέψεις τους να κινηθούν προς πολλές κατευθύνσεις, όχι μόνο επάνω στο φιλόξενο έδαφός του αλλά και σε ένα ευρύ φάσμα γύρω από την τροχιά του, και να συναντήσουν οτιδήποτε μπορεί να κινήσει το ενδιαφέρον τους, επιτρέποντάς τους να το επεξεργαστούν ο καθένας με τη δική του ματιά και έπειτα να το μοιραστούν με τους συμμαθητές-συναναγνώστες και «συνταξιδευτές» τους.

Από την άλλη πλευρά, τα κλειστά κείμενα είναι εκείνα τα οποία συμπληρώνουν το αντιθετικό ζεύγος «ανοιχτά – κλειστά» κείμενα και λέγονται αλλιώς και «μονοφωνικά». Όπως προαναφέρθηκε, «ο βαθμός πολυφωνίας ενός κειμένου παράγει και τον βαθμό της ανοιχτότητάς του¹¹⁷». Τα κείμενα που είναι μονοφωνικά, συνήθως είναι και κλειστά. Η μονοφωνία τους αυτή «συνίσταται αρχικά στο ότι η συγκεκριμένη ανθρώπινη κατάσταση που πραγματεύονται δεν

¹¹⁴ Ο ερμηνευτικός διάλογος για τον οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

¹¹⁵ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 251.

¹¹⁶ Ο.π.: σ. 252.

¹¹⁷ Ο.π.: σ. 253.

φωτίζεται από καμία άλλη αλήθεια παρά μόνο από εκείνη του συγγραφέα¹¹⁸». Εφόσον συμβαίνει αυτό, εκείνο το οποίο πραγματεύεται το κείμενο, αυτό και είναι. Δεν διαθέτει εκείνη τη νοηματική απροσδιοριστία που θα οδηγήσει τον αναγνώστη στον προβληματισμό και έπειτα στην αναζήτηση απαντήσεων, προκειμένου να το προσεγγίσει και να το ερμηνεύσει μέσα από τη δική του υποκειμενικότητα. Επομένως, μέσα σε μία τάξη, ένα κλειστό κείμενο θα έκλεινε και τους ορίζοντες της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, θα είχε μία πιο αναμενόμενη έκβαση, δεν θα επέτρεπε πολλές και ποικίλες δημιουργικές προσεγγίσεις. Θα λειτουργούσε, δηλαδή, αντίθετα από ότι ένα κείμενο το οποίο χαρακτηρίζεται ανοιχτό.

2.3. Η «φωνή» των δημοτικών τραγουδιών

Πού ανήκουν όμως τα κείμενα της δημοτικής ποίησης; Θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε στα ανοιχτά ή στα κλειστά κείμενα; Στα πολυφωνικά ή στα μονοφωνικά; Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εκείνο που καθορίζει το εάν ένα κείμενο είναι ανοιχτό ή κλειστό, είναι η νοηματική ασάφεια που εντοπίζεται σε κάποιο σημείο του, το οποίο ως αναγνώστες καλούμαστε να συμπληρώσουμε, στην προσπάθειά μας να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε το κείμενο. Το ερώτημα που προκύπτει εδώ, είναι εάν τα δημοτικά τραγούδια έχουν σκοτεινότητα νοημάτων, και κατά συνέπεια, σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας ή όχι.

Στο σημείο αυτό θα ήταν διαφωτιστικό να αναφέρουμε τα λόγια του φιλόλογου Πέτρου Κολακλίδη, ο οποίος επισημαίνει τα παρακάτω: «Στο πρόσωπο δημοτικό τραγούδι, η επιμονή στην έκφραση δε συγκαλύπτει ούτε κάνει διφορούμενο το νόημα του μηνύματος. Ο τραγουδιστής πάντα θέλει κάτι να πει και το λέει ξέροντας ότι οι ακροατές του θα το καταλάβουν, γιατί το λέει με τα δικά τους μέτρα και σταθμά. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί σημαίνουν αυτό που θέλουν να πουν [...]. Και όταν ακόμη πρόκειται, και συχνά πρόκειται, για μεταφορές ή για σύμβολα, ο τραγουδιστής και το ακροατήριό του είναι προσυνηνοημένοι ως προς το νόημά τους¹¹⁹». Συνεχίζοντας, αναφέρει: «Είναι μονοδιάστατο ή μονοσήμαντο, υπό την έννοια ότι, ενώ υφολογικά ή από την άποψη της μορφής δείχνει περιορισμένη διαφοροποίηση, τα στοιχεία που το απαρτίζουν είναι σημασιολογικά υπερπροσδιορισμένα. Οι σημασίες των λέξεων δεν είναι εκτεθειμένες σε αλλαγές, επειδή και τα συμφραζόμενα έχουν μεγάλη ομοιογένεια και οι συνθήκες χρήσεως είναι σχεδόν πάντα οι ίδιες. Λεξιλόγιο, συμφραζόμενα, συνθήκες χρήσεως, και τα τρία βρίσκονται σε στενή αλληλοεξάρτηση. Από την άλλη μεριά, τα πολυσήμαντα κείμενα δεν είναι υποταγμένα στις συνθήκες χρήσεως. Είναι εξωπεριστασιακά.¹²⁰» Ο ίδιος, μάλιστα, κάνει αναφορά και στα λόγια του λογοτέχνη και κριτικού Ζήσιμου Λορεντζάτου, ο οποίος μίλησε για την αμεσότητα της γλώσσας του δημοτικού τραγουδιού: «Στους στίχους του δε χωράει τίποτα ανάμεσα στα λόγια που πηγαίνουν ολόγισα στα πράγματα και στα πράγματα που πηγαίνουν

¹¹⁸ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 253.

¹¹⁹ Κολακλίδης, Π. (1984). Ο ιδιότυπος χαρακτήρας των δημοτικών τραγουδιών. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 285-299). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 294. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).

¹²⁰ Ο.π.: σ. 296.

ολόισια στα λόγια. Τα παραδείγματα της ποιητικής αμεσότητας είναι αυταπόδειχτα. [...] Και όλα τα λούζει το φως. Καμιά σκοτεινιά ή δυσκολία, καμιά ασάφεια ή δισταγμός¹²¹». Επίσης, ο Διονύσης Καρατζάς αναφέρει για τη γλώσσα του δημοτικού τραγουδιού τα εξής: «Δεν είναι ελλειπτική, δεν είναι υπερρεαλιστική [...]. Είναι καθαρά απλή και μαζί ρωμαλέα, γιατί είναι λαϊκή, άμεση κι ερωτική¹²²». Ακόμη και οι παρομοιώσεις του είναι παραστατικές και ακριβείς, όπως σημειώνει ο Θανάσης Νάκας¹²³. Ακόμη, η ποιήτρια Έφη Αιλιανού λέει ότι στο δημοτικό τραγούδι «ο πόνος, η χαρά, ο σπαραγμός, ο έρωτας, η ζωή και ο θάνατος δίνονται με τη σοφία και την αφέλεια συνάμα της αληθινής τέχνης, [...] μακριά από αυθαίρετους κοινωνικούς προβληματισμούς, φιλοσοφικές θεωρίες, αλληγορίες σκοτεινές [...]»¹²⁴. Όλα τα παραπάνω, μας βοηθούν να συμπεράνουμε το ότι τα δημοτικά τραγούδια μάλλον δεν έχουν ως χαρακτηριστικό τους τη σκοτεινότητα των νοημάτων και τη νοηματική ασάφεια.

Αντιθέτως, όπως σημειώνει ο Νάσος Βαγενάς, «ή σκοτεινότητα ή ή άλογη αλληλουχία τοῦ νοήματος¹²⁵» είναι ένας βασικός όρος και χαρακτηριστικό της μοντέρνας ποίησης. Η σκοτεινότητα και η άλογη αλληλουχία του νοήματος στη μοντέρνα ποίηση, είναι εκείνες που οδηγούν στη νοηματική απροσδιοριστία, την οποία ως αναγνώστες καλούμαστε να συμπληρώσουμε με τη σκέψη μας, προκειμένου να κατανοήσουμε το περιεχόμενο ενός κειμένου το οποίο έχουμε μπροστά μας. Η νοηματική απροσδιοριστία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι χαρακτηριστικό των ανοιχτών-πολυφωνικών κειμένων. Έτσι, εφόσον η δημοτική ποίηση είδαμε ότι δεν έχει σκοτεινότητα νοημάτων, άρα ούτε και νοηματική απροσδιοριστία, μπορούμε να οδηγηθούμε σε μία πρώτη σκέψη ότι τα δημοτικά τραγούδια πιθανότατα δεν είναι ανοιχτά, αλλά μάλλον κλειστά κείμενα.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να παραθέσουμε και ένα από τα δημοτικά τραγούδια το οποίο εντοπίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου, προκειμένου να ελέγξουμε εάν έχει σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας στο περιεχόμενό του ή όχι, ώστε να συμπεράνουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια το εάν το συγκεκριμένο κείμενο είναι ανοιχτό ή κλειστό. Το δημοτικό τραγούδι που θα δούμε στη συνέχεια έχει τίτλο «Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή¹²⁶» και ανήκει στα ακριτικά τραγούδια. Τα ακριτικά έχουν ως υπόθεσή τους επεισόδια από τη ζωή των ακριτών και από τη ζωή του Διγενή Ακρίτα: τους έρωτές του, την απαγωγή της γυναίκας του από τους Σαρακηνούς, τους αγώνες του με τους εχθρούς του, κ.ά.¹²⁷ Έτσι και το παρακάτω κείμενο έχει ως θέμα του την αρπαγή της γυναίκας του ήρωα από τους εχθρούς.

¹²¹ Λορεντζάτος, Ζ. στο Κολακλίδης, Π. (1984). Ο ιδιότυπος χαρακτήρας των δημοτικών τραγουδιών. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 285-299). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 294.

¹²² Καραντζάς, Δ. (1984). Η γλώσσα του δημοτικού τραγουδιού είναι ποιητική. Στο Σκαρτσής, Σ. Ό.π.: σ. 101.

¹²³ Νάκας, Θ. (1984). Λαϊκή γλώσσα και δημοτικό τραγούδι. Στο Σκαρτσής, Σ. Ό.π. σ. 326.

¹²⁴ Αιλιανού, Ε. (1984). Από το δημοτικό τραγούδι στη δημοτική ποίηση. Στο Σκαρτσής, Σ. Ό.π.: σ. 501.

¹²⁵ Βαγενάς, Ν. στο Μέντη, Δ. & Γαραντούδης, Ε. (2016). *Και με τὸν ἥχον των γιὰ μιὰ στιγμή ἐπιστρέφουν... Η Ελληνική Ποίηση τον Εικοστό Αιώνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σ. 127.

¹²⁶ Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ. & άλλοι. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Α΄ Τεύχος. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, σ. 31.

¹²⁷ Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 66.

Η αρπαγή της γυναίκας του Διγενή

- «Κάτω στα ρούσια¹²⁸ χώματα και σε βαθύ λιβάδι
εκεί σπέρνει ο Διγενής με τ' ώριον του ζευγάρι.
Φακὴν και ρόβιν¹²⁹ έσπερνε, ταήν¹³⁰ του ζευγαριού του.
Πουλάκιν πήγεν κι ήκατσεν στην όσκερην¹³¹ τ' αλέτρου.
5 - «Εσύ σπέρνεις, βρε Διγενή, μα την καλή σου κλέψαν».
- «Αν την εκλέψανε εχτές, να πα' να την γυρεύω,
αν την εκλέψαν σήμερα να κάμω την σποριά μου».
- «Εγώ σου λέω, Διγενή, πως την καλή σου κλέψαν».
Και το ζευγάριν 'νέφηκε¹³², στον στάβλον του πηγαίνει,
10 Παίρνει τ' αργυροκλείδια του, τον στάβλον ξεκλειδώνει.
Τους στάβλους εξεκλείδωσε, τους μαύρους¹³³ ενερώτα.
Όσοι μαύροι τον είδανε αίμαν εκατουρούσαν,
όσοι τον εκαλόδανε έπεσαν κι εψοφούσαν.
Ένας μαύρος, παλιόμαυρος, χίλιω χρονώ κοντιάρης¹³⁴
15 εστάθην και 'ποκρίθην του σαν κάλλιο παλικάρι.
- «Αν είν' για την κυρά καλή, εγώ να σου την φέρω,
γιατί με κρυφοτάιζε αφ' τ' ακριβό κριθάρι,
γιατί με κρυφοπότιζε μες σ' αργυρή λεγένη¹³⁵.
Δέσε μου τη μεσίτσα μου με λαχουρί ζωνάρι·
20 σφίξε μου το κεφάλι μου με συρματένια τρίχα
κι αμέσως την κυρά καλή εγώ θα σου την εύρω»
Βιτσιά δίνει του μαύρου του και στα βλοΐδια¹³⁶ φτάνει.
Ο μαύρος σιλιμούντρησε, κι η κόρη γνώρισέν το.
-«Πάψε, παπά, τα γράμματα και, διάκο, τα βαγγέλια
25 κι ο μαύρος μου σιλιμουντρά κι ο Διγενής είν' κι ήρτε»
Κι ο μαύρος εγονάτισε κι επάνω του την πήρε.
Κι όσο να πουν, για δείτε το! παίρνει σαράντα μίλια
κι όσο να πούνε, πιάτε το! μήτ' ήτο μήτ' εφάνη.»

Μπορούμε εδώ να χωρίσουμε το κείμενο σε μικρές ενότητες, ώστε να διατρέξουμε πιο εύκολα το περιεχόμενό του. Έτσι, στους στίχους 1-4, περιγράφεται ο χώρος όπου βρίσκεται ο Διγενής Ακρίτας, ο κεντρικός ήρωας του τραγουδιού. Γνωρίζουμε ότι οι ακρίτες ζούσαν στα

¹²⁸ Ρούσια: κόκκινα

¹²⁹ Ρόβιν: είδος δημητριακών

¹³⁰ Ταήν: τροφή

¹³¹ Όσκερη: χειρολαβή

¹³² Νέφηκε: άφησε

¹³³ Μαύρος: άλογο

¹³⁴ Κοντιάρης: πληγωμένος

¹³⁵ Λεγένη: δοχείο

¹³⁶ Βλοΐδια: γάμος

σύνορα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας, φυλάσσοντάς την από εχθρικές επιθέσεις, και ασχολούνταν παράλληλα με τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Στους στίχους αυτούς, ο Διγενής, ενώ ασχολείται με τη σπορά τροφών για τα ζώα του (*«Φακὴν καὶ ρόβιν ἐσπερνε, ταὴν τοῦ ζευγαριοῦ του»*) τη στιγμή της δουλειάς του παρουσιάζεται ένα πουλάκι, το οποίο κάθεται επάνω στο αλέτρι του. Στους στίχους 5-8, το πουλάκι ανακοινώνει στον Διγενή πως έκλεψαν την καλή του (*«Εσύ σπέρνεις, βρε Διγενή, μα την καλή σου κλέψαν»*). Απαντώντας του ο Διγενής, δείχνει το θάρρος και τη δύναμή του, αφού, με άλλα λόγια, λέει πως «αν έκλεψαν σήμερα την καλή μου, να συνεχίσω τις δουλειές μου, μα αν την έκλεψαν εχθές, να ξεκινήσω αμέσως να την ψάχνω». Με αυτά τα λόγια, φαίνεται πως δεν φοβάται πως δεν θα τα καταφέρει, διότι έχει απόλυτη εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και στην ταχύτητα με την οποία θα φτάσει στους εχθρούς, έξω από τα ανατολικά σύνορα, για να τη φέρει πίσω. Άλλωστε, ο ήρωας Διγενής Ακρίτας —που ήταν και ο εξάρχοντας και πρότυπο όλων των ακριτών— φημιζόταν για τις υπερφυσικές του δυνάμεις. Στους στίχους 9-13, ο Διγενής πηγαίνει στον στάβλο του, όπου βρίσκονταν τα άλογά του. Ο τρόμος που κυριεύει τα άλογα την ώρα που αντικρίζουν τον Διγενή, δείχνει ακόμη μία φορά με υπερβολή την υπερφυσική του δύναμή (*«ὅσοι τὸν ἐκαλόδανε ἐπῆσαν κι ἐψοφούσαν»*). Στους στίχους 14-21, παρουσιάζεται ένα μεγάλο σε ηλικία μαύρο άλογο να απευθύνεται στον Διγενή, λέγοντάς του πως θα πάει εκείνο να φέρει την καλή του. Θυμάται ότι η γυναίκα του Διγενή το τάιζε με ακριβό κριθάρι και το πότιζε σε ασημένιο δοχείο. Έτσι, λέει στον Διγενή να το ετοιμάσει για να πάνε να τη βρουν. Τέλος, στους στίχους 22-27, βλέπουμε τον Διγενή επάνω στο μαύρο του άλογο να φτάνει αμέσως εκεί που βρισκόταν η γυναίκα του, πάνω στη στιγμή των στεφανωμάτων με τον απαγωγέα. Μάλιστα, με ένα ακόμη σχήμα υπερβολής φαίνεται το πόσο γρήγορα έτρεχε το άλογο του Διγενή, που ήταν σχεδόν σαν να μην φαινόταν: *«Κι ὅσο να πουν, για δείτε το! παίρνει σαράντα μίλια / κι ὅσο να πούνε, πιάτε το! μήτ' ἦτο μήτ' ἐφάνη»*. Το τραγούδι τελειώνει με την επιτυχή έκβαση της αποστολής του ήρωα να φέρει πίσω την καλή του. Άλλωστε, θα μας εξέπλησσε το εάν ο Διγενής δεν κατάφερνε τελικά να επιτύχει τον στόχο του, σε αντιπαράθεση με το πόσες φορές με υπερβολή μέσα στο κείμενο τονίζονται οι υπερφυσικές του δυνάμεις.

Από τα παραπάνω, και εάν κανείς μελετήσει το κείμενο στίχο προς στίχο, μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι μάλλον πρόκειται για ένα κείμενο κλειστό παρά ανοιχτό. Και αυτό επειδή δεν υπάρχει κάποιος στίχος ή κάποιοι στίχοι που να έχουν σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας ή να είναι πολύσημοι, τους οποίους θα μπορούσαμε σαν αναγνώστες να αξιοποιήσουμε, προκειμένου να να προσεγγίσουμε με τη βοήθεια της δικής μας υποκειμενικότητας το περιεχόμενο του κειμένου. Αντιθέτως, το κείμενο αυτό φαίνεται πως έχει διαύγεια νοημάτων και πως μας δίνει όλες τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε, προκειμένου να καταλάβουμε το περιεχόμενό του, την πλοκή του και την έκβασή του, η οποία είναι ξεκάθαρη και έχει μία αρχή, μία μέση και ένα τέλος.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, ίσως μπορούμε να αναφέρουμε εδώ ότι τα δημοτικά τραγούδια είναι περισσότερο κλειστά-μονοφωνικά παρά ανοιχτά-πολυφωνικά κείμενα. Βέβαια, επειδή κάθε κείμενο δημοτικής ποίησης είναι μοναδικό, δεν μπορούμε να είμαστε απολύτως βέβαιοι ότι όλα τα κείμενα δημοτικής ποίησης είναι κλειστά-μονοφωνικά.

Στη συνέχεια προκύπτουν τα εξής ερωτήματα γύρω από ένα κείμενο δημοτικής ποίησης, το οποίο δεν έχει σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας και που είναι κείμενο κλειστό: Θα μπορούσε ένα κλειστό κείμενο, αν συνομιλήσει με κείμενα ανοιχτά μέσα σε ένα δίκτυο κειμένων, να λειτουργήσει εν μέρει και εκείνο σαν κείμενο ανοιχτό; Θα μπορούσαμε να

φωτίσουμε σημεία του, με τη βοήθεια του ερμηνευτικού διαλόγου, προκειμένου να υπάρξει πάνω από μία, αναμενόμενη ερμηνεία; Θα μπορούσε να προκαλέσει το ίδιο ενδιαφέρον και να κινήσει τις σκέψεις τόσο δημιουργικά, όπως θα έκανε ένα ανοιχτό κείμενο; Τα ερωτήματα αυτά έγιναν για εμάς μια μεγάλη ερευνητική πρόκληση.



3. Ο ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Για τα δημοτικά τραγούδια, οι σκοποί διδασκαλίας στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο, είδαμε ότι κινούνται σε ένα δημιουργικό φάσμα: το ενδιαφέρον στρέφεται πλέον και στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές, στη ψυχαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας αλλά και στη διαλογικότητα· αναφορικά με την τελευταία, οι μαθητές θα μπορούν να διαλέγονται με τα κείμενα και τους συναναγνώστες τους για τη συγκρότηση κοινών νοημάτων, θα καταθέτουν και θα μοιράζονται τις σκέψεις τους, θα αποδέχονται την πολυσημία των κειμένων, κ.ά.¹³⁷.

Ο ερμηνευτικός διάλογος είναι μία αναγνωστική πρακτική, μία μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία ενθαρρύνει την ανάπτυξη της διαλογικότητας μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, προωθεί την ανάπτυξη της διαλογικότητας μεταξύ των μαθητών και των λογοτεχνικών κειμένων τα οποία εκείνοι προσεγγίζουν με στόχο να τα ερμηνεύσουν. Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές γίνονται μία κοινότητα· συνομιλούν και συνδιαλέγονται γύρω από το λογοτεχνικό κείμενο ή τα κείμενα τα οποία μελετούν και προσπαθούν από κοινού να τα ερμηνεύσουν. Ο ένας ακούει τη φωνή του άλλου, εκφράζει τη δική του οπτική, τις δικές του ιδέες γύρω από το κείμενο, διαφωνεί, συμφωνεί, προβληματίζεται και αναστοχάζεται. Αλλά σε όλες τις περιπτώσεις, ο καθένας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τη φωνή του άλλου και να μιλά «πάνω σ' αυτήν». Ο ερμηνευτικός διάλογος δεν είναι παράλληλοι μονόλογοι.

Ο Gadamer ήταν εκείνος ο οποίος μίλησε για τη διερευνητική και διαλεκτική έννοια της ερμηνευτικής αλλά και για τη μετασχηματιστική δυναμική του ερμηνευτικού διαλόγου. Μάλιστα, *«η πατρότητα του όρου ανήκει στον Γκάνταμερ, ο οποίος τον βλέπει να λειτουργεί μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου (της συγγραφικής φωνής), είτε μεταξύ δύο συνομιλητών σε μία συζήτηση. Η αντίληψη αυτή υποδηλώνει αρχικά την πεποίθησή του ότι η ανάγνωση είναι μία κοινωνική δραστηριότητα»*¹³⁸. Μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο, οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με το κείμενο αλλά και μεταξύ τους. Εφόσον αυτό συμβαίνει, μπορούν ακόμη και να παράγουν νέα νοήματα μαζί με τους συνομιλητές τους, καθώς ενισχύεται ο αυθορμητισμός στις σκέψεις και στις ιδέες τους. Οι αναγνώστες λαμβάνουν υπόψιν τους τις απόψεις και τις φωνές των συμμαθητών και συναναγνωστών τους, βλέπουν τις συγκλίσεις αλλά και τις διαφορές στις μεταξύ τους σκέψεις και θέσεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στον μετασχηματισμό των δικών τους απόψεων, των δικών τους αρχικών σκέψεων.¹³⁹

Στη συνέχεια, για τον Bakhtin ο διάλογος αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ζωής. Ο κόσμος, κατά τον Bakhtin, βασίζεται στη διαλογικότητα, αφού τα άτομα αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσω της διαλογικής αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους. Μπορούμε να παραθέσουμε εδώ ένα μικρό απόσπασμα από τα λόγια του: *«Η ζωή από την ίδια τη φύση της είναι διαλογική. Να ζεις σημαίνει να συμμετέχεις στο διάλογο: να κάνεις ερωτήσεις, να λαμβάνεις υπόψιν, να απαντάς, να συμφωνείς, κ.λπ. Σε αυτόν τον διάλογο ένα πρόσωπο συμμετέχει πλήρως και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του: με τα μάτια, τα χείλια του,*

¹³⁷ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α', Β' και Γ' Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση, σ. 17-18.

¹³⁸ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργιάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 51.

¹³⁹ Ό.π.: σ. 51.

τα χέρια, την ψυχή, το πνεύμα του, με ολόκληρο το σώμα και τις πράξεις του¹⁴⁰». Για τον Bakhtin, η έννοια της διαλογικότητας αποτελεί βασικό οντολογικό χαρακτηριστικό της γλώσσας, είτε αυτής που χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία, είτε αυτής που χρησιμοποιείται στη λογοτεχνία, είτε αυτής που χρησιμοποιείται στη φιλοσοφία και την επιστήμη¹⁴¹. Αναφορικά με τη λογοτεχνία, θεωρεί ότι το λογοτεχνικό έργο είναι ένα δυναμικό πεδίο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν με διαλογικό τρόπο πολυάριθμες φωνές, καθεμιά από τις οποίες συνιστά ένα κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Η διαλογικότητα και η πολυφωνία συσχετίζονται άμεσα με τον ερμηνευτικό διάλογο, αφού στόχος του τελευταίου είναι οι μαθητές να εμπλακούν στη διαλογική διαδικασία, να συνομιλήσουν με το κείμενο και με τους συμμαθητές τους, να ακουστούν οι πολλές και διαφορετικές φωνές (πολυφωνία), στην από κοινού προσπάθειά τους να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το κείμενο.

Σημαντικό στο σημείο αυτό θα ήταν να αναφερθεί το ότι ο ερμηνευτικός διάλογος διαθέτει ένα τρίπτυχο το οποίο αποτελείται από τα εξής μέρη: εγώ συνομιλώ με το κείμενο, εγώ συνομιλώ με τους συμμαθητές και με τα κείμενα, και τέλος, τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους¹⁴². Εδώ μπορούμε να παραθέσουμε και ένα απόσπασμα από την Εισαγωγή του *Φακέλου Υλικού*¹⁴³ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου σχετικά με το τρίπτυχο του ερμηνευτικού διαλόγου:

«Ανοίγοντας τη σκέψη και τη φαντασία μας σε πολλές πιθανότητες σημασιών, η λογοτεχνία μάς καλεί σ' έναν διάλογο. Αναρωτιόμαστε έκπληκτοι, στην αρχή, “μα τι συμβαίνει εδώ”; Ύστερα, κάτι μας σταματά, κάτι μας καλεί να το διερευνήσουμε καλύτερα, να διερωτηθούμε πώς και γιατί μας συγκινεί ή μας προβληματίζει. Έτσι αρχίζει ο διάλογός μας μ' αυτήν.

»Αλλά και τα λογοτεχνικά κείμενα διαλέγονται μεταξύ τους· δεν είναι το καθένα κι ένας κόσμος απομονωμένος από τους άλλους. Είναι κόσμοι ανοιχτοί που μπαينوβγαίνουν στους κόσμους των άλλων κειμένων. [...]

»Δεν συνομιλούν, όμως, μόνο τα κείμενα μεταξύ τους, αλλά και εμείς μεταξύ μας γι' αυτά. Ο μοναχικός διάλογος μαζί τους μπορεί να μας αφήσει ανικανοποίητους. Αλλά, όταν ο διάλογος επεκτείνεται και μεταξύ μας, με τους συμμαθητές μας και τον δάσκαλό μας, τότε η δυναμική της ανάγνωσης αλλάζει. Όλοι βγάζουμε κι άλλα πράγματα από μέσα μας, ανάλογα με τον συνομιλητή ή τους συνομιλητές μας. Οι απόψεις και οι ανταποκρίσεις των άλλων προκαλούν νέες διεργασίες. Μας βοηθούν να βλέπουμε πιο ολιστικά. Κάνουν το βλέμμα μας να διασταυρώνεται και με εκείνο του διπλανού μας· να μαθητεύει στην αναζήτηση και νέων οπτικών· να εμπλουτίζεται. Αλλά και κάτι παραπάνω: κάνουν τη

¹⁴⁰ Bakhtin, M. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτφρ.-σημειώσεις, Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη). *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161ος, τχ. 1796, σ. 36.

¹⁴¹ Πουρκός, Μ. (2007). Βασικές διαστάσεις της διαλογικότητας στην προσέγγιση του Μ. Bakhtin. Στο Μ. Πουρκού (Επιμ.) *Perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin: applications in psychology, art, education and culture. International Interdisciplinary Conference, 25-27 Μαΐου 2007*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 16.

¹⁴² Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 260.

¹⁴³ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

σκέψη να συνθέτει τις φωνές που ακούστηκαν για τις σημασίες των κειμένων και, έτσι, να γεννά καινούργια πράγματα. [...]».¹⁴⁴

3.1. Ο σκοπός και οι στόχοι του ερμηνευτικού διαλόγου

Ποιος ωστόσο είναι ο σκοπός και ποιοι οι στόχοι της αναγνωστικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου; Αρχικά, ο σκοπός του είναι «*η απελευθέρωση της φωνής των μαθητών, προκειμένου αυτοί να μάθουν να παράγουν και να διαπραγματεύονται ελεύθερα, και μαζί συνεργατικά, τα νοήματα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, αλλά και εκείνα του πραγματικού κόσμου. Και όλα αυτά, στην προοπτική μιας δυναμικής μετασχηματισμού: των νοημάτων, των αναγνωστικών πρακτικών, των σχέσεων και των ταυτοτήτων*¹⁴⁵».

Αναφορικά με τους στόχους, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2019), ο ερμηνευτικός διάλογος ως διαδικασία επικεντρώνεται στα εξής σημεία: «*α) οι μαθητές να μάθουν να διερωτώνται· να θέτουν κρίσιμα για εκείνους/εκείνες ερωτήματα/θέματα συζήτησης σχετικά με τα ζητήματα που αναφέρουν και πραγματεύονται τα κείμενα· β) να μάθουν να αφουγκράζονται και να υπολογίζουν τη φωνή των συμμαθητών τους, προχωρώντας σταδιακά στο να διαπραγματεύονται τις υποθέσεις τους, στο πλαίσιο μίας αναγνωστικής/ερμηνευτικής κοινότητας· γ) να ανακαλύψουν, επομένως και να αποδεχτούν την πολλαπλότητα των ερμηνειών και των απόψεων και ενδεχομένως, δ) να μετατοπιστούν από τις αρχικές απόψεις τους ή να πετύχουν μία συνολική σύνθεση λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης*¹⁴⁶».

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως, μέσω της αναγνωστικής πρακτικής του ερμηνευτικού διαλόγου, οι μαθητές επιδιώκεται να μπορούν να κατανοούν τα νοήματα των κειμένων, να τα επεξεργάζονται συνεργατικά μαζί με τους συμμαθητές τους, να διερωτώνται με αφετηρία εκείνα, αλλά και να αναστοχάζονται επάνω στις δικές τους σκέψεις και ερμηνείες. Να βρεθούν επομένως μπροστά σε δύο κόσμους: εκείνον του λογοτεχνικού κειμένου και εκείνον του περικειμένου τους —της πραγματικότητας— και αυτούς τους δύο κόσμους έπειτα, να προσπαθήσουν να τους ερμηνεύσουν.

3.2. Η ανάπτυξη του ερμηνευτικού διαλόγου μέσα στην τάξη. Η διαδικασία.

Πώς όμως δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη γέννηση και την ανάπτυξη του ερμηνευτικού διαλόγου μέσα σε μία τάξη; Τόσο εξωτερικοί όσο και εσωτερικοί παράγοντες χρειάζεται να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες.

¹⁴⁴ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος». σ. 5-6.

¹⁴⁵ Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Β/βάθμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκκορης Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 370.

¹⁴⁶ Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. *Νέα Παιδεία*, τχ. 170, σ. 42.

Καταρχάς, η διάταξη των θρανίων γίνεται κυκλική. Τα θρανία τοποθετούνται έτσι, ούτως ώστε οι μαθητές μαζί με τον διδάσκοντα να κάθονται σε έναν κύκλο. Η κυκλική διάταξη των θρανίων δημιουργεί την αίσθηση του ότι οι μαθητές και ο διδάσκων γίνονται όλοι μαζί μία μικρή κοινότητα, μέσα στην οποία η επικοινωνία θα μπορεί να είναι πιο φυσική, πιο άμεση και πιο οικεία, αφού έτσι όλοι θα μπορούν να επικοινωνούν και να συζητούν με τους άλλους πρόσωπο με πρόσωπο. Η κυκλική διάταξη των θρανίων και η δημιουργία ενός σκηνικού φυσικότητας, οικειότητας και προφορικότητας έχει τη δυνατότητα του να *«κινεί την επιθυμία και τη διάθεσή τους [των μαθητών] να εμπλακούν σε μία προφορική επικοινωνία μαζί τους με πιο ελεύθερους και φυσικούς όρους»*¹⁴⁷. Στο βιβλίο *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση* (2022) των Ε. Φρυδάκη και Δ. Παπαγεωργάκη, παρατίθενται λόγια μαθητών και μαθητριών οι οποίοι είχαν συμμετάσχει στη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Σχετικά με τη διάταξη των θρανίων, μία μαθήτρια αναφέρει πως *«ήταν πιο οικείο το κλίμα, όχι τόσο μαθητικό»*¹⁴⁸. Έτσι, η δυναμική της προφορικότητας — προϋπόθεση για την ανάπτυξη του διαλόγου αλλά και χαρακτηριστικό του — ενεργοποιείται με την κυκλική διάταξη των θρανίων, αφού οι μαθητές μπορούν να επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο και να εκφράζουν πιο φυσικά και οικεία τις σκέψεις και τις απόψεις τους.

Μόλις οι μαθητές καθίσουν στον κύκλο μαζί με τον διδάσκοντα, γίνεται μία μικρή εισαγωγή η οποία αφορά τον συγγραφέα, και έπειτα, η πρώτη ανάγνωση του κειμένου.¹⁴⁹ Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν με τον δικό τους λόγο το τι λέει το κείμενο που μόλις άκουσαν και διάβασαν. Όπου χρειαστεί, οι μαθητές υποστηρίζονται με αναγνωστικές οδηγίες, μέσω των οποίων ο διδάσκων τούς υποδεικνύει να συσχετίσουν κειμενικά στοιχεία μεταξύ τους, ούτως ώστε να οδηγηθούν σε διάφορες υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου.¹⁵⁰

Ο ερμηνευτικός διάλογος μπορεί να ξεκινήσει όταν κάποιος μαθητής διατυπώσει κάποιο ερώτημα σχετικό με το κείμενο και οι υπόλοιποι μαθητές εκφράσουν τις υποθέσεις και τις απόψεις τους επάνω σε αυτό.¹⁵¹ Ακόμη, οι μαθητές παρακινούνται να διατυπώσουν ερωτήματα ή θέματα για συζήτηση που τους δημιουργεί το κείμενο, ώστε να δοθεί το έναυσμα για διάλογο. Εναλλακτικά, τα ερωτήματα ή τα θέματα μπορούν να προτείνονται και από τον διδάσκοντα.¹⁵² Για παράδειγμα: *«Ποιο είναι το ερώτημα/θέμα συζήτησης που, κατά τη γνώμη σας, θέτει το κείμενο;»*. Κάποιος μαθητής θα απαντήσει σε αυτήν την ερώτηση και επάνω στην απάντησή του, θα ξεκινήσει ο διαλογικός κύκλος με κάποια επόμενη ερώτηση από τον διδάσκοντα: *«Τι λέτε οι άλλοι σε αυτό που υποστήριξε ο συμμαθητής σας;»*¹⁵³.

¹⁴⁷ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 173.

¹⁴⁸ Ο.π.: σ. 174.

¹⁴⁹ Ο.π.: σ. 175.

¹⁵⁰ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019, σ. 56088.

¹⁵¹ Σημαντική προϋπόθεση όμως για το σημείο αυτό, είναι το να υπάρχει από τους μαθητές μία αρχική κατανόηση του κειμένου.

¹⁵² ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Ο.π.: σ. 56087-8.

¹⁵³ Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. *Νέα Παιδεία*, τχ. 170, σ. 43.

Μέσα στη διαλογική διαδικασία που αρχίζει, οι μαθητές τοποθετούνται επάνω στο ερώτημα που ακούστηκε πρώτο, συμπληρώνοντας, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας τις απόψεις που εξέφρασαν οι συμμαθητές τους. Ο διδάσκων εδώ συντονίζει τη συζήτηση, συνοψίζει όσα ακούγονται, διασταυρώνει τις απόψεις των μαθητών, αλλά και αναρωτιέται μαζί τους. Αξιοποιεί τον αυθορμητισμό και τις υποθέσεις των μαθητών και συντονίζει τη συζήτηση.¹⁵⁴

Εάν ο ερμηνευτικός διάλογος δεν μπορεί να αναπτυχθεί μόνο από τα όσα λένε οι μαθητές, τότε ο διδάσκων μπορεί να κάνει μικρές παρεμβάσεις, ούτως ώστε να επιτευχθεί εμβάθυνση στον διάλογο. Μπορεί, για παράδειγμα, να δώσει μία εξωκειμενική πληροφορία, η οποία θα φωτίσει κάποιο σημείο του κειμένου ή θα κινήσει κάποια ιδέα στις σκέψεις των μαθητών· μπορεί ακόμη ο διδάσκων να αξιοποιήσει παράλληλα κείμενα, στα οποία το υπό συζήτηση θέμα να προσεγγίζεται είτε καλύτερα, είτε από άλλη οπτική· μπορεί να χρησιμοποιήσει έργα από τη μουσική ή τις εικαστικές τέχνες, κ.ά.¹⁵⁵

Ο διάλογος δεν σταματάει με τις τοποθετήσεις των μαθητών σε ένα ερώτημα, αλλά μπορεί να παράγει πολλούς διαλογικούς κύκλους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του ερμηνευτικού διαλόγου, γεννιούνται νέα ερωτήματα και θέματα, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να ανοίξουν νέους διαλογικούς κύκλους και να φωτίσουν στη συνέχεια άλλους τομείς και ζητήματα, τα οποία θα προκύψουν από ερωτήματα και θέματα γύρω από το κείμενο. Όπως αναφέρεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών, «*το αρχικό, λ.χ., ερώτημα μπορεί να εστιάζει σε ένα ζήτημα συναισθηματικό, κοινωνικό, ιστορικό ή ηθικό· η εξέλιξη του διαλόγου ενδέχεται να περιλάβει παρεμβάσεις μαθητών/-τριών που προκαλούν μια μετατόπιση προς το αισθητικό· αν η μορφή του κειμένου ενδυναμώνει τις θέσεις του, αν τους αρέσει, τους επηρεάζει κ.λπ.*»¹⁵⁶

Στο τέλος της διδασκαλίας, ο διδάσκων ή κάποιος μαθητής, συνοψίζει τα όσα ακούστηκαν, συμπεριλαμβάνοντας και τα τυχόν θέματα που έμειναν ανοιχτά. Στο σημείο αυτό, μία γραπτή εργασία που μπορεί να κλείσει τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, είναι το ερμηνευτικό σχόλιο¹⁵⁷, το οποίο αποσκοπεί στο να ανασυνθέσουν οι μαθητές στοιχεία από τον διάλογο που προηγήθηκε. Τα αποτελέσματα της διαλογικής διαδικασίας μπορούν να αποτυπωθούν και με εργασίες πολυτροπικής προσέγγισης ή δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου αλλά και με σχέδια δράσης (πρότζεκτ).¹⁵⁸

¹⁵⁴ Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. *Νέα Παιδεία*, τχ. 170, σ. 43.

¹⁵⁵ Ό.π.: σ. 45.

¹⁵⁶ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019, σ. 56088.

¹⁵⁷ Σχετικά με το ερμηνευτικό σχόλιο, στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ, 2019: 56088 και 56084) σημειώνονται τα εξής: «*το ερμηνευτικό σχόλιο επεκτείνει την προσωπική έκφραση των μαθητών/-τριών, όπως διατυπώθηκε κατά τη διαλογική διαδικασία, και προς τη γραπτή έκφραση· με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνει και την ανάδυση του “εγώ” μέσα από το απόσταγμα που άφησε στον/στην καθένα/καθεμιά η διαλογική διαδικασία [...]*» και πως «*[επιδιώκεται οι μαθητές] να αξιοποιούν στις ερμηνευτικές τους απόπειρες κειμενικά στοιχεία, μορφικές επιλογές και ιστορικά συμφραζόμενα, με σκοπό να τεκμηριώσουν τις θέσεις και τις ανταποκρίσεις τους στη χρυσή τομή της κειμενικότητας με την υποκειμενικότητα, της λογικής με το συναίσθημα*».

¹⁵⁸ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Ό.π.: σ. 56088.

Μία διδασκαλία που γίνεται με τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου, δεν αποσκοπεί στο να οδηγήσει απαραίτητα σε συμπεράσματα τα οποία να είναι αποδεκτά από όλους, δηλαδή σε μία και μόνο αντικειμενική «αλήθεια». Αντιθέτως, επιχειρεί να δώσει χώρο στην υποκειμενικότητα του κάθε μαθητή και στην ανάδυση των σκέψεων και απόψεων του γύρω από το κείμενο και ανάμεσα στις φωνές των συμμαθητών του.

3.3. Η διαλογικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο¹⁵⁹, η διαλογικότητα είναι ένα στοιχείο που εμφανίζεται ήδη από τον γενικό σκοπό του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι *«σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Λύκειο είναι η επικοινωνία-κατανόηση, ο διάλογος, η αισθητική απόλαυση των μαθητών/-τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα ως έργα γλωσσικού, καλλιτεχνικού, στοχαστικού, και ευρύτερα, πολιτιστικού χαρακτήρα»*.¹⁶⁰

Έπειτα, στους γενικούς στόχους, η διαλογικότητα αναφέρεται στο εξής σημείο: *«[επιδιώκεται οι μαθητές] να διαλέγονται με τα κείμενα και τους/τις συναναγνώστες/-στριες και να λειτουργούν ως ανοικτοί/-ές και δημιουργικοί/-ές συνομιλητές/-τριες στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που εξελίσσεται σε κοινότητα αναγνωστών»*.¹⁶¹

Ανατρέχοντας στη συγκεντρωτική απεικόνιση του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας, θα δούμε την ύπαρξη του θεματικού πεδίου «4. Διαλογικότητα» για όλες τις τάξεις του Λυκείου. Όσον αφορά την τάξη της Α΄ Λυκείου, σύμφωνα με τη θεματική ενότητα «4α. Διάλογος μεταξύ των κειμένων» του τρέχοντος θεματικού πεδίου, αναφέρεται πως οι μαθητές επιδιώκεται *«να προσλαμβάνουν τον κόσμο των λογοτεχνικών κειμένων και να τα οικειώνονται συνειδητά ως πολυφωνικά και πολύφωνα δημιουργήματα που προωθούν τον στοχασμό, τη διαλογικότητα και τις βιωματικές εμπειρίες»*.¹⁶² Έπειτα, αναφορικά με τη θεματική ενότητα «4β. Διάλογος μεταξύ των αναγνωστών για τα λογοτεχνικά κείμενα», αναφέρεται ότι επιδιώκεται οι μαθητές *«να ανιχνεύουν τις σχέσεις των λογοτεχνικών κειμένων με την κοινωνία της εποχής τους, με τις φιλοσοφικές-ηθικές αναζητήσεις, με το ψυχολογικό υπόβαθρο των δρώντων προσώπων στην κειμενική τους λειτουργία»*.¹⁶³ Στη θεματική ενότητα «4γ. Διακειμενικότητα-Διαθεματικότητα», παρατίθεται ότι οι μαθητές επιδιώκεται *«Να αναγνωρίσουν τα στοιχεία διακειμενικότητας και τους κοινούς ή διαφορετικούς θεματικούς τόπους, τα μοτίβα και τα σύμβολα που αναδεικνύουν τη διαχρονικότητα των αξιών, οι οποίες εγγράφονται στα λογοτεχνικά έργα των διαφορετικών εποχών και λαών»*.¹⁶⁴ Τέλος, στη θεματική ενότητα «4δ. Η σχολική τάξη ως κοινότητα αναγνωστών», αναφέρεται πως οι μαθητές επιδιώκεται *«να διαλέγονται με τα κείμενα και τους συν-αναγνώστες/-στριες για τη*

¹⁵⁹ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση.

¹⁶⁰ Ο.π.: σ. 3.

¹⁶¹ Ο.π.: σ. 4.

¹⁶² Ο.π.: σ. 17.

¹⁶³ Ο.π.: σ. 17.

¹⁶⁴ Ο.π.: σ. 17.

¹⁶⁴ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα, σ. 18.

συγκρότηση κοινών νοημάτων μέσω της έμφασης, της έντασης και της ποιότητας των κοινών εμπειριών¹⁶⁵».

Η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου αναλύεται στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου¹⁶⁶. Στο ΦΕΚ του Προγράμματος Σπουδών, στην ενότητα «III. Διδακτική Μεθοδολογία» για το μάθημα της Λογοτεχνίας, βλέπουμε πως αναφέρεται ο ερμηνευτικός διάλογος ως μέθοδος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη: «Στην περίπτωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, η ίδια η διατύπωση του σκοπού, καθώς και των στόχων-αναβαθμών προς την επίτευξή του, προδιαγράφει τον διαλογικό χαρακτήρα της μεθόδου. Ο διάλογος με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις θεμελιώνεται αναπόφευκτα στον γενικευμένο διάλογο των μαθητών/-τριών μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό. Θεωρούμε ως καταλληλότερο όρο για την προτεινόμενη μέθοδο τον «ερμηνευτικό διάλογο»¹⁶⁷. Στη συνέχεια, παρατίθενται αναλυτικά λεπτομέρειες για τον ερμηνευτικό διάλογο, αναφορικά με τη μέθοδο και τα στάδια-βήματα που ακολουθούνται¹⁶⁸, δίνονται παραδειγματικές εφαρμογές του σε λογοτεχνικά κείμενα, τύποι εργασιών που μπορούν να γίνουν από τους μαθητές στο τέλος της διαλογικής διαδικασίας, κ.ά.

Τέλος, για την τάξη της Γ' Λυκείου δημιουργήθηκε το βιβλίο *Φάκελος Υλικού – Δίκτυα Κειμένων* (2019), ο οποίος περιέχει λογοτεχνικά κείμενα, πεζά και ποιητικά, οργανωμένα σε δίκτυα κειμένων. Τα κείμενα ανά δίκτυο διαλέγονται και συνομιλούν μεταξύ τους, χωρίς να ανήκουν απαραίτητα στην ίδια εποχή, εθνική λογοτεχνία κ.ά. Μέσω των δικτύων κειμένων, αναπτύσσεται και ενισχύεται η διαλογικότητα, αφού οι μαθητές διαλέγονται με τα νοήματα των κειμένων, μαθαίνουν να αποδέχονται την πολλαπλότητα των εκδοχών τους, να ακούνε και να επεξεργάζονται τις διαφορετικές ερμηνείες και απόψεις των συμμαθητών τους και έπειτα, να αναστοχάζονται επάνω στις δικές τους.

3.4. Τα οφέλη του ερμηνευτικού διαλόγου στους μαθητές

Ο ερμηνευτικός διάλογος, ως μία σχολική αναγνωστική πρακτική για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, είδαμε πως φέρνει τους μαθητές σε μία δημιουργική συνομιλία με τον κόσμο του κειμένου αλλά και με τον πραγματικό κόσμο· φέρνει ακόμη τους μαθητές σε έναν δημιουργικό και κάθε φορά μοναδικό μεταξύ τους διάλογο. Οι εσωτερικές φωνές τους εξωτερικεύονται, συναντώνται ή συγκρούονται δημιουργικά, υπόκεινται σε συγκερασμούς, αναστοχασμούς και αναδιαμορφώνονται.

Μέσα από τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου, οι μαθητές μπορούν να δουν τη λογοτεχνία με μία άλλη ματιά και όχι μονάχα σαν ένα σχολικό μάθημα· να συνειδητοποιήσουν το πώς λειτουργεί ο λογοτεχνικός λόγος, το πώς μπορεί να μιλήσει μέσα τους, να τους συν-κινήσει, να τους συντροφεύει στην καθημερινότητά τους μέσα αλλά και έξω από το σχολείο

¹⁶⁵ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α', Β' και Γ' Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση. Αθήνα, σ. 18.

¹⁶⁶ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019.

¹⁶⁷ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Ό.π.: σ. 56086.

¹⁶⁸ Τα βήματα της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου παρατίθενται στο υποκεφάλαιο 3.2.

και να γίνει μέρος του εαυτού τους¹⁶⁹. Με τη βοήθεια του διαλόγου, μαθαίνουν να εκτιμούν περισσότερο τη λογοτεχνία. Στο βιβλίο *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση* (2022) των Ε. Φρυδάκη και Δ. Παπαγεωργάκη, παρατίθενται λόγια μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν σε διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Μέσα από τα λόγια τους, μπορούμε να δούμε το πώς έχουν μετατοπιστεί από προηγούμενες σκέψεις τους και το πώς βλέπουν πλέον τη λογοτεχνία. Για παράδειγμα, μία μαθήτρια αναφέρει ότι «[εγώ] διάβαζα πάρα πολλά πεζά κείμενα, όχι όμως πολλή ποίηση. Δεν ήταν του στυλ μου. Αλλά στην ποίηση που κάναμε, έτσι όπως την κάναμε, συνειδητοποίησα ότι υπάρχει μία αξία στο να εμβαθύνεις στα ποιήματα¹⁷⁰». Μία άλλη μαθήτρια λέει ότι «Έχω μάθει πάρα πολλούς καινούργιους συγγραφείς και ποιητές, οι οποίοι μου κίνησαν το ενδιαφέρον. Χθές, ας πούμε, πήγα [και] αγόρασα δυο βιβλία, κάτι που δεν περίμενα να το κάνω¹⁷¹». Ακόμη, στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Ε. Νικολάου παρατίθενται επίσης λόγια μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν ή είχαν ολοκληρώσει τη Γ' Λυκείου και παρακολουθούσαν το μάθημα της Λογοτεχνίας, το οποίο διδασκόταν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Ένας μαθητής αναφέρει τα εξής: «Στη Γ' Λυκείου το σχολείο γίνεται η απόλυτη διεκπεραίωση. Είσαι ένα κουφάρι, το οποίο πάει εκεί να λύσει κάποιες ασκήσεις και μετά γυρνά σπίτι και πηγαίνει στο φροντιστήριο, για να κάνει το ίδιο και μετά να πάει σπίτι για να κοιμηθεί. [...] Ο ερμηνευτικός διάλογος το ξεπερνάει όλο αυτό το πλαίσιο και είναι ένα χρήσιμο μέσο για τη λογοτεχνία αλλά και για τη ζωή, γιατί έτσι δεν κάναμε ακριβώς λογοτεχνία, ζούσαμε στο μάθημα της λογοτεχνίας. Μιλάγαμε για τέχνη, για τις σκέψεις μας, για τα συναισθήματά μας.¹⁷²»

Ένα ακόμη στοιχείο που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από τις διδασκαλίες με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, είναι το ότι γίνονται καλύτεροι αναγνώστες¹⁷³. Οι μαθητές αρχίζουν να καταφεύγουν στο κείμενο, προκειμένου να στηρίξουν μία άποψή τους, χωρίς αυτό να έχει ζητηθεί απαραίτητα από τον διδάσκοντα. Επιθυμούν από μόνοι τους να υποστηρίξουν και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, και έτσι επιλέγουν τα κατάλληλα κάθε φορά στοιχεία, τα οποία εντοπίζουν μέσα στα κείμενα. Σημαντικό επίσης το ότι αποκτούν κριτική σκέψη ως αναγνώστες¹⁷⁴.

Μέσα από τις διδασκαλίες που γίνονται με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, η υποκειμενικότητα του κάθε μαθητή ενδυναμώνεται.¹⁷⁵ Οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους γύρω από το κείμενο, ακούνε τις υπόλοιπες φωνές των συμμαθητών τους και αναστοχάζονται επάνω στις δικές τους σκέψεις. Καθώς ακούνε τη φωνή

¹⁶⁹ Delanoy, W., Helbig, J. & James, A. (2007). *Towards a Dialogic Anglistics*. Berlin: LIT Verlag, σ. 289.

¹⁷⁰ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 214.

¹⁷¹ Ό.π.: σ. 215.

¹⁷² Νικολάου, Ε. (2023). *Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α., σ. 78. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/en/browse/3301138>.

¹⁷³ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). Ό.π.: σ. 221.

¹⁷⁴ Delanoy, W., Helbig, J. & James, A. (2007). Ό.π.: σ. 289.

¹⁷⁵ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). Ό.π.: σ. 222.

τους αλλά και τη φωνή των άλλων, καθώς οι σκέψεις γύρω από το κείμενο μετουσιώνονται σε φωνές και έχουν τη δύναμη να ακουστούν και να «μπλεχτούν» μεταξύ τους, οι μαθητές μπορούν αφενός να εκφράζουν ελεύθερα αυτό που βλέπει η δική τους προσωπική ματιά, αλλά και να γίνονται πιο ανοιχτοί σε άλλες θέσεις και απόψεις· στη ματιά των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τον J. Langer, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με την ιδέα της «ξεθωριασμένης αντικειμενικότητας», εξερευνά πιθανότητες και ορίζοντες¹⁷⁶. Σχετικά με τα παραπάνω, ένας μαθητής αναφέρει: «Άλλαξε [η στάση μου απέναντι στη λογοτεχνία], γιατί δεν είχα συνειδητοποιήσει ότι δεν υπάρχει “σωστό” και “λάθος”. Πίστευα ότι πρέπει να απαντήσεις αυτό που περιμένει ο καθηγητής. Οπότε δεν είχα αντιληφθεί πλήρως ότι μπορείς να το ερμηνεύσεις όπως θέλεις». Και ακόμη ένας μαθητής, παρατηρώντας ότι μέσα από τον διάλογο έγινε πιο ανοιχτός σε άλλες απόψεις, διαπιστώνει τα εξής για τον ίδιο: «Έγινα ακόμα πιο ανεκτικός στη διαφορετικότητα των απόψεων, χωρίς να το καταλάβω, εκείνη τη στιγμή¹⁷⁷».

Ακόμη ένα όφελος του ερμηνευτικού διαλόγου στους μαθητές, είναι το ότι έχει τη δύναμη να τους συγκροτήσει σε «ηθικά και πολιτικά υποκείμενα¹⁷⁸». Μέσα στη διαλογική διαδικασία, οι μαθητές αντιμετωπίζονται σαν «αυθεντικές ανθρώπινες υπάρξεις¹⁷⁹». Μπορούν να συζητούν ελεύθερα, να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, να τις διασταυρώνουν με τις απόψεις άλλων μαθητών, να ακούνε και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις. Μέσα από κάποια λογοτεχνική διαλογική εμπειρία μπορούν, για παράδειγμα, να τεθούν ηθικά διλήμματα τα οποία θα έρθουν στο προσκήνιο της διαλογικής διαδικασίας, για τα οποία οι μαθητές θα θελήσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να ακούσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους.

Κλείνοντας, να αναφερθεί και εκείνο που παρατίθεται στο Πρόγραμμα Σπουδών σχετικά με τα οφέλη του: «τα προσδοκώμενα οφέλη του ερμηνευτικού διαλόγου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες επίγνωση ότι: ένα πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις και ένα ερώτημα περισσότερες από μία απαντήσεις· για να οδηγηθούν σε πιθανόν πληρέστερες απαντήσεις και λύσεις, χρειάζονται εργαλεία και κριτήρια, αλλά και ανοιχτή διάθεση στις απαντήσεις των άλλων και διαπραγμάτευση.¹⁸⁰».



¹⁷⁶ Langer, J. στο Νικολάου, Ε. (2023). *Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α., σ. 45.

¹⁷⁷ Νικολάου, Ε. (2023). *Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών*. Ο.π.: σ. 81.

¹⁷⁸ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργιάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 227.

¹⁷⁹ Ο.π.: σ. 229.

¹⁸⁰ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019, σ. 56086.

4. ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Τα δίκτυα κειμένων, τα οποία ονομάζονται και αναγνωστικά δίκτυα, αποτελούν ομάδες, και πιο συγκεκριμένα, συστήματα κειμένων. Τα κείμενα τα οποία εμπεριέχονται σε κάθε σύστημα κειμένων, δηλαδή σε κάθε αναγνωστικό δίκτυο, συνομιλούν μεταξύ τους και συνεξετάζονται από τους αναγνώστες· δηλαδή, κατά την προσέγγισή τους από εκείνους, «δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ποιο θα είναι το αρχικό κείμενο και ποια θα ακολουθήσουν¹⁸¹».

Τα δίκτυα δεν δημιουργούνται με βάση τη θεματική συνάφεια μεταξύ των κειμένων, αλλά με βάση μία κοινή προβληματική η οποία τα διατρέχει. Όπως σημειώνει η Φρυδάκη (2022: 254), ο άξονας της συνάθροισης των κειμένων που συναποτελούν ένα δίκτυο, δεν είναι το θέμα, αλλά το ερώτημα. Δηλαδή, ένα ερώτημα/μία προβληματική που αναδύεται από ένα κείμενο, μας οδηγεί έπειτα στην αναζήτηση και άλλων, είτε κειμένων που θέτουν ένα παραπλήσιο ερώτημα, είτε κειμένων που απαντούν στο αρχικό ερώτημα.

Να σημειωθεί εδώ ότι τα δίκτυα κειμένων διαφοροποιούνται από τα παράλληλα κείμενα, αφού τα πρώτα επιλέγονται με βάση κάποιον κοινό προβληματισμό ή ερώτημα που τα συνδέει και έπειτα τα κείμενα συνεξετάζονται, ενώ τα δεύτερα επιλέγονται με βάση τη θεματική τους συνάφεια και πλαισιώνουν ενισχυτικά ένα αρχικό κείμενο το οποίο βρίσκεται στο κέντρο.

Στον *Φάκελο Εκπαιδευτικού* (2019) για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου, στην Εισαγωγή θα δούμε να αναφέρεται το ότι ένα δίκτυο μπορεί να αποτελείται από έναν αρχικό αριθμό κειμένων, για παράδειγμα, δύο με τρία κείμενα, τα οποία διαλέγονται μεταξύ τους ως προς κάποιο κοινό ερώτημα. Τα κείμενα αυτά ενεργοποιούν έναν πρώτο διαλογικό κύκλο. Έπειτα, προστίθενται στο δίκτυο και άλλα κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν συνδέσεις με τα προηγούμενα και διευρύνουν τον διάλογο, προσφέροντας και διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις επάνω στο κοινό θέμα ή ερώτημα. Ακόμη, στον *Φάκελο Εκπαιδευτικού* αναφέρεται ότι ένα δίκτυο κειμένων μπορεί να δημιουργηθεί και από ένα ερώτημα το οποίο αναδύεται από κάποιο συγκεκριμένο κείμενο. Το ερώτημα αυτό, οδηγεί στην αναζήτηση και άλλων κειμένων τα οποία μπορούν να συνομιλήσουν μαζί με αυτό το αρχικό κείμενο. Τα κείμενα, όπως προαναφέρθηκε, δεν αντιμετωπίζονται ως παράλληλα κείμενα γύρω από ένα αρχικό και κεντρικό κείμενο, αλλά ως ισοδύναμα με εκείνο, αφού διαλέγονται μαζί του γύρω από το κοινό ερώτημα.¹⁸²

Τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα δίκτυα κειμένων, αποτελούν επιλογή μίας υποκειμενικότητας. Για παράδειγμα, ο διδάσκων μίας τάξης, διακρίνοντας κάποια κοινή προβληματική, κάποιο κοινό ερώτημα που τα διατρέχει, θα επιλέξει ο ίδιος τα κείμενα τα οποία θα συμπεριλάβει μέσα στο δίκτυο κειμένων που θα δημιουργήσει. Εφόσον αυτό συμβαίνει, «δεν μπορούμε να αναζητούμε συγκεκριμένους κανόνες και αυστηρές προϋποθέσεις για την παραγωγή δικτύου κειμένων¹⁸³». Στη συνέχεια οι μαθητές, οι οποίοι θα έρθουν σε επαφή με το δίκτυο και τα κείμενα τα οποία εμπεριέχονται σε αυτό, μπορούν να ανακαλύψουν και άλλες συνδέσεις μεταξύ των κειμένων, να εντοπίσουν ακόμη και νέα κοινά ερωτήματα που τα

¹⁸¹ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 254.

¹⁸² ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ. 6.

¹⁸³ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Ο.π.*: σ. 254.

συνδέουν. Έτσι, τα δίκτυα κειμένων, τα οποία δημιουργούνται αρχικά από μία υποκειμενικότητα, π.χ. εκείνη του διδάσκοντος, όταν πια έρχονται σε επαφή με τις σκέψεις και τις ποικίλες φωνές των μαθητών οι οποίοι τα προσεγγίζουν, μπορούν να αναπτυχθούν δυναμικά κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας.

4.1. Θεωρητικό υπόβαθρο των δικτύων κειμένων

Όπως αναφέρεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας για την τάξη της Γ' Λυκείου, η ιδέα των δικτύων κειμένων συνδέεται κυρίως με τον Bakhtin και τη διαλογικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι *«τα δίκτυα των κειμένων είναι μια ιδέα που στηρίζεται κυρίως στη θέση του Bakhtin ότι τα έργα είναι μονάδες λεκτικής ανταλλαγής, και ως εκ τούτου διαλέγονται μεταξύ τους και ανανεώνουν διαρκώς τον διάλογό τους με τον/την αναγνώστη/τρια»¹⁸⁴*. Επομένως, τα λογοτεχνικά κείμενα ενός δικτύου κειμένων, με πολλές και διαφορετικές φωνές συνομιλούν μεταξύ τους, προβάλλουν τις οπτικές τους για τα διάφορα κοινά ερωτήματα, αλλά και συνομιλούν με τους αναγνώστες, οι οποίοι τα προσεγγίζουν και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν.

Στη συνέχεια, στο Πρόγραμμα Σπουδών, αναφέρεται ότι *«πρόκειται για κείμενα που θα μπορούσαν να θέτουν κοινά ερωτήματα σε άλλα κοινωνικο-ιστορικά συμφραζόμενα, σε άλλο είδος ή με διαφορετική αισθητική, και να δίνουν διαφορετικές απαντήσεις. Καθώς τα κείμενα φαίνεται να διαλέγονται μεταξύ τους, ενεργοποιούν πιο δραστικά και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι τελευταίοι/ες οδηγούνται από την ίδια τη διασταύρωση των οπτικών να διασταυρώσουν και τις δικές τους φωνές, να επιλέξουν τις οπτικές που συμμερίζονται αλλά και να αναγνωρίσουν στοιχεία κατασκευής που κάνουν, ενδεχομένως, τις οπτικές αυτές πιο ελκυστικές ή πειστικές»¹⁸⁵*.

Επίσης, αναφορικά με τη διακειμενικότητα, λόγο είχε κάνει η Kristeva, θεωρητικός της λογοτεχνίας, η οποία υποστηρίζει ότι *«όπως συμβαίνει σε έναν διάλογο μιας πραγματικής συζήτησης, κάθε κείμενο είναι κρίκος σε μία αλυσίδα κειμένων· [το κάθε κείμενο] απαντά σε όσα προηγήθηκαν και επιδιώκει μία ανταπόκριση· και επειδή η αλληλεπίδραση των κειμένων είναι πολλαπλή και αμφίδρομη, καταλήγουμε στην ιδέα του δικτύου κειμένων»¹⁸⁶*.

Ακόμη, ο θεωρητικός της λογοτεχνίας Genette, κάνοντας ένα λογοπαίγνιο με τον όρο «κείμενο» (text) και το υφαντό (texture), δημιουργεί τον όρο της «αρχικειμενύφανσης» (architexture). Έτσι, αναφέρει ότι οι σχέσεις εμπερίληψης που συνδέουν *«κάθε κείμενο με τους*

¹⁸⁴ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών. Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, σ. 17. Ανακτήθηκε στις 8/3/21 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ps_neg-logotehnia_g_gel.pdf.

¹⁸⁵ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών. Ό.π.: σ. 17.

¹⁸⁶ Kristeva στο Πατσιοδήμου, Α. (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σ. 14. Ανακτήθηκε στις 8/3/23 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/314797/files/GRI-2020-26679.pdf>.

διάφορους τύπους λόγου στους οποίους αυτό ανάγεται¹⁸⁷», δημιουργούν ένα σώμα κειμένων το οποίο θυμίζει υφαντό, επειδή οι σχέσεις των κειμένων μπλέκονται μεταξύ τους, και πιο συγκεκριμένα, συνυφαίνονται: «Το δίκτυο αποτελείται από σημεία που έχουν πολλές γραμμικές διακλαδώσεις, ενώ το υφαντό αποτελείται από τους κόμπους που φτιάχνουν τα νήματα (αφηγήσεις) που διασταυρώνονται¹⁸⁸».

4.2. Το αποτύπωμα των δικτύων κειμένων

Ως έναν «νέο τρόπο συνάντησης του σχολείου με τη λογοτεχνία¹⁸⁹» θεωρεί η Φρυδάκη τα δίκτυα κειμένων, στον οποίο οι κλίσεις και οι προτιμήσεις των μαθητών θα μπορούσαν να εκδηλωθούν αλλά και να αναπτυχθούν. Στη συνέχεια, σημειώνει ότι «ένας τέτοιος τύπος δεν είναι παρά ένα διαφορετικό λειτουργικό πλαίσιο για τη διαδικασία της ανάγνωσης, που θα παρείχε δυνατότητες για διευρυμένη και διαφοροποιημένη αναγνωστική εμπειρία, για επικοινωνία των μαθητών ως μελών μιας αναγνωστικής κοινότητας και για αναγνωστική πρόοδο¹⁹⁰».

Σε έρευνα που πραγματοποίησε (Φρυδάκη 2003: 275), είχε ως βασική επιδίωξη την αλλαγή των αναπαραστάσεων των φοιτητών για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της, ώστε να μην αναπαράγουν πλέον παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν τα δίκτυα κειμένων. Αυτό το οποίο σημειώνει συμπερασματικά, είναι ότι «οι εργασίες στο κάθε ξεχωριστό δίκτυο ανάγνωσης ήταν πολύ αποδοτικές, πράγμα που, αναπόφευκτα παρέπεμπε στην εκκίνηση από τις αναγνωστικές προτιμήσεις των διδασκόμενων. Από την άλλη, οι εργασίες του κάθε δικτύου λειτούργησαν συμπληρωματικά μεταξύ τους¹⁹¹». Ακόμη, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι στο τέλος της διαδικασίας, τα μέλη των αναγνωστικών ομάδων έδειξαν ενδιαφέρον για ανταλλαγή υλικού, για την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων συγγραφέων των οποίων κάποιο κείμενο είχε περιληφθεί στα δίκτυα κειμένων, ενώ απέκτησαν και τη συνήθεια να ανατρέχουν σε αφιερώματα λογοτεχνικών και εκπαιδευτικών περιοδικών.¹⁹²

Επίσης, η Γουβέλη (2019) για τη διπλωματική της εργασία πραγματοποίησε έρευνα σε σχολείο, της οποίας ο σκοπός ήταν το να διερευνηθεί το εάν και με ποιους τρόπους η πολλαπλότητα των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων και των οπτικών μπορεί να εμπλουτίσει τον ερμηνευτικό διάλογο.¹⁹³ Αυτό το οποίο συμπεραίνει μέσα από την έρευνά της, είναι ότι ο

¹⁸⁷ Genette στο Πατσιοδήμου, Α. (2020). Α. (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σ. 26.

¹⁸⁸ Ο.π.: σ. 26.

¹⁸⁹ Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική, σ. 275.

¹⁹⁰ Ο.π.: σ. 275.

¹⁹¹ Ο.π.: σ. 279.

¹⁹² Ο.π.: σ. 280.

¹⁹³ Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 7. Ανακτήθηκε στις 16/3/2023 από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2882486/theFile>.

ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτίζεται με τη δικτύωση των κειμένων. Αυτά τα οποία διαπιστώνει, είναι ότι μέσω της δικτύωσης επιτυγχάνεται η διεύρυνση του διαλόγου, η παραγωγή ευρύτερων και πιο σύνθετων ερμηνειών αλλά και ο μετασχηματισμός των αναγνωστικών συνηθειών.¹⁹⁴ Η ίδια σημειώνει τα εξής: «Συμπεράναμε ότι μέσω της διδασκαλίας κειμένων, τα οποία συνομιλούν μεταξύ τους με πολλαπλούς τρόπους πάνω σε ένα κοινό ερώτημα/άξονα, ευνοείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο, η σύνδεση των κειμενικών νοημάτων με τις προσωπικές τους οπτικές, η έκφραση σύνθετων, εκτεταμένων και κειμενικά τεκμηριωμένων τοποθετήσεων και η προώθηση της αξιολόγησης των διαφορετικών προσεγγίσεων των κειμένων και των μαθητών»¹⁹⁵.

Επιπλέον, η Tauveron αναφέρει ότι τα δίκτυα κειμένων μέσα σε μία διδασκαλία επιτελούν κυρίως δύο λειτουργίες: την επίτευξη ουσιαστικότερης νοηματοδότησης ή κατανόησης των κειμένων αλλά και την οικοδόμηση γνώσης για διάφορες πλευρές ενός θέματος ή/και την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, μέσα από τις οποίες εκείνο μπορεί να προσεγγιστεί.¹⁹⁶

4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιλογή των κειμένων ενός δικτύου

Όπως προαναφέρθηκε, τα κείμενα τα οποία περιέχονται μέσα σε ένα δίκτυο κειμένων δεν επιλέγονται με βάση κάποια κοινή μεταξύ τους θεματική συνάφεια, αλλά με βάση κάποιο κοινό ερώτημα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, διακρίνοντας κάποια κοινή προβληματική, κάποιο κοινό ερώτημα που τα διατρέχει, θα επιλέξει ο ίδιος τα κείμενα τα οποία θα συμπεριλάβει μέσα στο δίκτυο κειμένων που θα δημιουργήσει.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο αναφέρεται ότι θα ήταν καλό οι εκπαιδευτικοί να έχουν υπόψη τους το ότι η ποικιλία και η πολυφωνία ενεργοποιούν τον διάλογο των κειμένων μεταξύ τους, των μαθητών με τα κείμενα και των μαθητών μεταξύ τους. Έχοντας το παραπάνω στη σκέψη τους, θα οδηγηθούν στο να μην επιλέγουν μονοφωνικά κείμενα, αλλά κείμενα πολυφωνικά/ανοιχτά. Ακόμη, πριν από την επιλογή των κειμένων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν διερευνήσει τις αναγνωστικές εμπειρίες και τις κλίσεις των μαθητών, ώστε να επιλέξουν κείμενα που θα τους ενδιαφέρουν περισσότερο.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 259-260.

¹⁹⁵ Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 70.

¹⁹⁶ Tauveron, C. (2014), στο Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 11. Ανακτήθηκε στις 21/3/2023 από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60967/26338.pdf?sequence=1>.

¹⁹⁷ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019, σ. 56086.

Οι Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης (2022: 257) αναφέρουν ότι τα κείμενα τα οποία διαμορφώνουν τα δίκτυα είναι επιλογές μίας υποκειμενικότητας, όπως εκείνη του εκπαιδευτικού. Έτσι, εφόσον αυτό συμβαίνει, δεν μπορούν να αναζητηθούν συγκεκριμένοι κανόνες ή αυστηρές προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός δικτύου κειμένων. Επομένως, τα δίκτυα παρουσιάζουν μία ρευστότητα στον τρόπο που δημιουργούνται αλλά και λειτουργούν, ενώ κατά την αναγνωστική διαδικασία και την προσέγγισή των κειμένων από τους μαθητές, τα δίκτυα αναπτύσσονται δυναμικά, καθώς μπορούν να προκύψουν νέες συνδέσεις μεταξύ των κειμένων ή νέα ερωτήματα.

Παρατηρούμε επομένως ότι ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερη αυτονομία και δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, όπως στην επιλογή κειμένων, στην οργάνωση του μαθησιακού γεγονότος, κ.ά. Σε αυτόν εναπόκειται να διαμορφώσει τα δίκτυα κειμένων, να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαμορφώσουν εκείνα προτάσεις για τη δικτύωση κειμένων κ.λπ.¹⁹⁸ Στη διαπίστωση αυτή βασιστήκαμε και για τον δικό μας ερευνητικό σχεδιασμό, όπου πρόκειται να δημιουργήσουμε δίκτυα κειμένων μέσα στα οποία θα συνομιλούν σύγχρονα με πολύ παλαιότερης εποχής κείμενα: με τα δημοτικά τραγούδια.

4.4. Τα δίκτυα κειμένων στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο

Για τα δίκτυα κειμένων γίνεται λόγος στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2019 για τη Λογοτεχνία στο Λύκειο¹⁹⁹. Αναφέρεται πως η ιδέα των δικτύων θεμελιώνεται στη θέση του Bakhtin ότι τα έργα είναι μονάδες λεκτικής ανταλλαγής και, επομένως, διαλέγονται μεταξύ τους και ανανεώνουν συνεχώς τον διάλογο με τον αναγνώστη. Έτσι, καθώς τα κείμενα διαλέγονται μεταξύ τους, ενεργοποιούν πιο δραστικά τον διάλογο μεταξύ των μαθητών-αναγνωστών. Οι μαθητές έπειτα *«οδηγούνται από την ίδια τη διασταύρωση των οπτικών, να διασταυρώσουν και τις δικές τους φωνές, να επιλέξουν τις οπτικές που συμμερίζονται αλλά και να αναγνωρίσουν στοιχεία κατασκευής που κάνουν, ενδεχομένως, τις οπτικές αυτές πιο ελκυστικές ή πειστικές»²⁰⁰*.

Ακόμη, αναφορικά με την έκταση και τη διάρκεια μίας διδασκαλίας στην οποία αξιοποιούνται τα δίκτυα, σημειώνεται ότι *«τα δίκτυα κειμένων μπορούν να κλιμακώνονται από μια συνεξέταση σύντομων κειμένων στη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών μέχρι τη δημιουργία «κοινοτήτων μελέτης» και τη διενέργεια μικρών σχεδίων δράσης (projects)»²⁰¹*.

Στη συνέχεια, αναφέρεται ότι τα κείμενα που επιλέγονται από ποικίλες κατηγορίες είναι σκόπιμο να είναι α) σε ίση περίπου αναλογία τα πεζά με τα ποιητικά, β) σε ίση περίπου αναλογία από ελληνική και ξένη λογοτεχνία και γ) περισσότερα σύγχρονα κείμενα. Πριν από την επιλογή των κειμένων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν τις αναγνωστικές εμπειρίες και τις κλίσεις των μαθητών. Τέλος, σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό

¹⁹⁸ Πάνος, Δ. (2020). Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 21ο*, σ. 6. Ανακτήθηκε στις 10/3/2023 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t21-01.pdf.

¹⁹⁹ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019.

²⁰⁰ Ο.π.: σ. 56085.

²⁰¹ Ο.π.: σ. 56085.

να έχουν υπόψη τους το ότι η ποικιλία και η πολυφωνία ενεργοποιούν τον διάλογο των κειμένων μεταξύ τους, των μαθητών με τα κείμενα και των μαθητών μεταξύ τους. Έτσι θα οδηγηθούν στο να μην επιλέγουν μονοφωνικά κείμενα, αλλά κείμενα που χαρακτηρίζονται κείμενα ανοιχτά.²⁰²

Τέλος, για τη Γ' Λυκείου δημιουργήθηκε ο *Φάκελος Υλικού – Δίκτυα Κειμένων*, που περιέχει τα εξής δίκτυα κειμένων: 1) Όταν θέλεις να φύγεις, 2) Ανατομία ενός εγκλήματος και 3) Βίοι ελάσσονες. Μπορούμε να παραθέσουμε εδώ ένα σημείο από το Εισαγωγικό σημείωμα του *Φακέλου Υλικού* για τη Γ' Λυκείου, στο οποίο αναφέρεται ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα διαλέγονται μεταξύ τους· δεν είναι το καθένα κι ένας κόσμος απομονωμένος από τους άλλους. Είναι κόσμοι ανοιχτοί που μπαινοβγαίνουν στους κόσμους των άλλων κειμένων. Πολλά κείμενα, είτε εμπρόθετα είτε τυχαία, συνδέονται με ένα νήμα μέσα στο δίκτυο του κόσμου των σημασιών. [...] Δεν συνομιλούν, όμως, μόνο τα κείμενα μεταξύ τους, αλλά και εμείς μεταξύ μας γι' αυτά. Ο μοναχικός διάλογος μαζί τους μπορεί να μας αφήσει ανικανοποίητους. Αλλά, όταν ο διάλογος επεκτείνεται και μεταξύ μας, με τους συμμαθητές μας και τον δάσκαλό μας, τότε η δυναμική της ανάγνωσης αλλάζει²⁰³».

Σχετικά με την επιλογή των κειμένων για τον *Φάκελο Υλικού*, σημειώνεται ότι «κάθε *Φάκελος* περιέχει κείμενα που «συνομιλούν» μεταξύ τους, χωρίς αυτά να ανήκουν απαραίτητα στην ίδια εποχή, σχολή ή εθνική λογοτεχνία. Τα νήματα που τα συνδέουν είναι ποικίλα και οι σχέσεις μεταξύ τους θα φανερωθούν με τη δική σας συμβολή στο μάθημα, με όσα θα φέρει στο φως ο διάλογος που θα αναπτυχθεί στην τάξη σας.

»Τα βιογραφικά σημειώματα που πλαισιώνουν τα κείμενα των δικτύων είναι και αυτά ανοιχτά. Περιέχουν λίγες βασικές πληροφορίες και συνεχίζουν με νύξεις για την ιδιομορφία της γραφής των συγγραφέων ή/και κάποιες απόψεις για το έργο τους· κλείνουν, τέλος, με κάποια ερωτήματα. Συντάχθηκαν με αυτόν τον τρόπο, για να σας προκαλέσουν να προχωρήσετε –αν το θέλετε– με τον δικό σας βηματισμό στον κόσμο του συγγραφέα και του έργου του²⁰⁴».

Συμπερασματικά, τα δίκτυα κειμένων τα οποία διαμορφώνονται με βάση κάποιον κοινό προβληματισμό, κάποιο κοινό ερώτημα που τα διατρέχει, οδηγούν στη συνομιλία και στον διάλογο των κειμένων μεταξύ τους, των κειμένων με των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Αυτό που αποτελεί βασική προϋπόθεση αλλά και διαφοροποίηση από το παρελθόν είναι το ότι πλέον «δεν προσεγγίζουμε τα κείμενα με τη λογική κύριου και “παράλληλου” κειμένου, αλλά όλα τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως “ισότιμες” φωνές, οι οποίες συνομιλούν και συνεισφέρουν διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, συμπληρωματικές ή αντίθετες οπτικές – εμπλουτίζοντας τον ορίζοντα των δικών μας νοηματοδοτήσεων²⁰⁵». Και η ερμηνεία, μέσα από

²⁰² ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019, σ. 56086.

²⁰³ ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σ. 6.

²⁰⁴ Ο.π.: σ. 6.

²⁰⁵ Πάνος, Δ. (2020). Το λογοτεχνικό κείμενο στον αστερισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 21ο, σ. 6. Ανακτήθηκε στις 10/3/2023 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t21-01.pdf.

τον διάλογο των λογοτεχνικών έργων αλλά και μέσα από τον διάλογο των μαθητών-αναγνωστών, γίνεται πολυφωνική και δεν είναι πλέον μονοφωνική-ιδιωτική.²⁰⁶



²⁰⁶ Ό.π.: σ. 6-7.

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Όπως έχει ήδη σημειωθεί αλλά και πρόκειται να αναλυθεί στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας στη συνέχεια²⁰⁷, εκείνο που μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε είναι το εάν ένα κείμενο δημοτικής ποιήσης, το οποίο είναι κλειστό κείμενο, μπορεί, εάν δικτυωθεί με κείμενα ανοιχτά και προσεγγιστεί με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών όπως και ένα ανοιχτό κείμενο. Να σημειωθεί εδώ ότι στο Κεφάλαιο 2 του θεωρητικού πλαισίου αναλύθηκε τι σημαίνει ανοιχτό και τι κλειστό κείμενο. Εν συντομία, ανοιχτό είναι ένα κείμενο το οποίο έχει σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας τα οποία ως αναγνώστες καλούμαστε να συμπληρώσουμε με τη δική μας οπτική, ενώ κλειστό είναι ένα κείμενο το οποίο δεν διαθέτει τα σημεία αυτά.

Πριν ξεκινήσουμε την επισκόπηση, να αναφερθεί ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες μελετούν τη διδασκαλία ενός κλειστού κειμένου μέσα σε δίκτυα κειμένων (τα οποία θα περιέχουν κυρίως ανοιχτά κείμενα, προκειμένου το κλειστό κείμενο να συνομιλεί με ανοιχτά) και μέσω της διαδικασίας του ερμηνευτικού διαλόγου, προκειμένου να εξεταστεί το πώς θα προσεγγιστεί ένα κλειστό κείμενο από τους μαθητές μέσα σε αυτές τις συνθήκες. Ωστόσο, εδώ θα γίνει λόγος για έρευνες οι οποίες εστιάζουν στις έννοιες του ερμηνευτικού διαλόγου, των δικτύων κειμένων και των σημείων νοηματικής απροσδιοριστίας των κειμένων, και που επηρέασαν την εκπόνηση της δικής μας έρευνας.

Αρχικά, σχετικά με τα δίκτυα κειμένων, η Γουβέλη (2019) στη διπλωματική της εργασία με τίτλο «Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας», εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η διδασκαλία δικτύων κειμένων μπορεί να εμπλουτίσει τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Πραγματοποίησε έρευνα σε τμήμα της Γ' Λυκείου, ώστε να διερευνήσει το πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται στη διδασκαλία των δικτύων κειμένων, το πώς λειτουργούν στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου και το πώς οδηγούνται στον αναστοχασμό. Εκείνο που προκύπτει μετά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας είναι ότι, πράγματι, η διδακτική αξιοποίηση των δικτύων κειμένων εμπλουτίζει τον ερμηνευτικό διάλογο αναφορικά με την ανάπτυξη της διαλογικής διαδικασίας, την ερμηνεία των κειμένων και τον αναστοχασμό. Ακόμη, να σημειωθεί εδώ το ότι ένας από τους βασικούς όρους για τη «σύμπλεξη», όπως αναφέρει η ίδια, του ερμηνευτικού διαλόγου με τα δίκτυα κειμένων, αποτέλεσε η ύπαρξη των «σκοτεινών» σημείων στα κείμενα (ή αλλιώς, των σημείων νοηματικής απροσδιοριστίας) τα οποία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν με τη δική τους σκέψη και υποκειμενικότητα, προκειμένου να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν το κείμενο.²⁰⁸

²⁰⁷ Βλ. ερευνητικά ερωτήματα, Μεθοδολογικό Μέρος, Κεφάλαιο 1.1.

²⁰⁸ Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 59, 70-71.

Ακόμη, η Ζαρκάδα (2022) στη διπλωματική της εργασία με τίτλο «Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από δίκτυα κειμένων: οι μεταμορφώσεις της μυθικής Ελένης», ερευνά την ανταπόκριση των μαθητών σε μία σειρά διδακτικών παρεμβάσεων στις οποίες προσεγγίζονται δίκτυα λογοτεχνικών κειμένων και εφαρμόζεται η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου. Σκοπός της έρευνας είναι το να εξεταστεί το εάν και πόσο η οργάνωση και διδασκαλία του μαθήματος μέσα από τα δίκτυα κειμένων, που εισήχθη στο Γενικό Λύκειο με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2019, ανανεώνει το μάθημα της Λογοτεχνίας, κεντρίζοντας παράλληλα το ενδιαφέρον των μαθητών. Εκείνα τα οποία συμπεραίνει μετά από έρευνα σε σχολικό περιβάλλον είναι ότι η οργάνωση της διδασκαλίας με άξονα τα δίκτυα κειμένων, αφενός ανανεώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Λογοτεχνίας, και αφετέρου, συμβάλλει στην κατανόηση των συνδέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα κείμενα τα οποία έχουν δικτυωθεί μεταξύ τους, αναπτύσσοντας έτσι τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.²⁰⁹

Άλλη μία έρευνα η οποία έχει στο επίκεντρο τα δίκτυα κειμένων, είναι εκείνη του Γιαννακούρα (2022) με τίτλο «Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων». Στόχοι ήταν το να διερευνηθεί η συμβολή της δικτύωσης στη νοηματοδότηση των κειμένων καθώς και της επιρροής των διδασκαλιών αυτών στην αντίληψη των μαθητών για τη φιλία. Εκείνο που παρατηρήθηκε μετά την ανάλυση των δεδομένων, είναι ότι η δικτύωση οδήγησε στη νοηματοδότηση των κειμένων με τη δημιουργία υποθέσεων για τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες αλλά και η αξιολόγησή τους και του τρόπου δράσης τους μέσα στα έργα. Ακόμη, οι διδασκαλίες με την οργάνωση των κειμένων σε δίκτυα, επηρέασαν την αντίληψη των μαθητών για τη φιλία, θέτοντάς τους προβληματισμούς σχετικά με τη φιλία στην προσωπική ζωή. Να αναφερθεί, ακόμη, εκείνο που αναφέρει ο ερευνητής σχετικά με τη δικτύωση των κειμένων: «Μάλιστα, τα παιδιά έκαναν δικτύωση ακόμα και σε περιπτώσεις (ή με τρόπους) που δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, νοηματοδοτώντας τα κείμενα με τη συμβολή της.».²¹⁰

Αναφορικά με τον ερμηνευτικό διάλογο αλλά και τα σημεία νοηματικής απροσδιοριστίας των κειμένων, η Σφενδυλάκη (2022) στη διπλωματική της εργασία με τίτλο «Τα κενά απροσδιοριστίας στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου: εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;» διερευνά από την πλευρά των εκπαιδευτικών το εάν και το κατά πόσο τα κενά απροσδιοριστίας που υπάρχουν στα κείμενα διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου στις τάξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς της, αναδείχθηκε ότι τα κενά απροσδιοριστίας των κειμένων συνέβαλαν στην εφαρμογή και στην προώθηση του ερμηνευτικού διαλόγου. Η ίδια αναφέρει, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω: «[...]διαπιστώσαμε ότι τους περισσότερους

²⁰⁹ Ζαρκάδα, Γ. (2022). *Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από δίκτυα κειμένων: οι μεταμορφώσεις της μυθικής Ελένης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 6.

²¹⁰ Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 76-77.

εκπαιδευτικούς δεν τους εμποδίζουν οι κειμενικές ασάφειες, τα απροσδιόριστα σημεία, αλλά, αντιθέτως, αποτελούν εργαλείο για την προώθηση του διαλόγου. Επίσης, δεν στέκεται εμπόδιο η προσωπική ανταπόκριση των μαθητών στα κενά των κειμένων, αλλά αξιοποιείται μέσω της καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς, για να ανοίξουν νέοι διαλογικοί κύκλοι»²¹¹.

Ακόμη, η Νικολάου (2023) στη διπλωματική της εργασία με τίτλο «Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών», εξετάζει το εάν και το κατά πόσο η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου μπορεί να μετασχηματίσει τα πλαίσια αναφοράς των μαθητών σχετικά με τη λογοτεχνία, τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο. Επίσης, διερευνά και τους παράγοντες οι οποίοι ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τον μετασχηματισμό. Εκείνο που συμπεραίνει, είναι ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσα από την αναγνωστική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου, μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη λογοτεχνία, τον εαυτό τους και τον κόσμο. Σχετικά με τον μετασχηματισμό, εκείνοι οι οποίοι έχουν βαθιά ριζωμένες βεβαιότητες, σημειώνουν μικρότερες μετατοπίσεις ως προς τις απόψεις τους, ενώ εκείνοι που έχουν πιο διαπραγματεύσιμες βεβαιότητες, μεγαλύτερες.²¹²

Οι παραπάνω έρευνες και τα αποτελέσματά τους, αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία για την πλαισίωση και την εκπόνηση της δικής μας έρευνας.



²¹¹ Σφενδυλάκη, Κ. (2022). *Τα «κενά απροσδιοριστίας» στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου: εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α., σ. 99.

²¹² Νικολάου, Ε. (2023). *Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών.* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α., σσ. 2, 128.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΣΥΛΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 1 του θεωρητικού πλαισίου, στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανθολογούνται είκοσι οκτώ κείμενα δημοτικής ποίησης. Γενικά, όσον αφορά τα ανθολογημένα στα σχολικά εγχειρίδια κείμενα, να σημειωθεί ότι αυτά έχουν ιεραρχηθεί από μία κοινότητα ειδικών ως τα πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα της εθνικής λογοτεχνίας. Ωστόσο, η επιλογή των κειμένων με βάση την παραπάνω παράμετρο, οδηγεί μάλλον τους μαθητές στην αποξένωσή τους από τη λογοτεχνία παρά στο να την εκτιμήσουν, αφού βλέπουν τα λογοτεχνικά κείμενα σαν απαρχαιωμένα έργα, τα οποία είτε χρησιμεύουν για τις σχολικές υποχρεώσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας είτε στο να αποκτηθεί μέσω αυτών γνώση του παρελθόντος.²¹³ Η Σ. Καλασαρίδου σημειώνει τα εξής, μετά από έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολικό περιβάλλον: «[...] σε μία προσπάθεια να σταθμίσουν οι μαθητές τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας των ποιημάτων μέσα στην τάξη, υποδεικνύουν, κατά τη γνώμη μας, μια σημαντική διάσταση της σχολικής πραγματικότητας: τα διδασκόμενα ποιήματα του σχολικού ανθολογίου δεν εμπίπτουν πάντα στις προτιμήσεις των παιδιών ή, καλύτερα, πολλές φορές είναι μακριά από τις αναγνωστικές τους προτιμήσεις [...]»²¹⁴.

Σχετικά με το δημοτικό τραγούδι, εάν θυμηθούμε ότι πρωτοεμφανίζεται με τα ακριτικά τραγούδια τον 8ο μ.Χ. αιώνα και το τέλος της δημιουργικής παραγωγής και εξέλιξης του ταυτίζεται περίπου με το τέλος της Επανάστασης, θα παρατηρήσουμε την απόσταση που χωρίζει την εποχή μας από τους χρόνους της ακμής και παραγωγής του. Ακόμη, διαβάζοντας ως αναγνώστες κάποιο δημοτικό τραγούδι και ένα κείμενο σύγχρονης ποίησης, θα διαπιστώσουμε ακόμα καλύτερα την απόσταση που χωρίζει τα σύγχρονα κείμενα από τα δημοτικά τραγούδια, βλέποντας διαφορές στο ύφος, στη γλώσσα και στο περιεχόμενό τους²¹⁵.

Εκτός από τον όρο «σύγχρονα» κείμενα που αφορά σε γραμματολογικά κριτήρια, σύμφωνα με την Ε. Φρυδάκη και τον Δ. Παπαγεωργάκη υφίσταται και ο όρος «σύγχρονα» κείμενα ο οποίος σχετίζεται, όχι τόσο με τον χρόνο συγγραφής, αλλά με την έννοια ενός κειμένου το οποίο μπορεί να θέτει ερωτήματα και το οποίο μας αφορά με έναν ιδιαίτερο, έναν

²¹³ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 261.

²¹⁴ Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυσή της υποκειμενικότητάς τους*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σ. 382. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>.

²¹⁵ Να αναφερθεί εδώ ότι η μείωση της ιστορικής απόστασης ανάμεσα στον χρόνο παραγωγής του κειμένου και στον χρόνο ανάγνωσής του, συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαλογικής σχέσης ανάμεσα στο έργο και στους αναγνώστες του. (Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. Ό.π.: σ. 261).

κυρίως, επίκαιρο, σύγχρονο τρόπο²¹⁶. Τα σύγχρονα κείμενα ανοίγουν τον διαλογικό χώρο μέσα σε μία τάξη, κινούν την ανταποκριτικότητα των μαθητών, τους κάνουν να σκέφτονται και να προβληματίζονται γύρω από την επικαιρότητα: για ζητήματα που αφορούν στην κοινωνία, στην πολιτική, στην παιδεία, κ.ά. Ένας μαθητής μιλώντας για αυτά, λέει ότι «[τα σύγχρονα/πολιτικά κείμενα] έφερναν συζητήσεις· οδηγούσαν σε γενικά ερωτήματα, που αφορούσαν τη θέση του καθένα για σύγχρονα ζητήματα [...]. Σε προκαλούσαν να σκεφτείς τι πιστεύεις, να είσαι ειλικρινής, αλλά και να μπορείς να τεκμηριώσεις τον λόγο σου. [...]»²¹⁷.

Η Φρυδάκη σημειώνει ότι «[...] παρατηρούμε μία στενή επικάλυψη των σύγχρονων κειμένων με τα ανοιχτά-πολυφωνικά. Μπορεί κάθε ανοιχτό-πολυφωνικό κείμενο να μην είναι απαραίτητα σύγχρονο, αλλά ένα σύγχρονο κείμενο έχει μεγάλες πιθανότητες να είναι πιο ανοιχτό-πολυφωνικό από ένα κείμενο του λογοτεχνικού κανόνα»²¹⁸. Όπως αναφέρθηκε στο 2ο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, τα ανοιχτά κείμενα, μέσω των σημείων νοηματικής απροσδιοριστίας που διαθέτουν, βοηθούν στο να αναδυθούν η υποκειμενικότητα, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα και να ακουστούν ποικίλες ερμηνείες από τους μαθητές. Επομένως, τα κείμενα που κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και ανοίγουν τον διαλογικό χώρο μέσα σε μία τάξη είναι συνήθως σύγχρονα κείμενα και κείμενα ανοιχτά. Αντιθέτως, ένα κείμενο δημοτικής ποιήσης, όπως είδαμε²¹⁹, είναι μάλλον κλειστό παρά ανοιχτό κείμενο· και τα κλειστά κείμενα δεν έχουν σημεία νοηματικής ασάφειας, δεν επιδέχονται πάνω από μία ερμηνευτικές υποθέσεις.

Σχετικά με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, εκείνη είδαμε²²⁰ ότι φέρνει τους μαθητές σε μία δημιουργική συνομιλία με τον κόσμο του κειμένου αλλά και με τον πραγματικό κόσμο· τους οδηγεί σε έναν δημιουργικό και κάθε φορά μοναδικό μεταξύ τους διάλογο, καθώς προσεγγίζουν και ερμηνεύουν τα κείμενα. Οι εσωτερικές φωνές τους εξωτερικεύονται, συναντώνται ή συγκρούονται δημιουργικά, υπόκεινται σε συγκερασμούς, αναστοχασμούς και αναδιαμορφώνονται. Σημαντικό όφελος της μεθόδου είναι το ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για τα λογοτεχνικά έργα και τη λογοτεχνία ανανεώνεται.

Τέλος, με την οργάνωση των κειμένων σε δίκτυα²²¹, τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους με άξονα κάποια κοινή προβληματική, κάποιο κοινό ερώτημα που τα διατρέχει και που τα συνδέει. Μέσω της δικτύωσης, ευνοείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο και η διεύρυνση του διαλόγου, η παραγωγή ευρύτερων και πιο σύνθετων ερμηνειών γύρω από τα κείμενα αλλά και ο μετασχηματισμός των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών.

Η συλλογιστική που προηγήθηκε, υπήρξε το κίνητρο για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, η οποία αποσκοπεί στο να διερευνήσει το αν και κατά πόσο μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, αν αυτό ενταχθεί σε δίκτυα κειμένων με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα και προσεγγιστεί με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου.

²¹⁶ Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 261.

²¹⁷ Ο.π.: σ. 264.

²¹⁸ Ο.π.: σ. 265.

²¹⁹ Βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο, Κεφάλαιο 2.

²²⁰ Για τον ερμηνευτικό διάλογο βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο, Κεφάλαιο 3.

²²¹ Για τα δίκτυα κειμένων βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο, Κεφάλαιο 4.

1.1. Ερευνητικά ερωτήματα και σκοπός της έρευνας

Ως πλαίσιο μας τα παραπάνω και όλα όσα παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, σχηματίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

► **Α' ερευνητικό ερώτημα:** Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων;

► **Β' ερευνητικό ερώτημα:** Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό;

Συνοψίζοντας, η έρευνά μας εστιάζει στη διδασκαλία των δημοτικών τραγουδιών μέσα από τα δίκτυα κειμένων και μέσα από την εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου. Η έρευνα σκοπεύει να εξετάσει το εάν ένα κείμενο δημοτικής ποίησης θα μπορούσε, μέσα από τα δίκτυα κειμένων και τον ερμηνευτικό διάλογο, να κεντρίσει εκ νέου και με δημιουργικότητα το ενδιαφέρον των μαθητών. Να εξετάσει ακόμη, το εάν θα μπορούσε να συμπεριφερθεί και εκείνο λίγο ή πολύ σαν κείμενο ανοιχτό, δηλαδή, εάν θα μπορέσει να κινήσει ενεργά τον διάλογο αλλά και τις ερμηνείες γύρω από το ίδιο.

Γι' αυτόν τον λόγο, δημιουργήσαμε δίκτυα κειμένων και, σε κάθε δίκτυο, τοποθετήσαμε ένα κείμενο δημοτικής ποίησης και δύο σύγχρονα, ανοιχτά ποιητικά κείμενα. Όλα τα κείμενα προσεγγίστηκαν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Στόχος μας ήταν να δούμε το πώς θα λειτουργούσε μέσα στην τάξη ένα κλειστό κείμενο, δικτυωμένο με δύο ανοιχτά, σύγχρονα κείμενα, με τη βοήθεια της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου.

Να σημειωθεί εδώ ότι ένα κλειστό κείμενο δημοτικής ποίησης θα λέγαμε πως μπορεί να λειτουργήσει σαν κείμενο ανοιχτό, εάν ο διάλογος στην τάξη γύρω από αυτό θα είναι ενεργός και δημιουργικός, όπως συμβαίνει και με τα ανοιχτά κείμενα, αλλά και εάν θα μπορέσουν να αναδυθούν κι άλλες οπτικές και ερμηνείες έξω από τα αυστηρά πλαίσιά του και το ξεκάθαρό του νόημα.



2. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.1. Η ποιοτική έρευνα και ο ποιοτικός ερευνητής

Αρχικά, με μία πρώτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα εκείνη η οποία πραγματοποιείται χωρίς να χρησιμοποιηθούν από τον ερευνητή αριθμητικά δεδομένα και μαθηματικοί υπολογισμοί.²²² Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και στην κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν τα άτομα ή οι ομάδες σε ένα κοινωνικό ή ατομικό θέμα ή ζήτημα. Η διαδικασία της ποιοτικής έρευνας περιλαμβάνει την ανάδυση ερωτημάτων, τη συλλογή των δεδομένων στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα, την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων από τις λεπτομέρειες προς τα γενικά θέματα, και την ερμηνεία τους από τον ερευνητή²²³.

Ένας ορισμός, ο οποίος περιγράφει τους στόχους και τις πρακτικές της ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (2005), είναι ο εξής: *«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά.»*²²⁴.

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα, κατά τον Lichtman (2012), είναι *«ένας τρόπος γνώσης στον οποίο ο/η ερευνητής/τρια συλλέγει, οργανώνει και ερμηνεύει πληροφορίες από ανθρώπους, χρησιμοποιώντας τα μάτια και τα αυτιά του/της σαν φίλτρα»*²²⁵. Επομένως, η ποιοτική έρευνα είναι η περιγραφή και η κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, τα οποία συμβαίνουν με φυσικό τρόπο, και μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον²²⁶.

²²² Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β., σ. 13.

²²³ Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. USA: Sage Publications, σ. 41. Ανακτήθηκε από <https://www.docdroid.net/XAQ0IXz/creswell-research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-2018-5th-ed-pdf>.

²²⁴ Denzin, N. & Lincoln, Y. στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 11-12.

²²⁵ Lichtman, M. στο Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ. 43. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60967/26338.pdf?sequence=1>.

²²⁶ Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 161. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29384?lang=el#page/160/mode/2up>.

Να σημειωθεί εδώ το ότι η ποιοτική μέθοδος έρευνας βοηθά στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Για αυτόν τον λόγο είναι και πιο κατάλληλη, όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς.²²⁷

Σύμφωνα με τον Freebody (2003), η ποιοτική έρευνα έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Παρέχει μία πιο ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας και του κόσμου, σε αντιδιαστολή με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία και παραμέτρους. Εκδηλώνει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας και επικεντρώνει την προτίμησή της στις φυσικές πηγές συλλογής δεδομένων. Ακόμη, ενδιαφέρεται για την οπτική αλλά και την εσωτερική ζωή των υποκειμένων τα οποία συμμετέχουν στην έρευνα.²²⁸

Το υποκείμενο που διεξάγει μία ποιοτική έρευνα —ο ποιοτικός ερευνητής— μελετά τα υποκείμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Ενδιαφέρεται να κατανοήσει το πώς εκείνα ερμηνεύουν τον κόσμο· πώς κατανοούν τον κόσμο γύρω τους και τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει μέσα σε αυτόν (Merriam & Tisdell 2009: 15). Αναλύει τα δεδομένα του επαγωγικά, από τα επιμέρους στοιχεία προς τα γενικά θέματα και έπειτα προβαίνει σε ερμηνείες για το νόημά τους.²²⁹ Ο ποιοτικός ερευνητής δεν γίνεται αντιληπτός ως ένας αμερόληπτος, αντικειμενικός παρατηρητής, αλλά ως φορέας των δικών του βιωμάτων και απόψεων. Επομένως, στην ποιοτική έρευνα, η υποκειμενικότητα θεωρείται δεδομένη, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί εμπόδιο. Ο ποιοτικός ερευνητής, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, εξετάζει την υποκειμενικότητά του, καθώς και εκείνη των όσων συμμετείχαν στην έρευνα.²³⁰

2.2. Γιατί ποιοτική έρευνα;

Καταρχάς, αναφορικά με την ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα, βασικό ενδιαφέρον της ποιοτικής ανάλυσης είναι η *«περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιοματικής πραγματικότητας (του βιόκοσμου) των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους»*²³¹. Εφόσον η ποιοτική έρευνα είναι η περιγραφή και η κατανόηση κοινωνικών φαινομένων τα οποία συμβαίνουν με φυσικό τρόπο μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον²³², τότε η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης αντιστοιχεί με εκείνο που επιχειρούμε να μελετήσουμε, αφού μία σχολική τάξη αποτελεί μέρος της πραγματικότητας· ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, ένα μικρό κομμάτι της κοινωνίας και του πραγματικού κόσμου, στο οποίο δρουν και αλληλεπιδρούν φυσικά οι μαθητές. Έτσι

²²⁷ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β., σ. 41.

²²⁸ Ό.π.: σ. 61.

²²⁹ Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. USA: Sage Publications, σ. 41.

²³⁰ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 79-80.

²³¹ Ό.π.: σ. 28.

²³² Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 161.

και οι διδασκαλίες που θα παρακολουθήσουμε, πραγματοποιούνται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές ή/και πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες.

Ακόμη, ο ερευνητής ο οποίος διεξάγει μία ποιοτική έρευνα, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας το φαινόμενο που μελετά, *«βασίζεται κυρίως στη γλώσσα του ίδιου του υποκειμένου της έρευνας, στις δικές του έννοιες και μεταφορές, και λαμβάνει υπόψη τον δικό του τρόπο ερμηνείας του κόσμου»²³³*. Για εμάς, τα υποκείμενα της έρευνας είναι οι μαθητές, οι οποίοι θα ερμηνεύσουν τον κόσμο των κειμένων μέσα από τα δικά τους μάτια.

Σύμφωνα με τον Πουρκό (2013), η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα σχετίζεται με τη φύση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, διότι βασική παραδοχή της ποιοτικής προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι *«τα υποκείμενα νοηματοδοτούν καταστάσεις και εκφράζονται στα πλαίσια σύνθετων αλληλεπιδράσεων, κατασκευάζοντας από κοινού την πραγματικότητα»²³⁴*. Έτσι και εμείς στην έρευνά μας, πρόκειται να μελετήσουμε τη στάση των μαθητών κατά την προσέγγιση των δικτύων κειμένων —στα οποία ένα κείμενο δημοτικής ποίησης θα βρίσκεται ανάμεσα σε σύγχρονα κείμενα— με τη βοήθεια της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου· να μελετήσουμε, ακόμη, το πώς οι μαθητές θα προσεγγίσουν και θα ερμηνεύσουν ένα κλειστό κείμενο (το δημοτικό τραγούδι) το οποίο έχει δικτυωθεί με ανοιχτά, σύγχρονα κείμενα.

Τέλος, η ποιοτική μέθοδος έρευνας βοηθάει στη διερεύνηση καινούργιων ζητημάτων και *«είναι πιο κατάλληλη [...] όταν το πρόβλημα ή το ζήτημα που επιδιώκουμε να μελετήσουμε δεν έχει διερευνηθεί (ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς)»²³⁵*. Το παραπάνω αντιστοιχεί στην έρευνά μας, αφού έως τώρα δεν έχει διερευνηθεί το πώς ένα κείμενο δημοτικής ποίησης μπορεί να συνομιλήσει με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα σε ένα δίκτυο κειμένων· το εάν, ακόμη, με τη δικτύωση και μέσω της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη δημοτική ποίηση.

2.3. Μεικτές μέθοδοι έρευνας

Τα τελευταία χρόνια έχει ενισχυθεί μία τάση χρησιμοποίησης μεικτών ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας. Ένας ερευνητής, ο οποίος χρησιμοποιεί μεικτή μέθοδο έρευνας, μπορεί να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά. Ακόμη, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να οδηγήσει σε μία πληρέστερη και σφαιρικότερη γνώση επάνω στο θέμα το οποίο μελετάται.²³⁶ Ο Robson (2007: 440) σημειώνει ότι *«δεν υπάρχει κάποιος κανόνας που να υπαγορεύει ότι μόνο μια μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μία διερεύνηση. [...] Οι μελέτες μπορεί να συνδυάσουν μεθόδους που παρέχουν ποσοτικά δεδομένα με άλλες που παράγουν ποιοτικά δεδομένα»*. Στη δική μας έρευνα, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά της ερωτήματα²³⁷, θα προσπαθήσουμε να να συνδυάσουμε τους

²³³ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β., σ. 30.

²³⁴ Πουρκός, Μ. (2013) στο Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α., σ. 47.

²³⁵ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ο.π.*: σ. 41.

²³⁶ *Ο.π.*: σ. 63.

²³⁷ Βλ. Κεφάλαιο 1, Μεθοδολογικό μέρος.

ποιοτικούς τρόπους συλλογής δεδομένων, όπως οι σημειώσεις πεδίου και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, με μία ποσοτική προσέγγιση του πρωτόκολλου παρατήρησης.

2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Αρχικά, σε μία ποιοτική έρευνα, μελετώνται οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι απόψεις των υποκειμένων τα οποία δρουν μέσα στον κόσμο και ερμηνεύουν τον κόσμο. Οι πιο συνήθεις και χαρακτηριστικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων για μία ποιοτική έρευνα είναι η μη δομημένη συνέντευξη, η ημιδομημένη συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης (focus groups) και η παρατήρηση (συμμετοχική ή μη συμμετοχική)²³⁸. Εκτός των παραπάνω, ο ποιοτικός ερευνητής μπορεί να συλλέξει τα δεδομένα που χρειάζεται για την έρευνά του και με τις σημειώσεις πεδίου, μέσα από έγγραφα (π.χ. εφημερίδες, ημερολόγια, γράμματα, ηλεκτρονική αλληλογραφία, κ.ά.) και οπτικοακουστικό υλικό (π.χ. φωτογραφίες, βίντεο, αντικείμενα τέχνης, κ.ά.)²³⁹. Από την άλλη πλευρά, σε μία ποσοτική μέθοδο, ο ερευνητής βασίζεται στην ακριβή μέτρηση και κάνει χρήση δομημένων, σταθμισμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλίμακες κατάταξης, καταγραφή αντιδράσεων σε ένα πειραματικό εργαστήριο, κ.ά.²⁴⁰

Μέσω της συνέντευξης, οι ερευνητές παράγουν το ερευνητικό τους υλικό, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνά τους να μιλήσουν για τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007)²⁴¹. Η συνέντευξη, ανάλογα με τον βαθμό δόμησής της από τον ποιοτικό ερευνητή, διακρίνεται σε ημιδομημένη και σε μη δομημένη. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, από τον ερευνητή, ερωτήσεων, προσανατολισμένων στα θέματα που ο ερευνητής επιθυμεί να διερευνήσει. Η μη δομημένη συνέντευξη δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές, πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες τοποθετούνται ελεύθερα και εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις και απόψεις.²⁴²

Στις ομάδες εστίασης, τα δεδομένα συλλέγονται μέσω μιας ημιδομημένης διαδικασίας συνέντευξης που διεξάγεται σε επίπεδο ομάδας. Οι συμμετέχοντες στην ομάδα καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης²⁴³, ενώ ο ερευνητής είναι και ο συντονιστής της συζήτησης. Ο Krueger (1988:18) αναφέρει ότι η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά «μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον»²⁴⁴.

²³⁸ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β., σ. 82.

²³⁹ Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. USA: Sage Publications, σ. 263-4.

²⁴⁰ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 21.

²⁴¹ Robson, C. (2007) στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 97.

²⁴² Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 97.

²⁴³ Ό.π.: σ. 103.

²⁴⁴ Krueger, R. A. (1998) στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ό.π.: σ. 103.

Ακόμη, η παρατήρηση ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων διακρίνεται σε συμμετοχική και μη συμμετοχική. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και την παρατήρηση πλευρών του που τον ενδιαφέρουν στην έρευνά του. Στη μη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής δεν εμπλέκεται στις δραστηριότητες των υποκειμένων που ερευνά, αλλά επιδιώκει να είναι αποστασιοποιημένος και «αντικειμενικός». Να υπογραμμίσουμε εδώ ότι ο Robson (2007: 368, 386) αναφέρει πως όσον αφορά την παρατήρηση, υπάρχουν δύο διαμετρικά αντίθετοι τύποι: α) η συμμετοχική παρατήρηση, η οποία είναι ένα ποιοτικό είδος, και β) η δομημένη παρατήρηση, η οποία είναι ένας τρόπος «ποσοτικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς».

Επίσης, η Mason (2009) αναφέρει ότι περισσότεροι ερευνητές κρατούν σημειώσεις πεδίου ή ημερολόγιο εργασίας, όπου καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους. Έτσι, οι σημειώσεις πεδίου αποτελούν ακόμη ένα μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων.

Τέλος, σχετικά με τα ερωτηματολόγια, οι ερωτήσεις χωρίζονται σε ανοικτού τύπου (ανοιχτές ερωτήσεις) και κλειστού τύπου (κλειστές ερωτήσεις). Στις ανοιχτές ερωτήσεις δεν προτείνονται κάποιες συγκεκριμένες τιμές απαντήσεων στον ερωτώμενο για να επιλέξει. Αντίθετα, στις κλειστές, καλείται να απαντήσει με ένα μικρό κείμενο σχετικά με το θέμα που τον ρωτάει η ερώτηση. Η επεξεργασία των απαντήσεων για τις ανοιχτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια είναι συνήθως ποιοτική.²⁴⁵

Για τη συλλογή των δεδομένων της δικής μας έρευνας, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της δομημένης, μη συμμετοχικής παρατήρησης. Δημιουργήσαμε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο συμπληρώσαμε με βάση τα όσα παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των δικτύων κειμένων μέσα στην τάξη και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα κείμενα και μεταξύ τους. Ακόμη, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, κρατούσαμε σημειώσεις πεδίου. Τέλος, δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο απάντησαν οι μαθητές μετά από τις διδασκαλίες. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις. Επομένως, προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε την ποσοτική προσέγγιση του πρωτόκολλου παρατήρησης με ποιοτικούς τρόπους συλλογής δεδομένων, όπως οι σημειώσεις πεδίου και οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, στις οποίες οι μαθητές απάντησαν ελεύθερα, με βάση τη δική τους σκέψη και όχι με οδηγό προκαθορισμένες απαντήσεις. Για το πρωτόκολλο παρατήρησης και για το ερωτηματολόγιο, θα γίνει αναλυτικά λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.



²⁴⁵ Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. (2η έκδοση). Αθήνα: Κριτική, σ. 97.

3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Τόπος, χρόνος και επιλογή του δείγματος

Η έρευνά μας διεξήχθη τον Οκτώβριο του σχολικού έτους 2023-2024 σε Πρότυπο Λύκειο της Αθήνας. Πιο συγκεκριμένα, παρακολουθήσαμε δύο δίωρες διδασκαλίες του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε τμήμα της Γ΄ Λυκείου.

Για τις δύο αυτές διδασκαλίες, δημιουργήθηκαν δύο δίκτυα κειμένων. Το κάθε δίκτυο αποτελούνταν από τρία ποιητικά κείμενα: ένα κείμενο δημοτικής ποίησης (κλειστό κείμενο) και δύο σύγχρονα ποιήματα (ανοιχτά κείμενα)²⁴⁶, ώστε το κλειστό κείμενο να μπορέσει να συνομιλήσει με τα ανοιχτά. Οι διδασκαλίες σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με τον φιλόλογο – εκπαιδευτικό του τμήματος στο οποίο έγινε η έρευνα και πραγματοποιήθηκαν από τον ίδιο. Εφάρμοσε τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, ώστε να μπορέσουν τα κείμενα, τα οποία βρίσκονταν μέσα σε κάθε δίκτυο, να συνομιλήσουν με τους μαθητές, αλλά και μεταξύ τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε αυτό το σχολείο, διότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος πραγματοποίησε τις δύο διδασκαλίες, αποτελεί έναν από τους θεμελιωτές της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου ως τρόπου διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. Ακόμη, οι μαθητές του τμήματος ήταν εξοικειωμένοι από προηγούμενες τάξεις με τη μέθοδο αυτή. Αυτό συνέβαλε στο να εφαρμοστεί η μέθοδος ομαλά και να αναδειχθούν οι πολλαπλές πτυχές της, κάτι που ήταν απαραίτητο για τη διεξαγωγή της έρευνας και για την παρατήρηση.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για να συλλέξουμε τα δεδομένα για την έρευνά μας, αρχικά χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της δομημένης, μη συμμετοχικής παρατήρησης. Ειδικά για τη μέθοδο αυτή, σχεδιάσαμε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο συμπληρώσαμε με βάση τα όσα παρατηρούσαμε στις διδασκαλίες. Ακόμη, κατά τη διάρκεια των δύο διδασκαλιών, κρατούσαμε αναλυτικές σημειώσεις πεδίου. Τέλος, δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, στο οποίο απάντησαν οι μαθητές της τάξης, μετά από τις διδασκαλίες. Σκοπός της επιλογής των παραπάνω εργαλείων ήταν η εξασφάλιση της μεγαλύτερης παραγωγής δεδομένων αλλά και η σφαιρικότερη προσέγγιση κατά την επεξεργασία τους.

3.2.1. Πρωτόκολλο παρατήρησης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της παρατήρησης και πιο συγκεκριμένα, της δομημένης, μη συμμετοχικής παρατήρησης. Για να μην αποπροσανατολιστούμε από τον όγκο των πληροφοριών που θα λαμβάναμε κατά την παρατήρηση, επιλέξαμε τη μερική ποσοτικοποίηση των δεδομένων, σχεδιάζοντας ένα φύλλο/πρωτόκολλο παρατήρησης, ειδικά για την έρευνα και τα όσα

²⁴⁶ Σε κάθε δίκτυο τοποθετήσαμε ένα κείμενο δημοτικής ποίησης, το οποίο είναι κείμενο πιθανότατα κλειστό παρά ανοιχτό κείμενο, και δύο σύγχρονα κείμενα ποίησης, τα οποία είναι κείμενα ανοιχτά. Για τα κείμενα των δικτύων, βλ. [Παράρτημα Β΄](#).

ενδιαφέρουν τα ερευνητικά της ερωτήματα. Για να εισαγάγουμε τα δεδομένα σε ένα δομημένο φύλλο/πρωτόκολλο παρατήρησης, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της κλίμακας ιεράρχησης. Στη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής «καλείται να προβεί σε κάποιον είδους κρίσεις για τα γεγονότα που παρατηρεί και να καταγράψει τις αντιδράσεις σε μια κλίμακα ιεράρχησης»²⁴⁷.

Στις κλίμακες ιεράρχησης, ο ερευνητής μπορεί να κινηθεί από μια συναγωγή συμπερασμάτων σε χαμηλό βαθμό σε έναν υψηλότερο βαθμό συναγωγής συμπερασμάτων, όπου θα μπορεί να διατυπώνει την κρίση του σχετικά με τα γεγονότα που παρατηρεί.²⁴⁸ Έτσι, στο πρωτόκολλο παρατήρησης που σχεδιάσαμε, χρησιμοποιήσαμε μια ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Το πρωτόκολλο για αυτήν την έρευνα σχεδιάστηκε μέσω του μετασχηματισμού των ερευνητικών ερωτημάτων σε κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες που ανταποκρίνονταν σε συγκεκριμένες μεταβλητές παρατήρησης. Τέλος, κάθε κωδικοποιημένη πληροφορία συνδυαζόταν και με τις αντίστοιχες σημειώσεις πεδίου, έτσι ώστε να διατηρηθεί η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας αλλά και να μην παραλειφθούν σημαντικά σχόλια του εκπαιδευτικού ή/και των μαθητών.

Στο πρωτόκολλο παρατήρησης τοποθετήσαμε τα εξής τρία πεδία: Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου», Β. «Ερμηνεία» και Γ. «Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο». Στο πεδίο Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου», οριζόντια υπάρχουν τα στοιχεία/items: «Συμμετοχή μαθητών», «Παρεμβάσεις του διδάσκοντα», «Πιο ενεργός διάλογος», «Ανάδυση ερωτημάτων/προβληματισμών», «Εμφάνιση θεμάτων για συζήτηση» και «Ποικιλία απόψεων/Διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις». Κάθετα τοποθετήσαμε τις δύο κύριες στήλες «Ανοιχτό κείμενο» και «Κλειστό κείμενο», ενώ κάτω από εκείνες, τα κελιά με την κλίμακα ιεράρχησης, ώστε να δούμε για κάθε ένα από τα δύο είδη κειμένων, κατά πόσο και πώς αναπτύχθηκε ο διάλογος μέσα στην τάξη.

Α. Ανάπτυξη του διαλόγου	Ανοιχτό κείμενο					Κλειστό κείμενο				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμμετοχή μαθητών										
Παρεμβάσεις του διδάσκοντα										
Πιο ενεργός διάλογος										
Ανάδυση ερωτημάτων/προβληματισμών										
Εμφάνιση θεμάτων για συζήτηση										
Ποικιλία απόψεων/Διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις										

²⁴⁷ Choen, L., Manion, L. & Morrison. K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ. & άλλοι). Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 519.

²⁴⁸ Ο.π.: σ. 520.

Στο πεδίο Β. «Ερμηνεία», τοποθετήσαμε στις οριζόντιες σειρές τα στοιχεία/items: «Πολλαπλότητα ερμηνειών», «Συνθετότητα ερμηνειών», «Πρωτοτυπία ερμηνειών», «Αξιοποίηση κειμενικών δεικτών», «Αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα» και «Αξιολόγηση των απόψεων των συμμαθητών». Κάθετα, τοποθετήσαμε και εδώ τις δύο κύριες στήλες «Ανοιχτό κείμενο» και «Κλειστό κείμενο», και κάτω από αυτές, τα κελιά με την κλίμακα ιεράρχησης, ούτως ώστε να δούμε για κάθε είδος κειμένου, πόσο και πώς αναπτύχθηκε η ερμηνεία από τους μαθητές.

Β. Ερμηνεία	Ανοιχτό κείμενο					Κλειστό κείμενο				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Πολλαπλότητα ερμηνειών										
Συνθετότητα ερμηνειών										
Πρωτοτυπία ερμηνειών										
Αξιοποίηση κειμενικών δεικτών										
Αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα										
Αξιολόγηση των απόψεων των συμμαθητών										

Πεδίο β)

Τέλος, στο πεδίο Γ. «Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο» (βλ. εικόνα στην επόμενη σελίδα), οριζόντια συμπεριλάβαμε τα εξής στοιχεία-παρατηρήσεις, τα οποία αφορούν το κλειστό κείμενο για κάθε δίκτυο: «Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία», «Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρχαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο», «Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία άγωνα για τον διάλογο ερμηνεία» και «Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις». Εδώ, θα μπορούσαμε να δούμε το πώς λειτούργησε το κλειστό κείμενο μέσα στα δίκτυα και μέσα στην τάξη.

Να αναφερθεί εδώ ότι οι δύο κύριες στήλες «Ανοιχτό κείμενο» και «Κλειστό κείμενο» αφορούν τα δύο από τα τρία συνολικά κείμενα του δικτύου, με βάση τη σειρά με την οποία αυτά προστέθηκαν στον διάλογο κατά τη διδασκαλία. Δηλαδή, τα δύο πρώτα κείμενα που διδάχθηκαν. Έτσι, θα βλέπαμε το πώς επηρέασε το πρώτο κείμενο το επόμενο του και θα συγκρίναμε δύο διαφορετικά κείμενα: ένα ανοιχτό με ένα κλειστό, και το αντίστροφο.

Επειδή η διαδικασία συμπλήρωσης ενός φύλλου/πρωτόκολλου παρατήρησης είναι περισσότερο ποσοτική, στη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν και

οι σημειώσεις πεδίου, τις οποίες πραγματοποιούσαμε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών. Έτσι, οι πληροφορίες του πρωτόκολλου παρατήρησης εμπλουτίστηκαν με τα ποιοτικά στοιχεία των σημειώσεων πεδίου. Σε αυτές τις σημειώσεις, περιλαμβάνονται λόγια του εκπαιδευτικού, λόγια των μαθητών, ερωτήσεις και απαντήσεις τους, αντιδράσεις και συμπεριφορές τους, αλληλεπιδράσεις τους με τα κείμενα και μεταξύ τους αλλά και δικά μας γραπτά σχόλια, τα οποία σχετίζονταν με τα όσα παρατηρούσαμε εκείνη τη στιγμή.

Γ. Παρατηρήσεις	1	2	3	4	5
Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία					
Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρχαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο					
Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, «άγωνα» για τον διάλογο ερμηνείας					
Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις					

Πεδίο γ)

3.2.2. Ερωτηματολόγιο

Εκτός από τη μέθοδο της παρατήρησης με τη χρήση σημειώσεων πεδίου και τη συμπλήρωση του φύλλου/πρωτόκολλου παρατήρησης, σχεδιάσαμε και ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους μαθητές μετά τις διδασκαλίες, για να το συμπληρώσουν.

Διατυπώσαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα, ούτως ώστε τα δεδομένα που θα συλλέξουμε να αντιστοιχούν με τα όσα ενδιαφέρουν την έρευνά μας. Χρησιμοποιήσαμε κλειστού αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να διατηρηθεί η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας αλλά και να μην παραλειφθούν σχόλια και σκέψεις των μαθητών τα οποία θα περιέχονταν στις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων.

Αρχικά, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις παρέθεταν μία σειρά δεδομένων απαντήσεων σε μορφή κλίμακας ιεράρχησης. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «1. Πριν τη σημερινή διδασκαλία, θεωρούσα ότι το δημοτικό τραγούδι δεν έχει ενδιαφέρον για εμένα, καθώς ανήκει σε μία περασμένη εποχή» και «2. Κατά τη διάρκεια της σημερινής διδασκαλίας, το ενδιαφέρον μου για το δημοτικό τραγούδι αυξήθηκε». Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκε, ως καταλληλότερη, η μέθοδος της κλίμακας ιεράρχησης. Έτσι, οι προτεινόμενες απαντήσεις ήταν οι παρακάτω: «1= διαφωνώ έντονα», «2=διαφωνώ», «3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ»,

«4=συμφωνώ» και «5=συμφωνώ απόλυτα». Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις πέντε προτεινόμενες απαντήσεις για κάθε ένα από τα δύο ερωτήματα.

Έπειτα, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να απαντήσουν ελεύθερα, διατυπώνοντας με τα δικά τους λόγια τη γνώμη τους, τις σκέψεις τους κ.ά. σχετικά με τις διδασκαλίες, τα κείμενα που διδάχθηκαν και το δημοτικό τραγούδι –το κλειστό κείμενο του κάθε δικτύου. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «1. Ποια κείμενα σας βοήθησαν περισσότερο να συμμετάσχετε στον διάλογο;», «2. Μπορείτε να αναπτύξετε τον τρόπο με τον οποίο το κάθε ένα σας βοήθησε;», «3. Ο τρόπος που διδάχθηκαν τα κείμενα, σας βοήθησε να δείτε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι;» και «4. Αν ναι, τι είδατε στο δημοτικό τραγούδι που δεν θα το προσέχατε, αν η διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη μόνο σε αυτό;».

Προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να πληρούν τις προϋποθέσεις της σαφήνειας, νοηματικής συνοχής και συντομίας, ώστε να απαντιούνται από τους μαθητές με ευκολία. Ακόμη, προσέξαμε οι ερωτήσεις να είναι προσανατολισμένες στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, ώστε τα δεδομένα που θα συλλέξουμε να αντιστοιχούν με τα όσα ενδιαφέρει η έρευνά μας. Με λίγα λόγια, εκείνο που προσπαθήσαμε να δούμε μέσα από τα ερωτηματολόγια, είναι το εάν αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι με τον τρόπο που διδάχθηκε (δηλαδή, ενταγμένο σε δίκτυα κειμένων μαζί με ανοιχτά, σύγχρονα κείμενα και με τη βοήθεια της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου) και τις σκέψεις των μαθητών για αυτό το είδος κειμένου.



4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων σε μία ποιοτική έρευνα είναι η κατανόηση των υποκειμένων και των επιμέρους τους προοπτικών, μέσα στο πλαίσιο που αυτές λειτουργούν.²⁴⁹ Έτσι, με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, επιχειρείται η απόδοση νοήματος σε αυτά, ούτως ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα μιας έρευνας.

Στη δική μας έρευνα, εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι να δούμε το εάν το δημοτικό τραγούδι –ένα κείμενο κλειστό– μπορεί να προσεγγιστεί από τους μαθητές με το αντίστοιχο ενδιαφέρον όπως ένα κείμενο ανοιχτό και σύγχρονο. Ακόμη, το πώς θα λειτουργήσει το κείμενο αυτό μέσα στην τάξη, το οποίο θα έχει δικτυωθεί με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα και θα προσεγγιστεί με τη βοήθεια της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου: Μπορεί ένα κείμενο κλειστό να λειτουργήσει/να συμπεριφερθεί, λίγο ή πολύ, όπως ένα ανοιχτό κείμενο;

Καταρχάς, για τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από το πρωτόκολλο παρατήρησης, θα χρησιμοποιήσουμε την περιγραφική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική ασχολείται με τους τρόπους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης των δεδομένων. Συμβάλλει στη διευκόλυνση της οπτικοποίησης των δεδομένων, αφού ένα βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάζονται τα δεδομένα με κατανοητό τρόπο²⁵⁰. Όπως είχε αναφερθεί και παραπάνω, στην έρευνά μας επιλέξαμε τη μερική ποσοτικοποίηση των δεδομένων που θα προέκυπταν μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, ούτως ώστε να μην αποπροσανατολιστούμε από τον όγκο των πληροφοριών. Επειδή η μέθοδος του φύλλου/πρωτόκολλου παρατήρησης είναι περισσότερο ποσοτική, στη συγκέντρωση αλλά και στην ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιήθηκαν και οι σημειώσεις πεδίου τις οποίες πραγματοποιούσαμε κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών.

Επιπλέον, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (δηλαδή, οι περιγραφικές απαντήσεις), θα αναλυθούν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, μέσω της οποίας θα προκύψουν οι κατηγορίες δεδομένων και στοιχείων και οι μεταξύ τους συσχετισμοί. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται συχνά σε μία ποιοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, είναι «μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και θεματοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή θεμάτων τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα»²⁵¹. Κατά τη θεματική ανάλυση, ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοημάτων μέσα στα δεδομένα που έχει συλλέξει, ωστόσο, εστιάζει σε εκείνα τα νοήματα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο διερευνά. Ακόμη, η διαδικασία της ανάλυσης προϋποθέτει τον ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή, ο οποίος θα χρειαστεί να αναπτύξει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του. Ο ερευνητής στη θεματική ανάλυση περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα, παρά τα ανακαλύπτει (Τσιώλης, 2018).

²⁴⁹ Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β., σ. 34.

²⁵⁰ Περιγραφική Στατιστική: Ορισμός, είδη και παραδείγματα. (23 Φεβρουαρίου 2023). Ανακτήθηκε στις 21/11/23 από <https://bigblue.academy/gr/perigrafiki-statistiki>.

²⁵¹ Ο.π.: σ. 117.

5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας, αντιμετωπίσαμε όλες τις διαδικασίες με την απαραίτητη προσοχή: τον σχεδιασμό της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων, την επιλογή των κειμένων και τον σχεδισμό των δύο δικτύων, την επιλογή του δείγματος, τον σχεδιασμό του φύλλου/πρωτόκολλου παρατήρησης και του ερωτηματολογίου, και την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Ωστόσο, στην έρευνά μας εμφανίζονται και κάποιοι περιορισμοί.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παρακολουθήσαμε δύο δίωρες διδασκαλίες σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της Γ' Λυκείου, σε Πρότυπο Λύκειο της Αθήνας. Έτσι, το μικρό και «μη αντιπροσωπευτικό» δείγμα των μαθητών μάλλον θα εμπόδιζε τη δυνατότητα απόλυτης γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας (Lincoln & Guba, 1985: 110). Ωστόσο, θεωρήσαμε ότι «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος είναι εκείνο το οποίο μπορεί να απαντήσει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση» (Marshall, 1996: 523).

Επίσης, παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, θεωρούμε ότι τα συμπεράσματα είναι ασφαλή, καθώς οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθούν οι πολλαπλές πτυχές του ερμηνευτικού διαλόγου και να λειτουργήσουν εύρυθμα τα δίκτυα κειμένων μέσα στην τάξη. Ωστόσο, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας, μπορούν να εξελιχθούν και να μελετηθούν από μελλοντικούς ερευνητές, σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς συμμετέχοντες, μιας και η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αναδεικνύει συνεχώς καινούργια δεδομένα.

Τέλος, η συλλογή των δεδομένων για την έρευνά μας έγινε μέσω της παρατήρησης των διδασκαλιών (συμπλήρωση φύλλου/πρωτόκολλου παρατήρησης και χρήση σημειώσεων πεδίου) και της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους μαθητές (σε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου). Οι πληροφορίες από αυτό το υλικό δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν απολύτως αντικειμενικές, αφού το περιβάλλον στο οποίο έγινε η παρατήρηση δεν ήταν τεχνητό και ελεγχόμενο. Ακόμη, η καταγραφή των δεδομένων βασίστηκε στην υποκειμενική ερμηνεία μας. Γι' αυτό, επιλέξαμε και τη μερική ποσοτικοποίηση των δεδομένων με τη χρήση του πρωτόκολλου παρατήρησης, ώστε να αποτυπωθούν πλευρές των ζητημάτων που μας ενδιαφέρουν, οι οποίες μπορεί να μην διαφαίνονταν μονάχα από τις σημειώσεις πεδίου.



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε κατά την παρατήρηση. Ειδικά για την έρευνα αυτή, σχεδιάστηκαν δύο δίκτυα κειμένων, κάθε ένα από τα οποία περιείχε τρία κείμενα (ένα δημοτικό τραγούδι και δύο ανοιχτά, σύγχρονα ποιήματα). Πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες διδασκαλίες και για κάθε διδασκαλία χρησιμοποιήθηκε και ένα δίκτυο κειμένων. Τα κείμενα διδάχθηκαν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Κατά τις διδασκαλίες, βρισκόμασταν στην τάξη και κρατούσαμε αναλυτικές σημειώσεις πεδίου. Σε επόμενο χρόνο, συμπληρώσαμε το φύλλο/πρωτόκολλο παρατήρησης το οποίο είχαμε σχεδιάσει, προκειμένου να συγκεντρώσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τα δεδομένα της παρατήρησης. Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε δίκτυο κειμένων.

1.1. Το 1ο δίκτυο κειμένων

Το 1ο δίκτυο κειμένων με τίτλο «Ηρώες στον κόσμο», περιείχε τα εξής τρία κείμενα: το δημοτικό ακριτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή», το ποίημα «Ο καιόμενος» (1957) του Τάκη Σινόπουλου και το ποίημα «Ο νυχτοφύλακας» (2017) του Αργύρη Χιόνη. Έτσι, το ακριτικό δημοτικό τραγούδι βρέθηκε σε ένα δίκτυο με δύο σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα.²⁵²

Όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας²⁵³, τα κείμενα που αποτελούν ένα δίκτυο κειμένων, επιλέγονται με βάση ένα κοινό ερώτημα που θα μπορούσε να τα συνδέσει. Εδώ τα κείμενα επιλέχθηκαν με βάση το εξής κοινό ερώτημα: Ποιοι θεωρούνται στον κόσμο μας ήρωες; Με τη λέξη «ήρωες», δεν εννοούμε μόνο κάποιο μυθικό πρόσωπο με δυνάμεις υπερφυσικές, αλλά και ανθρώπους καθημερινούς που αγωνίζονται για κάτι, που υπερασπίζονται κάτι με γενναιότητα, κ.ά. Η διευκρίνηση αυτή δε δόθηκε στους μαθητές, ούτως ώστε να ανακαλύψουν μόνοι τους τις συνδέσεις και να κάνουν υποθέσεις για τα κείμενα.

Η σειρά με την οποία διδάχθηκαν τα κείμενα και τοποθετήθηκαν στον ερμηνευτικό διάλογο ήταν η εξής: Πρώτο διδάχθηκε το ακριτικό δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή», δεύτερο διδάχθηκε το ποίημα «Ο καιόμενος» του Τ. Σινόπουλου και τελευταίο το ποίημα «Ο νυχτοφύλακας» του Α. Χιόνη.

Για τα τρία κείμενα που τοποθετήσαμε σε αυτό το δίκτυο κειμένων, ο εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποίησε τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Έτσι, μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας, είδαμε το εάν και το κατά πόσο το δημοτικό αυτό τραγούδι, το οποίο ήταν δικτυωμένο με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα, μπόρεσε να κινήσει τον διάλογο και να προσεγγίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως θα έκανε ένα ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο. Με βάση τα έως τώρα δεδομένα (βλ. Θεωρητικό πλαίσιο, Κεφάλαιο 2), ένα κείμενο δημοτικής

²⁵² Για τα κείμενα του δικτύου, βλ. Παράρτημα Β΄.

²⁵³ Βλ. Θεωρητικό πλαίσιο, Κεφ. 4. Δίκτυα κειμένων.

ποίησης δημιουργήθηκε μέσα σε μία παλαιότερη εποχή και δεν είναι σύγχρονο. Συνήθως, δεν έχει σκοτεινό, περίπλοκο νόημα ή κενά απροσδιοριστίας και είναι μάλλον κείμενο κλειστό παρά ανοιχτό.

Μόλις το κουδούνι χτύπησε για μέσα, οι μαθητές ξεκίνησαν να φτιάχνουν τα θρανία σε κυκλική διάταξη. Ο εκπαιδευτικός μοίρασε σε κάθε μαθητή από ένα φύλλο με τα τρία κείμενα του δικτύου. Έπειτα, ξεκίνησε τη διδασκαλία του, δίνοντας μία αφόρμηση στους μαθητές σχετικά με τα δημοτικά τραγούδια. Τους ρώτησε τι ξέρουν για το δημοτικό τραγούδι αλλά και εάν τους αρέσει. Όσοι μαθητές πήραν τον λόγο, είπαν πως δεν τους αρέσουν τα δημοτικά τραγούδια. Ένας μαθητής μόνο είπε ότι κατάγεται από κάποιο χωριό της Ελλάδας και μεγάλωσε με τα δημοτικά τραγούδια, τα γνωρίζει, τα έχει ακούσει και του αρέσουν. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός προχώρησε στην ανάγνωση του δημοτικού τραγουδιού «Ο θάνατος του Διγενή». Να σημειωθεί εδώ ότι αυτό το δημοτικό τραγούδι δόθηκε στους μαθητές με τον τίτλο «Το στοιχειωμένο ελάφι», έναν άλλον τίτλο του ίδιου τραγουδιού.

Μετά την ανάγνωση, ξεκίνησε η διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το κείμενο. Σε επόμενο χρόνο, στον ερμηνευτικό διάλογο τοποθετήθηκε και το δεύτερο κείμενο: το ποίημα «Ο καιόμενος» του Τ. Σινόπουλου.

1.1.1. Πεδίο Α: Ανάπτυξη του διαλόγου

Στο σημείο αυτό, θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα από το πεδίο Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου» του πρωτοκόλλου παρατήρησης. Στο πεδίο αυτό, θα συγκριθούν τα δύο πρώτα κείμενα που διδάχθηκαν στην τάξη, ως προς την ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στην τάξη. Τα κείμενα που θα συγκρίνουμε είναι το δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή», το κλειστό κείμενο του δικτύου το οποίο διδάχθηκε πρώτο, και το ποίημα «Ο καιόμενος», ένα ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο το οποίο διδάχθηκε δεύτερο, μετά το δημοτικό τραγούδι. Στο πρωτόκολλο χρησιμοποιήσαμε μια ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Αρχικά, η συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο γύρω από το δημοτικό τραγούδι (το κλειστό κείμενο) τοποθετήθηκε στο «4=πολύ» της κλίμακας ιεράρχησης του πρωτοκόλλου παρατήρησης. Παρατηρήσαμε πως αρκετοί μαθητές σήκωναν το χέρι τους, προκειμένου να εκφράσουν την άποψή τους και να συμμετάσχουν στη διαλογική διαδικασία. Έπειτα, κατά την προσθήκη στον διάλογο του ποιήματος «Ο καιόμενος» (του ανοιχτού κειμένου), ακόμη περισσότεροι μαθητές από ότι προηγουμένως ήθελαν να συμμετάσχουν, γι' αυτό σημειώσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο/item «Συμμετοχή των μαθητών».

Στη συνέχεια, οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού για το κλειστό κείμενο ήταν αρκετές, όπως ήταν και για το ανοιχτό κείμενο. Στο κλειστό κείμενο ο εκπαιδευτικός έκανε μικρές και σύντομες παρεμβάσεις, όταν ήταν απαραίτητο, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να το προσεγγίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, σε στιγμές που οι μαθητές δεν είχαν κάτι άλλο να προσθέσουν, έκανε τις απαραίτητες ερωτήσεις, ούτως ώστε να τους κατευθύνει, ρίχνοντας φως σε σημεία που δεν είχαν αναδειχθεί και που θα μπορούσαν να αναλυθούν περισσότερο. Για παράδειγμα, σε κάποιο σημείο της διδασκαλίας, ρώτησε τους μαθητές: «Ένας ήρωας τέτοιων διαστάσεων, όπως ο Διγενής, μπορεί να θέλει να πεθάνει από ενοχές;». Οι μαθητές προβληματίστηκαν και έπειτα ξεκίνησαν να αναζητούν απαντήσεις,

οδηγώντας μάλιστα τη συζήτηση στη σύγχρονη εποχή και στους σύγχρονους ήρωες. Ακόμη, σε κάποια σημεία της διδασκαλίας, συνέδεε τα όσα ανέλυαν οι μαθητές με κάποιες προηγούμενες τοποθετήσεις τους. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές συζητούσαν για τον λόγο που ο Διγενής θέλησε να πεθάνει, ο εκπαιδευτικός συνέδεσε τις απόψεις των μαθητών, με κάτι που αναφέρθηκε στην αρχή της διδασκαλίας, δηλαδή το ότι «ο κάθε ήρωας “πρέπει” να πεθάνει από κάτι υπερφυσικό». Τέλος, ο εκπαιδευτικός, σε κάποια σημεία της διδασκαλίας συνόψιζε τα όσα είχαν ακουστεί, ούτως ώστε οι μαθητές να τα έχουν στη σκέψη τους και να μπορέσουν στη συνέχεια να συνεχίσουν την προσέγγιση του κειμένου. Έτσι, τοποθετήσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο/item «Παρεμβάσεις του διδάσκοντα» και για τα δύο κείμενα.

Έπειτα, ο διάλογος γύρω από το κλειστό κείμενο δεν ήταν από την αρχή πολύ ενεργός. Ωστόσο, αυτό δεν κράτησε για πολύ, διότι, όταν οι μαθητές εντόπισαν κάποια σημεία/στίχους που θα μπορούσαν να αναλυθούν παραπάνω, συμμετείχαν πιο ενεργά στον διάλογο και εξέφραζαν τις δικές τους υποθέσεις. Ακόμη, όταν αναδύθηκαν και άλλα θέματα προς συζήτηση τα οποία αφορούσαν στον κόσμο και στην πραγματικότητα, ο διάλογος έγινε πολύ ενεργός. Έτσι, σημειώσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο «Πιο ενεργός διάλογος» για το κλειστό κείμενο. Για το ανοιχτό κείμενο, στο στοιχείο αυτό σημειώσαμε επίσης «4=πολύ», διότι ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και στο κείμενο ήταν εξίσου ενεργός.

Επίσης, παρατηρήσαμε ότι μέσα από το κλειστό κείμενο αναδύθηκαν αρκετά ερωτήματα και προβληματισμοί, που δεν αφορούσαν μόνο το πλαίσιο και το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά εκτείνονταν και σε ένα πεδίο το οποίο αφορούσε στην πραγματικότητα. Κάποια από τα ερωτήματα που αναδύθηκαν μέσα από το κλειστό κείμενο ήταν τα παρακάτω: «Ποια ήταν η φιγούρα που εμφανίστηκε στον Διγενή;», «Ένας ήρωας τέτοιων διαστάσεων μπορεί να θέλει να πεθάνει από ενοχές;», «Ο Διγενής επιλέγει να πεθάνει συνειδητά;», «Είναι άτρωτοι οι ήρωες;» κ.ά. Έτσι, σημειώσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο/item «Ανάδυση ερωτημάτων» για το κλειστό κείμενο. Κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου, ακούστηκαν και αναδύθηκαν επίσης αρκετά ερωτήματα, όπως: «Είναι δύναμη ή αδυναμία να θέτει κανείς τη ζωή του σε κίνδυνο για το καλό των άλλων;», «Υπάρχουν τελικά ήρωες;», «Μας αρέσει να δημιουργούμε ήρωες;» κ.ά., επομένως, σημειώσαμε και εδώ «4=πολύ».

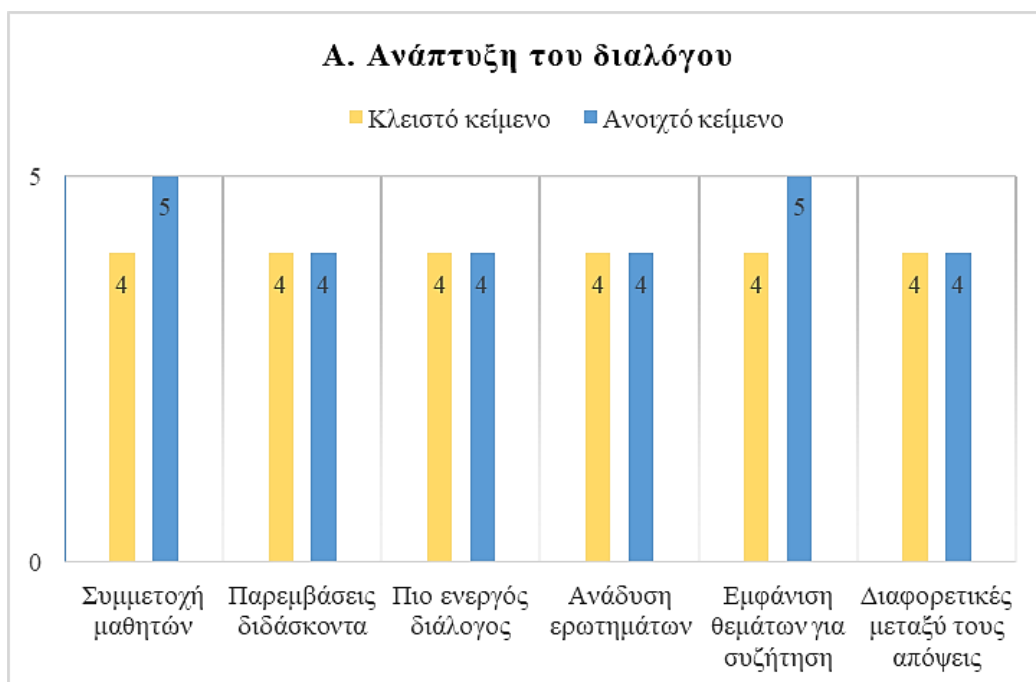
Στη συνέχεια, γύρω από το κλειστό κείμενο εμφανίστηκαν αρκετά θέματα για συζήτηση, κάποια από τα οποία τα κίνησαν τα ερωτήματα που είχαν αναδυθεί. Για παράδειγμα, μέσα από την ιστορία του Διγενή, ο οποίος σκότωσε «τὸ στοιχειωμένο ἐλάφι / πού ’χε σταυρὸ στὰ κέρατα κι ἀστέρι στὸ κεφάλι / κι ἀνάμεσα στὰ δίπλατα εἶχε τὴν Παναγία²⁵⁴», εμφανίστηκε το θέμα των ενοχών που αισθάνεται κάποιος άνθρωπος όταν κάνει κάτι που είναι αντίθετο στην ηθική του. Έπειτα, οι μαθητές μίλησαν για τις ενοχές σε σχέση με τον Θεό, για τους ήρωες στη σημερινή εποχή, για τους δυνατούς και ισχυρούς ανθρώπους και για το εάν είναι δύναμη ή αδυναμία να θέλει κανείς να πεθάνει. Επομένως, αναπτύχθηκαν εδώ αρκετά θέματα προς συζήτηση, τα οποία ώθησαν πολλούς από τους μαθητές να συμμετάσχουν στον διάλογο, γι’ αυτό και σημειώσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο/item: «Εμφάνιση θεμάτων για συζήτηση» για το κλειστό κείμενο. Έπειτα, για το ανοιχτό κείμενο σημειώσαμε «5=πάρα πολύ», αφού εμφανίστηκαν περισσότερα θέματα προς συζήτηση, για παράδειγμα, οι μαθητές μίλησαν για το εάν υπάρχουν ή όχι ήρωες, έκαναν λόγο για μία ανάγκη της κοινωνίας να δημιουργεί ήρωες. Ακόμη, έγινε

²⁵⁴ Στίχοι από το δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκε. Βλ. Παράρτημα Β', 1ο δίκτυο κειμένων.

λόγος για τον φοιτητή Κώστα Γεωργάκη, ο οποίος το 1970 αυτοπυρπολήθηκε σε ένδειξη διαμαρτυρίας για τη Χούντα στην Ελλάδα, οι μαθητές αναφέρθηκαν στο Πολυτεχνείο κ.ά.

Τέλος, γύρω από το κλειστό κείμενο ακούστηκαν αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, οι οποίες αφορούσαν το περιεχόμενο του κειμένου αλλά και τα θέματα τα οποία αναδύθηκαν μέσα από αυτό. Για παράδειγμα, ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη φιγούρα που επισκέφθηκε τον Διγενή πριν πεθάνει: Ήταν ο Χάρος, ο Χριστός, ένας αντικαταστάτης του Διγενή ή ακόμη και ο ίδιος ο εαυτός του; Εδώ οι μαθητές έκαναν αρκετές και διαφορετικές υποθέσεις. Ακόμη, διατυπώθηκαν διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις γύρω από το ημιστίχιο: «*και θέλω νὰ πεθάνω*». Οι μαθητές προσπαθούσαν να σκεφτούν το γιατί ο Διγενής ήθελε εκούσια να πεθάνει. Μία μαθήτρια είπε ότι «*η επιθυμία του Διγενή να πεθάνει ήταν ηρωική, επειδή ήρθε σε επαφή με ένα ανώτερο στοιχείο, τον Χάρο*». Επίσης, ένας μαθητής είπε πως «*το ότι ήθελε να πεθάνει ο Διγενής, δείχνει το πόσο άτρωτος είναι*». Εδώ, μία μαθήτρια εξέφρασε τη διαφωνία της και είπε ότι «*ο Διγενής δεν είναι τελικά δυνατός και αυτό φαίνεται στο ότι ακριβώς θέλει να πεθάνει*». Ακόμη, ακούστηκαν διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις σχετικά με το εάν είναι δύναμη ή αδυναμία το να θέλει κανείς να πεθάνει. Επομένως, στο στοιχείο «Διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις», σημειώσαμε «4=πολύ». Αντίστοιχα, για το ανοιχτό κείμενο, σημειώσαμε επίσης «4=πολύ», αφού διατυπώθηκαν διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, στον ίδιο σχεδόν βαθμό, όπως και για το κλειστό κείμενο.

Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα γράφημα στο οποίο παρουσιάζονται συνολικά τα δεδομένα για το πεδίο Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου» για το 1ο δίκτυο κειμένων. Τα αριθμητικά δεδομένα αντιστοιχούν στην κλίμακα ιεράρχησης που χρησιμοποιήθηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Στο υπόμνημα, ο όρος «κλειστό κείμενο» αντιστοιχεί στο δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή» και ο όρος «ανοιχτό κείμενο» στο ποίημα «Ο καιόμενος» του Τ. Σινόπουλου.



Επομένως, εκείνο που παρατηρήσαμε κατά τη διδασκαλία αυτού του δικτύου, ήταν ότι το κλειστό κείμενο μπόρεσε και κίνησε τον διάλογο στην τάξη σχεδόν όπως και το αμέσως επόμενο κείμενο που διδάχθηκε, το οποίο είναι ένα κείμενο ανοιχτό. Μέσα από το κλειστό κείμενο αναδύθηκαν ενδιαφέροντα ερωτήματα και θέματα προς συζήτηση, τα οποία αναφέρονταν στο κείμενο αλλά και στη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ ακούστηκαν αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις. Το δημοτικό τραγούδι φάνηκε πως δεν στάθηκε εμπόδιο στην ανάπτυξη του διαλόγου, αλλά αντιθέτως, κίνησε τη διαλογική διαδικασία.

1.1.2. Πεδίο Β: Ερμηνεία

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από το πεδίο Β. «Ερμηνεία» του πρωτοκόλλου παρατήρησης για το 1ο δίκτυο κειμένων. Όπως και στο προηγούμενο πεδίο, τα κείμενα που θα συγκρίνουμε εδώ είναι το δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή», το κλειστό κείμενο του δικτύου, και το ανοιχτό κείμενο «Ο καιόμενος». Και εδώ χρησιμοποιήσαμε την ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Καταρχάς, κατά την προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού «Ο θάνατος του Διγενή», αναδύθηκαν αρκετές ερμηνείες μέσα από συγκεκριμένα σημεία/στίχους του κειμένου. Πιο ειδικά, οι μαθητές άρχιζαν να σκέφτονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιος ήταν εκείνος που παρουσιάστηκε στον Διγενή πριν εκείνος πεθάνει. Μία μαθήτρια είπε ότι το ημιστίχιο «*τῆς ἀστραπῆς τὰ μάτια*» δεν αναφέρεται στον Χάρο, αλλά στα μάτια του ελαφιού, το οποίο είχε σε προηγούμενο χρόνο σκοτώσει ο Διγενής με τα όπλα του. (Για το ελάφι κάνει λόγο ο Διγενής λίγους στίχους παραπάνω: «*ἐπέτυχα κ' ἐβάρεσα τὸ στοιχειωμένο ἐλάφι / πού 'χε σταυρὸ στὰ κέρατα κι ἀστέρι στὸ κεφάλι / κι ἀνάμεσα στὰ δίπλατα εἶχε τὴν Παναγία*»). Παρόμοια άποψη είχε και μία άλλη μαθήτρια, η οποία είπε πως «*η μορφή που εμφανίστηκε στον Διγενή, πιθανόν να έχει κάποια σχέση με το ελάφι*». Έπειτα, ένας μαθητής είπε ότι «*ο Διγενής έβλεπε εμπρός του τον Χάρο, που θα ερχόταν να τον τιμωρήσει*». Μία μαθήτρια διαφώνησε λέγοντας ότι «*ο Διγενής αντιλήφθηκε τον εαυτό του βλέποντας αυτή τη μορφή που ήρθε κοντά του. Αυτό το κατάλαβα, διότι στο τραγούδι χρησιμοποιούνται τα ίδια επίθετα και για τον Διγενή και για την άλλη μορφή*». Η μαθήτρια χρησιμοποίησε τους παρακάτω κειμενικούς δείκτες για να τεκμηριώσει τη γνώμη της: τον στίχο «*Κ' ἐγ' ὁ μαῦρος ἀπέρασα πεζὸς κι ἄρματωμένος*», στον οποίο μιλά ο Διγενής παρουσιάζοντας τον εαυτό του, και τον στίχο «*Τὼρ' εἶδ' ἕνα ξεσκάλτσωτο, πεζὸ κι ἄρματωμένο*», στον οποίο ο Διγενής αναφέρεται σε μία μορφή (πιθανόν στον Χάρο). Η μαθήτρια, ωστόσο, παρατήρησε την επανάληψη των λέξεων «*πεζός*» και «*αρματωμένος*» και σκέφτηκε ότι τον Διγενή τον συνάντησε ο ίδιος του ο εαυτός, η συνείδησή του. Ένας άλλος μαθητής είπε πως η μορφή αυτή ήταν ένας αντικαταστάτης του Διγενή, το ίδιο δυνατός και ισχυρός, που ήρθε τώρα για να επικρατήσει και να αντικαταστήσει τον παλιό ήρωα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός στάθηκε στο ημιστίχιο όπου ο Διγενής λέει: «*καὶ θέλω νὰ πεθάνω*». Όταν ρώτησε τους μαθητές γιατί πιστεύουν ότι ο Διγενής θέλει εκούσια να πεθάνει, ακούστηκαν κάποιες ακόμη διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις. Ένας μαθητής είπε ότι ο ήρωας ένιωσε ενοχές που σκότωσε με τα όπλα του το ελάφι, επειδή δεν ήταν ηθικό αυτό που έκανε: «*Ήταν κάτι πέρα από τις αξίες και τα πιστεύω του*». Μία μαθήτρια είπε πως ο Διγενής ήθελε να πεθάνει, επειδή σκότωσε ένα ελάφι το οποίο ήταν πιο

ψηλά από τη δική του φύση, επειδή ήταν κάτι το ιερό. Άλλη μία μαθήτρια, πήρε τον λόγο και είπε ότι η επιθυμία του να πεθάνει ήταν ηρωική, επειδή ήρθε σε επαφή με ένα ανώτερο στοιχείο από εκείνον, τον Χάρο. Παρόμοια άποψη με την παραπάνω, εξέφρασε και μία άλλη μαθήτρια. Επομένως, στο στοιχείο/item «Πολλαπλότητα ερμηνειών», τοποθετήσαμε «4=πολύ» για αυτό το δημοτικό τραγούδι. Για το ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο, το ποίημα «Ο καιόμενος», τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ», γιατί εδώ ακούστηκαν ακόμη περισσότερες ερμηνείες, οι οποίες αναδύθηκαν από περισσότερα σημεία/στίχους του ποιήματος.

Πριν συνεχίσουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για αυτό το πεδίο, θα ήταν σημαντικό να γίνει εδώ μία σημείωση. Κατά τη διδασκαλία και την παρατήρηση, είδαμε πως μέσα από αυτό το δημοτικό τραγούδι αναδύθηκαν πάνω από μία ερμηνείες για κάποια συγκεκριμένα σημεία/στίχους του και έτσι προβληματιστήκαμε σχετικά με το εάν είναι εντελώς κλειστό. Διαπιστώσαμε ότι το δημοτικό αυτό τραγούδι, παρόλο που ανήκει στη δημοτική ποίηση στην οποία, όπως είδαμε και στο Κεφάλαιο 2 του Θεωρητικού πλαισίου, υπάρχει διαύγεια νοημάτων, έδειξε σημεία τα οποία ήταν λίγο ή περισσότερο ανοιχτά σε διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες. Με μία ανάγνωση αυτού του δημοτικού τραγουδιού μεμονωμένα, έξω από κάποιο δίκτυο και χωρίς τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, θα μπορούσαν να αναδυθούν πάνω από μία ερμηνείες, γύρω από τα σημεία αυτά που οι μαθητές ερμήνευσαν διαφορετικά; Την ανάδυση πάνω από μίας ερμηνείας σε κάποια σημεία του τραγουδιού, πιθανόν κίνησε ο ερμηνευτικός διάλογος και υποβοήθησε η δικτύωση. Για παράδειγμα, το διανυγές νόημα που διατρέχει γενικά τα δημοτικά τραγούδια και κοινή λογική, μπορεί να οδηγήσουν αυτόματα τη σκέψη κάποιου αναγνώστη στο ότι η μορφή που συνάντησε εδώ ο Διγενής ήταν ο Χάρος. Ωστόσο, το τραγούδι δεν τον κατονομάζει και, ίσως, αυτή η παράλειψη στο σημείο αυτό να κίνησε τη δημιουργικότητα στις υποθέσεις των μαθητών.

Στη συνέχεια, παρατήρησαμε πως, κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, οι ερμηνείες των μαθητών σε κάποια συγκεκριμένα σημεία/στίχους του ήταν αρκετά σύνθετες. Για παράδειγμα, το ότι μία μαθήτρια είπε πως το «*τῆς ἀστραπῆς τὰ μάτια*» δεν αναφέρεται στον Χάρο, αλλά στα μάτια του ελαφιού το οποίο ο Διγενής σκότωσε παλιότερα με τα όπλα του, ήταν μία ερμηνεία αρκετά σύνθετη. Η μαθήτρια, συνέδεσε τον κειμενικό αυτόν δείκτη με τους προηγούμενους στίχους, όπου περιγράφεται το «*στοιχειωμένο ελάφι*» και θεώρησε πως τα μάτια αυτά που τώρα βλέπει μπροστά του ο Διγενής είναι του ιερού ελαφιού. Ακόμη μία ερμηνεία που θεωρήσαμε ότι είναι αρκετά σύνθετη, ήταν η εξής: Μία μαθήτρια μίλησε για το δείπνο του Διγενή ο οποίος, πριν πεθάνει, καλεί τους φίλους του κοντά του, να φάνε και να πιουν, ενώ εκείνος θα τους αφηγείται για τη ζωή του: «- *Φάτε καὶ πείτε, φίλοι μου, κ' ἐγὼ σᾶς ἀφηγέμαι*». Η μαθήτρια παραλλήλισε το δείπνο αυτό του Διγενή με τον Μυστικό Δείπνο, όπου ο Χριστός και οι μαθητές του έφαγαν και ήπιαν γύρω από το ίδιο τραπέζι, πριν ο Χριστός σταυρωθεί. Ο παραλληλισμός αυτός μάς φάνηκε πρωτότυπος και αρκετά σύνθετος. Έτσι, στο στοιχείο/item «Συνθετότητα ερμηνειών», τοποθετήσαμε «4=πολύ» για το δημοτικό τραγούδι. Στη συνέχεια, μέσα από το ανοιχτό κείμενο, αναδύθηκαν ερμηνείες επίσης σύνθετες. Για παράδειγμα, μία μαθήτρια είπε ότι η φωτιά που είχε μέσα του ο καιόμενος, ήταν πιο ισχυρή από την φωτιά που τον έκαιγε στα αλήθεια. Επομένως, τοποθετήσαμε και εδώ «4=πολύ».

Όσον αφορά το στοιχείο/item «Πρωτοτυπία ερμηνειών», για το κλειστό κείμενο τοποθετήσαμε «4=πολύ», διότι κάποιες ερμηνείες που ακούστηκαν ήταν αρκετά πρωτότυπες και δεν τις αναμέναμε (βλ. παραπάνω). Παρατηρώντας, έπειτα, την πρωτοτυπία των ερμηνειών για το ανοιχτό κείμενο, τοποθετήσαμε και εδώ «4=πολύ».

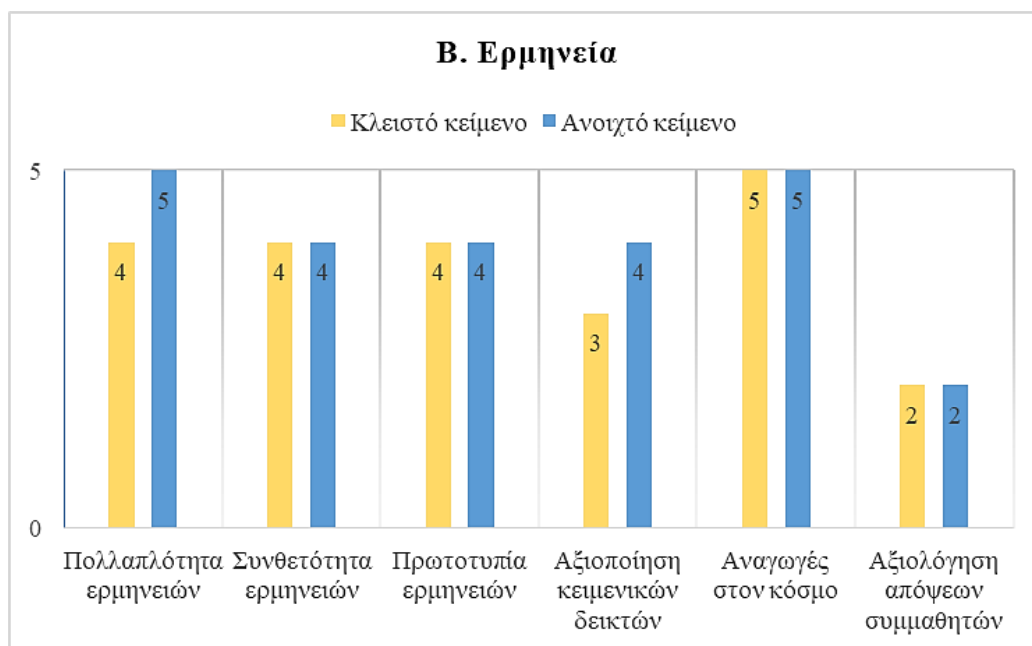
Ως προς την αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών, παρατηρήσαμε ότι στο δημοτικό τραγούδι οι μαθητές αξιοποίησαν λίγους στίχους, φράσεις και λέξεις του ποιήματος συγκριτικά με την έκτασή του. Πιο συγκεκριμένα, τους στίχους «- *Φάτε καὶ πῖτε, φίλοι μου, κ' ἐγὼ σὰς ἀφηγέμαι*», «*Κ' ἐγ' ὁ μαῦρος ἀπέρασα πεζὸς κι ἄρματωμένος*», «*Τὼρ' εἶδ' ἕνα ξεσκάλτσωτο, πεζὸ κι ἄρματωμένο*» και τα ημιστίχια «*τῆς ἀστραπῆς τὰ μάτια*» και το «*καὶ θέλω νὰ πεθάνω*». Οι μαθητές στάθηκαν κυρίως στα σημεία αυτά του ποιήματος και με βάση εκείνα συνέθεσαν τις ερμηνείες τους. Επομένως, τοποθετήσαμε «3=λίγο» στο στοιχείο/item «Αξιοποίηση κειμενικών δεικτών» για το κλειστό κείμενο. Στη συνέχεια, κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου, οι μαθητές φάνηκε πως αξιοποίησαν περισσότερα σημεία του. Για παράδειγμα, αξιοποίησαν περισσότερους στίχους, φράσεις και λέξεις μέσα από το κείμενο: «*Και τώρα καίγεται. Μα δε φωνάζει βοήθεια*», «*Το σώμα του το ανθρώπινο δεν τον πονά;*», «*Η χώρα εδώ είναι σκοτεινή*», «*Γινόταν ήλιος*», «*Στην εποχή μας ὅπως και σε περασμένες εποχές/ἄλλοι εἶναι μέσα στη φωτιά κι ἄλλοι χειροκροτοῦνε*» κ.ά. Έτσι τοποθετήσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο αυτό.

Ακόμη, οι μαθητές κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, έκαναν πολλές αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα. Μίλησαν για τις ενοχές που χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο και για τη σχέση του με την ηθική και τον Θεό. Ακόμη, έκαναν λόγο για τους ήρωες και για την ανθρώπινη πλευρά κάθε ήρωα, η οποία δεν μπορεί να αποσχιστεί από εκείνον, διότι και αυτός είναι άνθρωπος. Επιπλέον, με αφορμή τη δύναμη που είχε ο Διγενής, έκαναν λόγο για τους ισχυρούς και επιτυχημένους ανθρώπους σε μία κοινωνία. Τέλος, μίλησαν για το εάν είναι δύναμη ή αδυναμία να θέλει κανείς εκούσια να πεθάνει, με αφορμή την επιθυμία αυτή του Διγενή. Με βάση τα παραπάνω, τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο «Αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα» για το κλειστό κείμενο. Εξίσου πολλαπλές ήταν οι αναγωγές στην πραγματικότητα που έγιναν κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου. Γι' αυτό, τοποθετήσαμε και για το ανοιχτό κείμενο «5=πάρα πολύ».

Το τελευταίο στοιχείο για το πεδίο της Ερμηνείας είναι το «Αξιολόγηση των απόψεων των συμμαθητών». Κατά τη διδασκαλία και προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού, ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, οι μαθητές δεν προχωρούσαν συχνά στην αξιολόγηση της άποψης των συμμαθητών τους, δεν έλεγαν συχνά αν διαφωνούν ή συμφωνούν με κάτι που προηγήθηκε. Κυρίως έθεταν τις δικές τους υποθέσεις. Το ίδιο παρατηρήσαμε και για το ανοιχτό κείμενο. Έτσι, τοποθετήσαμε «2=λίγο» στο στοιχείο αυτό και για τα δύο κείμενα.

Στην επόμενη σελίδα, παρατίθεται το γράφημα στο οποίο παρουσιάζονται συνολικά τα δεδομένα για το πεδίο Β. «Ερμηνεία» για το 1ο δίκτυο κειμένων. Τα αριθμητικά δεδομένα αντιστοιχούν στην κλίμακα ιεράρχησης που χρησιμοποιήθηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Στο υπόμνημα, ο όρος «κλειστό κείμενο» αντιστοιχεί στο δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή» και ο όρος «ανοιχτό κείμενο» στο ποίημα «Ο καιόμενος» του Τ. Σινόπουλου.

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρούμε πως το κείμενο δημοτικής ποίησης προσέελκυσε, σε κάποια του σημεία, παραπάνω από μία ερμηνείες. Η παρατήρηση αυτή μας προβλημάτισε σχετικά με το εάν αυτό το κείμενο δημοτικής ποίησης ήταν εντελώς κλειστό κείμενο. Τα σημεία αυτά που επιδέχτηκαν πάνω από μία ερμηνείες, δείχνοντάς μας «σημεία ανοιχτότητας» αναδείχθηκαν με τη βοήθεια της δικτύωσης και του ερμηνευτικού διαλόγου. Ακόμη, μας εντυπωσίασε η συνθετότητα αλλά και η πρωτοτυπία που εντοπίστηκαν σε κάποιες από τις ερμηνείες των μαθητών.



1.1.3. Πεδίο Γ: Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο

Τέλος, θα παρατεθούν εδώ τα δεδομένα από το Πεδίο Γ. «Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο», το οποίο εστιάζει στο κλειστό κείμενο, δηλαδή στο δημοτικό τραγούδι. Και εδώ χρησιμοποιήσαμε την ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Αρχικά, στο στοιχείο/item «Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία» τοποθετήσαμε «4=πολύ». Εκείνο που παρατηρήσαμε, ήταν πως ακούστηκαν πολλές απόψεις και υποθέσεις γύρω από το δημοτικό τραγούδι. Ο διάλογος φάνηκε να κινητοποιείται, όταν οι μαθητές έκαναν υποθέσεις για τη μορφή που συνάντησε ο Διγενής αλλά και για τον λόγο που επιθύμησε να πεθάνει. Μάλιστα, όταν έγιναν αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα, ο διάλογος έγινε πλέον πολύ πιο ενεργός.

Έπειτα, στο στοιχείο «Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρξαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο» τοποθετήσαμε «2=ελάχιστα». Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές έκαναν ελάχιστες αναφορές στο κλειστό κείμενο, όταν προσέγγιζαν το επόμενο ανοιχτό κείμενο, που ήταν το ποίημα «Ο καιόμενος». Δεν αξιοποίησαν, δηλαδή, στοιχεία του δημοτικού τραγουδιού ή σκέψεις και υποθέσεις που έκαναν προηγουμένως, προκειμένου να προσεγγίσουν το ανοιχτό κείμενο.

Στη συνέχεια, στο στοιχείο/item «Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, «άγωνα για τον διάλογο ερμηνεία» τοποθετήσαμε το «4=πολύ». Κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, ακούστηκαν πολλές και πρωτότυπες ερμηνείες (βλ. παραπάνω) και όχι απλώς μία μονοσήμαντη ερμηνεία της ιστορίας που αφηγείται ο Διγενής Ακρίτας.

Επιπλέον, στο στοιχείο/item «Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου, προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο, και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις» τοποθετήσαμε «2=ελάχιστα», διότι οι

μαθητές δεν δημιουργούσαν πολλές συνδέσεις μεταξύ των κειμένων του δικτύου. Ακόμη, δεν χρησιμοποίησαν στοιχεία και ερμηνείες που προέκυψαν μέσα από τα ανοιχτά κείμενα, ώστε να προσθέσουν κάποια σκέψη τους γύρω από το δημοτικό τραγούδι.

Γ. Παρατηρήσεις	1	2	3	4	5
Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία				x	
Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρχαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο		x			
Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, «άγωνα» για τον διάλογο ερμηνείας				x	
Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις		x			

Συνοψίζοντας, το δημοτικό τραγούδι δεν προκάλεσε σημαντική αμηχανία ή προβληματισμό, αλλά αντιμετωπίστηκε από τους μαθητές με ενδιαφέρον, όπως και τα δύο ανοιχτά κείμενα. Παρόλο που ανήκει στη δημοτική ποίηση και είναι κείμενο που δημιουργήθηκε και αναφέρεται σε μία παλιότερη εποχή από τη δική μας, μπόρεσε πιθανόν μέσω της δικτύωσης και του ερμηνευτικού διαλόγου, να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο διάλογος ήταν ενεργός, ενώ κάτι που διαπιστώσαμε, ήταν πως σε κάποια σημεία του κειμένου ακούστηκαν περισσότερες από μία ερμηνείες. Αυτό μας προβλημάτισε σχετικά με το εάν αυτό το δημοτικό τραγούδι ήταν εν τέλει κλειστό, κάτι που θα παρέκκλινε από το χαρακτηριστικό της δημοτικής ποίησης σχετικά με τη διαύγεια νοημάτων και τη μη ύπαρξη «σκοτεινών» σημείων.

1.2. Το 2ο δίκτυο κειμένων

Για το 2ο δίκτυο κειμένων με τίτλο «Άνθρωποι στον πόλεμο», επιλέχθηκαν τα εξής τρία κείμενα: το κλέφτικο δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα», το ποίημα «Πύραυλοι» (2017) του Κωνσταντίνου Παπαγεωργίου και το ποίημα «Δεν θα υπάρξει ειρήνη» (1956) του Wystan H. Auden. Επομένως, το δημοτικό τραγούδι, δηλαδή το κλειστό κείμενο του δικτύου, συνομίλησε με δύο ανοιχτά και σύγχρονα ποιητικά κείμενα.

Οι δεινές συνθήκες διαβίωσης και η ανάγκη για επιβίωση, η αγριότητα του πολέμου και ο απάνθρωπος του χαρακτήρας, τα βίαια αποτυπώματα που αφήνει στον κόσμο και στον άνθρωπο, μας οδήγησαν σε ένα κοινό ερώτημα που θα μπορούσε να συνδέσει τα παρακάτω κείμενα μέσα σε αυτό το δίκτυο: (πώς) αλλάζει ο πόλεμος τον άνθρωπο;

Η σειρά με την οποία διδάχθηκαν τα τρία κείμενα του δικτύου ήταν η εξής: πρώτο διδάχθηκε το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι», δεύτερο το δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα», το οποίο είναι το κλειστό κείμενο του δικτύου, και τρίτο το ανοιχτό κείμενο «Δεν θα υπάρξει ειρήνη». Το δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα» έχει μία αρκετά απλή και εύκολη στην κατανόηση ιστορία, η οποία πιθανότατα δεν θα άφηνε το περιθώριο για πάνω από μία ερμηνείες. Έτσι, σκεφτήκαμε να διδαχθεί δεύτερο, ώστε να βρεθεί ανάμεσα σε δύο ανοιχτά κείμενα. Με αυτή την επιλογή στη σειρά διδασκαλίας των κειμένων, θέλαμε να δούμε αν το δημοτικό τραγούδι θα επηρεαζόταν στο πεδίο της διαλογικότητας και της ερμηνείας, κυρίως από το προηγούμενό του ανοιχτό κείμενο.

Για τη διδασκαλία των κειμένων, ο εκπαιδευτικός ακολούθησε τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Έτσι, μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας, είδαμε το εάν και το κατά πόσο το δημοτικό αυτό τραγούδι, το οποίο ήταν δικτυωμένο με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα, μπόρεσε να κινήσει τον διάλογο και να προσεγγίσει το ενδιαφέρον στις ερμηνείες των μαθητών, όπως θα έκανε ένα ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο.

1.2.1. Πεδίο Α: Ανάπτυξη του διαλόγου

Στο σημείο αυτό, θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα από το πεδίο Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου» του πρωτοκόλλου παρατήρησης. Στο πεδίο αυτό, θα συγκρίνουμε τα δύο πρώτα κείμενα που διδάχθηκαν ως προς την ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στην τάξη. Τα κείμενα που θα συγκρίνουμε είναι το ποίημα «Πύραυλοι», ένα ανοιχτό και σύγχρονο κείμενο το οποίο διδάχθηκε πρώτο, και το δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα», το κλειστό κείμενο του δικτύου το οποίο διδάχθηκε δεύτερο, μετά το ποίημα «Πύραυλοι». Στο πρωτόκολλο χρησιμοποιήσαμε μια ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Αρχικά, σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαλογική διαδικασία, παρατηρήσαμε ότι πολλοί μαθητές θέλησαν να συμμετάσχουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους για το κλειστό κείμενο του δικτύου, το δημοτικό τραγούδι. Παρά το γεγονός ότι στο τραγούδι «Του Νικοτσάρα» η ιστορία είναι αρκετά πιο απλοϊκή από το δημοτικό τραγούδι του 1ου δικτύου («Ο θάνατος του Διγενή»), οι μαθητές εδώ έδειξαν επίσης αρκετό ενδιαφέρον. Παρατηρήσαμε ότι συμμετείχαν πολλοί μαθητές στον διάλογο, εκφράζοντας ενεργά τις σκέψεις τους για το κείμενο αλλά και για τα θέματα που αναδύθηκαν μέσα από αυτό. Έτσι, στο στοιχείο/item «Συμμετοχή μαθητών» για το κλειστό κείμενο, τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ». Ακόμη, κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου «Πύραυλοι», το οποίο διδάχθηκε πρώτο και πριν από το κλειστό κείμενο, η συμμετοχή ήταν μικρότερη συγκριτικά με το κλειστό κείμενο. Έτσι, τοποθετήσαμε «4=πολύ» για το ανοιχτό κείμενο στο στοιχείο αυτό.

Κατά τη διδασκαλία του κλειστού κειμένου, οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ήταν αρκετές, όπως ήταν και κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός έκανε μικρές και σύντομες παρεμβάσεις, όταν ήταν απαραίτητο, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα κείμενα. Στο δημοτικό τραγούδι, όταν οι μαθητές δεν είχαν κάτι άλλο να προσθέσουν, έκανε τις απαραίτητες ερωτήσεις, ώστε να τους κατευθύνει, ρίχνοντας φως σε σημεία που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κάποιο θέμα προς συζήτηση. Για παράδειγμα, σε κάποιο σημείο της διδασκαλίας ρώτησε «Γιατί

συνδέσαμε στο δίκτυο κειμένων το ποίημα “Πύραυλοι” με αυτό το δημοτικό τραγούδι;». Η ερώτηση αυτή έδωσε μεγάλη ώθηση στον διάλογο, καθώς οι μαθητές άρχισαν να προβληματίζονται και να σκέφτονται το πώς μπορεί να συνδεθεί η ιστορία του δημοτικού τραγουδιού με όσα διάβασαν λίγο νωρίτερα στο ανοιχτό κείμενο, το οποίο διδάχθηκε πρώτο. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός, σε κάποια σημεία της διδασκαλίας συνόψιζε/ανακεφαλalaίωνε τα όσα είχαν ακουστεί. Έτσι, τοποθετήσαμε στο «4=πολύ» το στοιχείο/item «Παρεμβάσεις του διδάσκοντα» και για τα δύο κείμενα.

Έπειτα, ο διάλογος γύρω από το κλειστό κείμενο ήταν από την αρχή αρκετά ενεργός. Οι μαθητές διαλέγονταν μεταξύ τους και με το κείμενο, εξέφραζαν τις απόψεις τους και τη συμφωνία ή διαφωνία τους με τους συμμαθητές τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, η οποία προέκυψε μέσα από το δημοτικό τραγούδι και η οποία αφορούσε στην πραγματικότητα και στη σύγχρονη εποχή, η συμμετοχή των μαθητών ήταν αυξημένη. Οι μαθητές μιλούσαν για τον πόλεμο στην παλιότερη και στη σύγχρονη εποχή, για τη συνύπαρξη των ανθρώπων μεταξύ τους κ.ά. Έτσι, σημειώσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο «Πιο ενεργός διάλογος» για το κλειστό κείμενο. Για το ανοιχτό κείμενο, στο στοιχείο αυτό σημειώσαμε επίσης «4=πολύ», διότι ο διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και στο κείμενο ήταν εξίσου ενεργός.

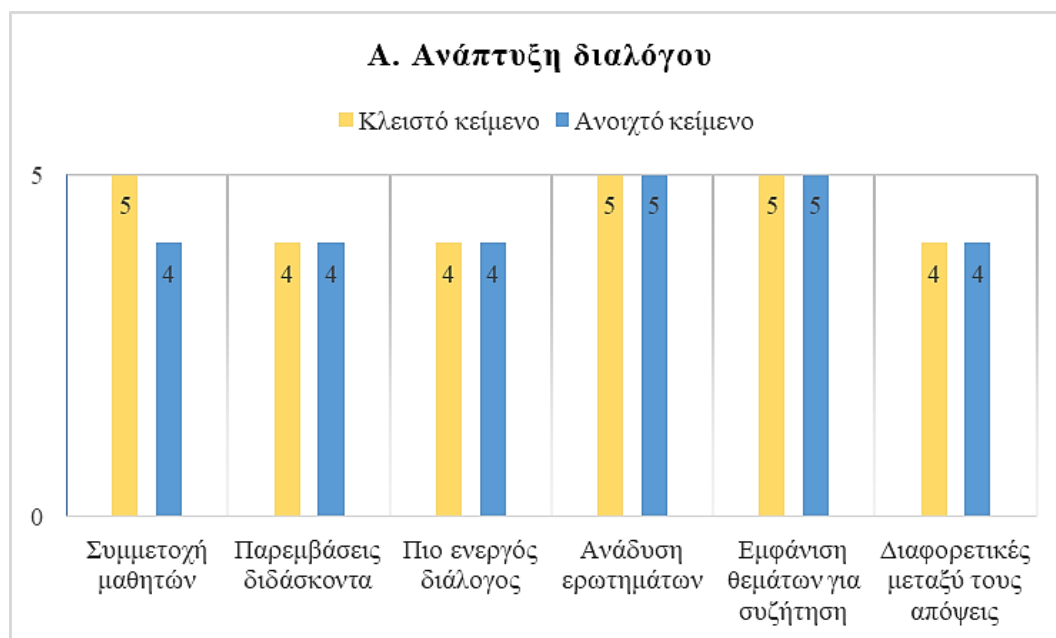
Ακόμη, παρατηρήσαμε ότι μέσα από το κλειστό κείμενο αναδύθηκαν πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί, τα οποία δεν αφορούσαν μόνο το πλαίσιο και το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά εκτείνονταν και σε ένα φάσμα το οποίο αφορούσε στην πραγματικότητα. Κάποια από τα ερωτήματα που αναδύθηκαν μέσα από το κλειστό κείμενο ήταν τα παρακάτω: «Από ποιανού την πλευρά παρουσιάζονται τα γεγονότα του πολέμου σε κάθε ένα από τα δύο κείμενα;», «Πώς νομίζετε ότι αισθάνεται ένας άνθρωπος που δε θέλει, αλλά αναγκάζεται να πολεμήσει;», «Πώς αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι το γεγονός του πολέμου και της καταστροφής;», «Γιατί δεν μπορούν να συνυπάρξουν οι άνθρωποι μεταξύ τους;», κ.ά. Ακόμη, διατυπώθηκαν και προβληματισμοί σχετικά με τις συγκρούσεις που βιώνει μέσα του ένας άνθρωπος, ο οποίος αναγκάζεται να πολεμήσει. Έτσι, σημειώσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο/item «Ανάδυση ερωτημάτων/προβληματισμών» για το κλειστό κείμενο. Ακόμη, κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου «Πύραυλοι», το οποίο διδάχθηκε πριν από το δημοτικό τραγούδι, ακούστηκαν και αναδύθηκαν επίσης πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί, επομένως, σημειώσαμε και εδώ «5=πάρα πολύ».

Στη συνέχεια, γύρω από το κλειστό κείμενο εμφανίστηκαν πολλά θέματα για συζήτηση, κάποια από τα οποία τα κίνησαν τα ερωτήματα που είχαν αναδυθεί. Για παράδειγμα, μέσα από την ιστορία του κλέφτη Νικοτσάρα, ο οποίος πολεμούσε με τους συντρόφους του εναντίον των Τούρκων, οι μαθητές μίλησαν για το πώς μπορεί αισθάνεται κάποιος άνθρωπος που πρέπει να πολεμήσει. Μία μαθήτρια, με αφορμή τους στίχους του δημοτικού τραγουδιού «-Γ’ έχουν τής Ζίχνας τὰ βουνὰ καὶ στέκουν μαραμένα; / Μήνα χαλάζι τὰ βαρεῖ, μήνα βαρὺς χειμῶνας; /-Οὐδὲ χαλάζι τὰ βαρεῖ, οὐδὲ βαρὺς χειμῶνας / ὁ Νικοτσάρας πολεμᾷ μὲ τρία βιλαέτια», μίλησε για τη φύση, η οποία και εκείνη βιώνει έντονα τις καταστροφές που προκαλεί ο πόλεμος. Είπε ότι «στο κείμενο αυτό οι άνθρωποι που πολεμούν δεν αισθάνονται άσχημα, αλλά εκείνη που αισθάνεται άσχημα είναι η φύση». Ακόμη, οι μαθητές μίλησαν για το πώς αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι τον πόλεμο και την καταστροφή που εκείνος προκαλεί. Μία μαθήτρια είπe εδὼ ότι «δεν υπάρχει καλός και κακός πόλεμος. Ο πόλεμος δεν έχει διαφορά ανάμεσα στο παλιά και στο τώρα». Έγινε επίσης αναφορά στη βία, η οποία διακρίνει κάθε πόλεμο, ακόμη και όταν αυτός είναι ένας απελευθερωτικός αγώνας, μία επανάσταση. Επομένως, επειδή αναδύθηκαν πολλά

θέματα προς συζήτηση κατά τη διδασκαλία του κλειστού κειμένου, τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο «Εμφάνιση θεμάτων για συζήτηση». Εξίσου πολλά θέματα για συζήτηση εμφανίστηκαν μέσα από το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι». Επομένως, τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο αυτό.

Τέλος, γύρω από το κλειστό κείμενο ακούστηκαν αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις, οι οποίες αφορούσαν τα θέματα τα οποία αναδύθηκαν μέσα από αυτό. Για παράδειγμα, υπήρξε διαφωνία για το εάν ένας απλός πολίτης ή μία ομάδα ανθρώπων, θα μπορούσε να σταματήσει με κάποιον τρόπο κάποιον πόλεμο που γίνεται σε μία άλλη χώρα. Μία μαθήτρια είπε ότι δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι για να σταματήσουμε έναν πόλεμο σε άλλη χώρα. Εδώ, κάποιοι μαθητές εξέφρασαν τη διαφωνία τους και είπαν πως θα μπορούσε η κοινωνία να βοηθήσει με άλλους τρόπους. Ακόμη, μια μαθήτρια τόνισε πως «η αδιαφορία δεν είναι η λύση». Επίσης, έγινε λόγος για τις ειρηνικές διαμαρτυρίες σε αντίθεση με κάποιες βίαιες συγκρούσεις, κ.ά. Επειδή, με αφορμή το κλειστό κείμενο ακούσαμε αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους σκέψεις επάνω σε θέματα που προέκυψαν, στο στοιχείο «Διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις», τοποθετήσαμε «4=πολύ». Επίσης, αρκετές και διαφορετικές απόψεις ακούστηκαν και για το ανοιχτό κείμενο, όπου και εδώ τοποθετήσαμε «4=πολύ».

Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα γράφημα στο οποίο παρουσιάζονται συνολικά τα δεδομένα για το πεδίο Α. «Ανάπτυξη του διαλόγου» για το 2ο δίκτυο κειμένων. Τα αριθμητικά δεδομένα αντιστοιχούν στην κλίμακα ιεράρχησης που χρησιμοποιήθηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Στο υπόμνημα, ο όρος «κλειστό κείμενο» αντιστοιχεί στο δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα» και ο όρος «ανοιχτό κείμενο» στο ποίημα «Πύραυλοι» του Κ. Παπαγεωργίου.



Από τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι κατά τη διδασκαλία αυτού του κλειστού κειμένου ο διάλογος ήταν πολύ ενεργός. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον προς το δημοτικό τραγούδι και αυτό οφείλεται πιθανόν στη σύνδεση που έγινε με τα ανοιχτά κείμενα και με το περιεχόμενό τους. Δηλαδή, οι μαθητές δημιουργούσαν συνδέσεις ανάμεσα στα κείμενα, οι οποίες

αφορούσαν το πώς το κάθε ένα από αυτά παρουσιάζει τον άνθρωπο σε σχέση με τον πόλεμο: Είναι συμμετέχων ή παρατηρητής; Έτσι, η συζήτηση που αναπτύχθηκε γύρω από το κλειστό κείμενο αφορούσε κυρίως στον κόσμο και στην πραγματικότητα και εκτεινόταν στη θεματική του πολέμου. Με βάση τη θεματική αυτή συνομίλησαν τα κείμενα και οι μαθητές μεταξύ τους.

1.2.2. Πεδίο Β: Ερμηνεία

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από το πεδίο Β. «Ερμηνεία» του πρωτοκόλλου παρατήρησης για το 2ο δίκτυο κειμένων. Όπως και στο προηγούμενο πεδίο, τα κείμενα που θα συγκρίνουμε και εδώ είναι τα δύο πρώτα που διδάχθηκαν: το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι» και το δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα», το κλειστό κείμενο του δικτύου. Και εδώ χρησιμοποιήσαμε την ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Αρχικά, κατά την προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού από τους μαθητές, δεν ακούστηκαν πολλαπλές ερμηνείες. Οι μαθητές αναδιηγήθηκαν τα γεγονότα και την ιστορία έτσι όπως αυτά παρουσιάζονται στο δημοτικό τραγούδι. Η ιστορία είναι πολύ απλή και ξεκάθαρη, δεν υπάρχουν κρυμμένα νοήματα και οι μαθητές την κατανόησαν χωρίς να χρειαστεί να κάνουν υποθέσεις για κάποια σημεία/στίχους του κειμένου. Επομένως, για το κλειστό κείμενο στο στοιχείο/item «Πολλαπλότητα ερμηνειών», τοποθετήσαμε «1=καθόλου». Ακόμη, κατά την προσέγγιση του ανοιχτού κειμένου «Πύραυλοι», ακούστηκαν περισσότερες ερμηνείες για κάποια σημεία του, όμως, όχι πάρα πολλές. Έτσι, τοποθετήσαμε στο στοιχείο αυτό για το ανοιχτό κείμενο «3=λίγο».

Ως προς τη συνθετότητα των ερμηνειών αλλά και την πρωτοτυπία, για το δημοτικό τραγούδι ακούστηκε μία σύνθετη και πρωτότυπη ερμηνεία. Η πρωτοτυπία και η συνθετότητα της ερμηνείας στο κείμενο αυτό δεν συνδέθηκε με την πολλαπλότητα, η οποία, όπως είδαμε παραπάνω, δεν υπήρξε. Οι μαθητές παρουσίασαν την ιστορία του κειμένου ακριβώς όπως είναι. Ωστόσο, μία μαθήτρια στάθηκε σε ένα σημείο του κειμένου, στους στίχους «-Τ' έχουν τής Ζίχνας τὰ βουνὰ καὶ στέκουν μαραμένα; / Μήνα χαλάζι τὰ βαρεῖ, μήνα βαρὺς χειμῶνας; /- Οὐδὲ χαλάζι τὰ βαρεῖ, οὐδὲ βαρὺς χειμῶνας / ὁ Νικοτσάρας πολεμᾷ μὲ τρία βιλαέτια». Είπε ότι «στο κείμενο αυτό οι άνθρωποι που πολεμούν δεν αισθάνονται άσχημα, αλλά εκείνη που αισθάνεται άσχημα είναι η φύση». Η μαθήτρια αυτή διέκρινε την προσωποποίηση της φύσης, η οποία φαίνεται στεναχωρημένη. Έτσι, είτε πως τα βουνά «στέκονται μαραμένα», διότι στεναχωριούνται για λογαριασμό των ανθρώπων που βρίσκονται στον πόλεμο. Ωστόσο, δεν ακούστηκε κάποια άλλη πρωτότυπη και σύνθετη ερμηνεία κάποιου σημείου από το κείμενο και έτσι στο στοιχείο/item «Πρωτοτυπία ερμηνειών» για το κλειστό κείμενο σημειώσαμε «2=ελάχιστα». Έπειτα, για το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι» ακούστηκαν περισσότερες πρωτότυπες ερμηνείες από ότι για το κλειστό κείμενο, επομένως τοποθετήσαμε «4=πολύ». Για παράδειγμα, μία μαθήτρια είπε ότι το ποίημα «Πύραυλοι» αναφέρεται σε δύο πυραύλους που εκτοξεύτηκαν «την ίδια στιγμή», αλλά «ο ένας πήγε την ανθρωπότητα ένα βήμα πίσω και ο άλλος, ένα βήμα μπροστά», κάνοντάς μας να θυμηθούμε τη γνωστή φράση: «ένα μικρό βήμα για τον άνθρωπο, ένα μεγάλο άλμα για την ανθρωπότητα». Επίσης, μία άλλη μαθήτρια αναφέρθηκε στο ότι ο άνθρωπος επιθυμεί να πάει σε άλλους πλανήτες για να ζήσει, αλλά δεν

προσπαθεί να καλυτερεύσει τη ζωή στη Γη. Αντιθέτως, δημιουργεί στη Γη «*μνήμες σεληνιακού τοπίου*», σύμφωνα με το ποίημα.

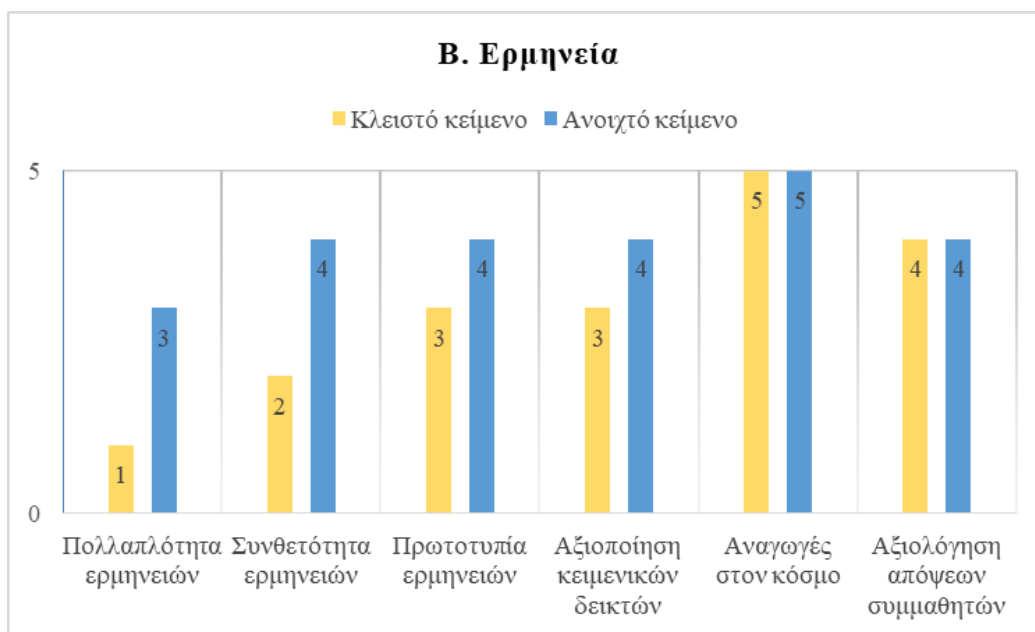
Όσον αφορά τη «Συνθετότητα ερμηνειών», για το κλειστό κείμενο τοποθετήσαμε «3=λίγο». Η πρωτότυπη ερμηνεία που διατυπώθηκε από μία μαθήτρια (βλ. παραπάνω) και αφορούσε στη φύση, ήταν και σύνθετη. Ωστόσο, δεν ακούστηκαν άλλες σύνθετες ερμηνείες για αυτό το κείμενο. Αντίστοιχα, όσον αφορά το ανοιχτό κείμενο τοποθετήσαμε «4=πολύ», διότι διατυπώθηκαν περισσότερο και περισσότερες σύνθετες ερμηνείες (βλ. παραπάνω).

Στη συνέχεια, ως προς την αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές δεν αξιοποίησαν πολλά σημεία του κλειστού κειμένου. Συγκριτικά με την έκτασή του, αξιοποίησαν λίγους στίχους: τους «*-Γ' ἔχουν τῆς Ζίχνας τὰ βουνὰ καὶ στέκουν μαραμένα; / Μῆνα χαλάζι τὰ βαρεῖ, μῆνα βαρὺς χειμῶνας; /-Οὐδὲ χαλάζι τὰ βαρεῖ, οὐδὲ βαρὺς χειμῶνας / ὁ Νικοτσάρας πολεμᾷ μὲ τρία βιλαέτια*» και τον στίχο «*αὔριον πόλεμο κακό ἔχουμε μὲ τοὺς Τούρκους*». Επομένως, για το στοιχείο/item «Αξιοποίηση κειμενικών δεικτών», τοποθετήσαμε «3=λίγο» για το κλειστό κείμενο. Όμως, οι μαθητές αξιοποίησαν περισσότερους κειμενικούς δείκτες για το ανοιχτό κείμενο και έτσι, τοποθετήσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο αυτό. Για παράδειγμα, από το ποίημα «Πύραυλοι» αξιοποιήθηκαν οι στίχοι: «*Σάμπως κι αν πηγαίναμε στη Σελήνη / αυτό θα διέγραφε τις μνήμες του σεληνιακού τοπίου / που αφήναν πίσω τους / οι βαλλιστικοί πύραυλοι που εκτοξεύονταν*», «*τη στιγμή που ο Άρμστρονγκ έκανε το περίφημο βήμα του / εγώ έσβησα την τηλεόραση*» και τις λέξεις/φράσεις «*Βέρνερ φον Μπράουν*», «*βαλλιστικοί πύραυλοι*», «*στο Λονδίνο και την Αμβέρσα*».

Ακόμη, οι μαθητές, κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, έκαναν πολλές αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα. Μίλησαν για το πώς αισθάνεται κάποιος άνθρωπος που βιώνει έναν πόλεμο, είτε αυτός πολεμάει, είτε είναι άμαχος, είτε είναι απλός παρατηρητής, μακριά από τον τόπο του πολέμου. Έκαναν λόγο για τις ηθικές συγκρούσεις που μπορεί να αισθανθεί μέσα του κάποιος, ο οποίος αναγκάζεται να πολεμήσει. Μίλησαν για τη βία που χαρακτηρίζει κάθε σύγκρουση, είτε αυτή είναι ένας απελευθερωτικός αγώνας είτε ένας πόλεμος επεκτατικός, για το εάν οι άνθρωποι θα μπορούσαν εν τέλει να συνυπάρξουν ειρηνικά, αλλά και για την παρουσία του πολέμου στη ζωή του ανθρώπου. Τέλος, μίλησαν για τις πολεμικές συγκρούσεις που συμβαίνουν στις μέρες μας. Με βάση τα παραπάνω, τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ» στο στοιχείο «Αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα» για το κλειστό κείμενο. Να σημειωθεί εδώ ότι ο ερμηνευτικός διάλογος για το ανοιχτό κείμενο το οποίο είχε προηγηθεί, επηρέασε αρκετά τις αναγωγές αυτές. Γύρω από το ανοιχτό κείμενο είχε ξεκινήσει ήδη μία συζήτηση για θέματα που αφορούσαν στην πραγματικότητα, και πιο συγκεκριμένα στον πόλεμο. Έπειτα, με την ανάγνωση και προσέγγιση του κλειστού κειμένου, προστέθηκαν κι άλλες οπτικές σχετικά με το θέμα του πολέμου. Έτσι, επειδή έγιναν εξίσου πολλαπλές αναγωγές στην πραγματικότητα και κατά τη διδασκαλία του ανοιχτού κειμένου, τοποθετήσαμε και για το ανοιχτό κείμενο «5=πάρα πολύ».

Το τελευταίο στοιχείο για το πεδίο της Ερμηνείας είναι το «Αξιολόγηση των απόψεων των συμμαθητών». Κατά τη διδασκαλία και προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού, ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Οι μαθητές εδώ συχνά προχωρούσαν στην αξιολόγηση της άποψης των συμμαθητών τους, έλεγαν αν διαφωνούν ή συμφωνούν με κάτι που προηγήθηκε και δημιουργούσαν ενεργό διάλογο ανάμεσά τους. Κατά την προσέγγιση του ανοιχτού κειμένου οι μαθητές αξιολογούσαν επίσης στον ίδιο βαθμό τις απόψεις των συμμαθητών τους. Έτσι, τοποθετήσαμε «4=πολύ» στο στοιχείο αυτό και για τα δύο κείμενα.

Παρακάτω, παρατίθεται το γράφημα για το πεδίο Β. «Ερμηνεία». Τα αριθμητικά δεδομένα αντιστοιχούν στην κλίμακα ιεράρχησης που χρησιμοποιήθηκε στο πρωτόκολλο παρατήρησης, όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ. Στο υπόμνημα, ο όρος «κλειστό κείμενο» αντιστοιχεί στο δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα» και ο όρος «ανοιχτό κείμενο» στο ποίημα «Πύραυλοι» του Κ. Παπαγεωργίου.



Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε πως για το κλειστό κείμενο δημοτικής ποίησης δεν σχηματίστηκαν πολλαπλές ερμηνείες. Η ιστορία ήταν απλή και οι μαθητές την κατανόησαν αμέσως. Δεν εντόπισαν μέσα στο κείμενο σημεία τα οποία θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν διαφορετικά, με βάση τη δική τους οπτική. Έτσι, φάνηκε πως το κείμενο αυτό είναι εντελώς κλειστό. Επομένως, αν και στο πεδίο της διαλογικότητας, το κείμενο αυτό κινήθηκε στα ίδια επίπεδα με το ανοιχτό κείμενο, στο πεδίο της ερμηνείας η διαφορά ήταν αισθητή. Παρά το γεγονός ότι δεν διατυπώθηκαν πολλές ερμηνείες για το δημοτικό τραγούδι, το ενδιαφέρον των μαθητών δεν ήταν μειωμένο. Οι μαθητές εστίασαν στις αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα και στα θέματα που προέκυψαν μέσα από το κείμενο αλλά αφορούσαν τον κόσμο έξω από εκείνο. Στο να συμβεί αυτό όμως, ήταν καθοριστική η συζήτηση και τα θέματα τα οποία είχαν ήδη προκύψει μέσα από το ανοιχτό κείμενο το οποίο διδάχθηκε πρώτο. Το ανοιχτό κείμενο «άνοιξε» και τη συζήτηση, προετοίμασε και ανέδειξε θέματα και, στη συνέχεια, μέσα από το κλειστό κείμενο, προστέθηκαν κι άλλες οπτικές και προβληματισμοί.

1.2.3. Πεδίο Γ: Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο

Τέλος, θα παρουσιαστούν εδώ τα δεδομένα από το Πεδίο Γ. «Παρατηρήσεις για το κλειστό κείμενο», δηλαδή για το δημοτικό τραγούδι. Και εδώ χρησιμοποιήσαμε την ιεράρχηση σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς όπου 1=καθόλου, 2=ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

Αρχικά, στο στοιχείο/item «Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία» τοποθετήσαμε «5=πάρα πολύ». Εκείνο που παρατηρήσαμε ήταν πως ακούστηκαν πολλές απόψεις γύρω από το δημοτικό τραγούδι. Ο διάλογος φάνηκε να κινητοποιείται από την αρχή της διδασκαλίας του τραγουδιού και έγινε ακόμη πιο ενεργός κατά τη συζήτηση θεμάτων που αφορούσαν στον κόσμο και στην πραγματικότητα.

Έπειτα, στο στοιχείο «Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρξαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο» τοποθετήσαμε «3=λίγο». Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές έκαναν λίγες αναφορές στο κλειστό κείμενο, όταν προσέγγιζαν το τελευταίο ανοιχτό κείμενο του δικτύου, το ποίημα «Δεν θα υπάρξει ειρήνη». Επίσης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το δημοτικό τραγούδι διδάχθηκε δεύτερο, μετά από το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι». Οι μαθητές, ωστόσο, πραγματοποίησαν και εδώ κάποιες αναφορές στο κλειστό κείμενο, όταν η συζήτηση επέστρεψε σε κάποιο σημείο της διδασκαλίας, στο πρώτο ανοιχτό κείμενο που διδάχθηκε.

Στη συνέχεια, στο στοιχείο/item «Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, άγωνα για τον διάλογο ερμηνεία» τοποθετήσαμε το «2=ελάχιστα». Κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού δεν ακούστηκαν πολλαπλές ερμηνείες. Ακόμη, υπήρξε πρωτοτυπία σε μία από τις προσεγγίσεις των μαθητών (βλ. παραπάνω).

Επιπλέον, στο στοιχείο/item «Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου, προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις» τοποθετήσαμε «4=πολύ», διότι οι μαθητές δημιουργούσαν πολλές συνδέσεις μεταξύ των κειμένων. Για παράδειγμα, συνέδεσαν το κείμενο «Πύραυλοι» με το δημοτικό τραγούδι, με βάση τη διαφορετική οπτική που παρουσιάζεται στο καθένα από αυτά: στο ένα το ποιητικό υποκείμενο παρουσιάζεται ως απλός, αμέτοχος παρατηρητής ενός πολέμου και στο άλλο ο κεντρικός ήρωας ως ένοπλος συμμετέχων. Ακόμη, συνέδεσαν τα δύο κείμενα ως προς το κακό που προξενεί ο πόλεμος, όχι μόνο στον άνθρωπο αλλά και στη φύση: Συνέδεσαν το απόκοσμο τοπίο που προκαλούν οι εκρήξεις, τις «*μνήμες του σεληνιακού τοπίου*» από το ποίημα «Πύραυλοι» και τη στεναχώρια που βιώνει η ίδια η φύση, ανθρωπομορφισμένη «*Τ' έχουν τής Ζίχνας τὰ βουνὰ καὶ στέκουν μαραμένα;*» στο δημοτικό τραγούδι «Του Νικοτσάρα» και έπειτα μίλησαν για τις επιπτώσεις του πολέμου. Επίσης, συνέδεσαν το δημοτικό τραγούδι με το τρίτο κατά σειρά ποίημα που διδάχθηκε, το «Δεν θα υπάρξει ειρήνη», και προβληματίστηκαν αναφορικά με το εάν εν τέλει οι άνθρωποι θα μπορέσουν να συνυπάρξουν χωρίς τον πόλεμο και τη βία ανάμεσά τους. Επομένως, παρατηρήσαμε πως μεταξύ των τριών κειμένων του δικτύου δημιουργήθηκαν πολλές και διαφορετικές συνδέσεις, οι οποίες επέκτειναν τα θέματα της συζήτησης.

Συνοψίζοντας, αυτό το δημοτικό τραγούδι φάνηκε πως είναι εντελώς κλειστό κείμενο, αφού δεν άφησε κάποιο περιθώριο στους μαθητές για πολλές υποθέσεις και ερμηνείες. Ωστόσο, δεν προκάλεσε σημαντική αμηχανία ή προβληματισμό αλλά αντιμετωπίστηκε από τους μαθητές με ενδιαφέρον, όπως και τα δύο ανοιχτά κείμενα. Το γεγονός ότι το κείμενο δεν επέτρεψε την εμφάνιση πολλαπλών ερμηνειών, δεν υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη του διαλόγου. Το κείμενο αυτό, με τη βοήθεια της δικτύωσης και του ερμηνευτικού διαλόγου, αν και κλειστό, μπόρεσε να συνομιλήσει με τα ανοιχτά κείμενα και με τους μαθητές, εμφανίζοντας προβληματισμούς και θέματα προς συζήτηση. Η δικτύωση, όπως είδαμε και

παραπάνω, συνέβαλε στο να συνομιλήσουν τα κείμενα μεταξύ τους και να εντοπιστούν μέσα σε αυτά θέματα για συζήτηση, συγκρίσεις μεταξύ των οπτικών και του περιεχομένου τους, προβληματισμοί και νοηματικές συνδέσεις. Να μην παραλειφθεί ότι τα θέματα για συζήτηση προέκυψαν και προετοιμάστηκαν κυρίως από το ανοιχτό κείμενο που διδάχθηκε πρώτο, το οποίο άνοιξε και τη συζήτηση. Στη συνέχεια, με την προσθήκη του κλειστού κειμένου στον διάλογο, η συζήτηση εμπλουτίστηκε και προέκυψαν επιμέρους θέματα/προβληματισμοί.

Γ. Παρατηρήσεις	1	2	3	4	5
Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία					x
Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρχαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο			x		
Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, «άγονη» για τον διάλογο ερμηνεία, την οποία προδιαγράφει ο μονοφωνικός του χαρακτήρας		x			
Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις				x	

1.3. Συμπέρασμα

Από όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι η δικτύωση και ο ερμηνευτικός διάλογος συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός αρκετά ενεργού και γόνιμου διαλόγου γύρω από τα κλειστά κείμενα. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου, είδαμε πως τα κείμενα δημοτικής ποίησης που διδάχθηκαν, αντιμετωπίστηκαν από τους μαθητές με αρκετό ενδιαφέρον. Μέσα από εκείνα αναδύθηκαν θέματα που αφορούν στο παρόν, έγιναν συνδέσεις με τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου και ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις. Ο διάλογος ήταν, επομένως, αρκετά ενεργός.

Όσον αφορά την ερμηνεία, παρατηρήσαμε ότι το κείμενο δημοτικής ποίησης το οποίο ήταν εντελώς κλειστό κείμενο («Του Νικοτσάρα») δεν άφησε το περιθώριο για πάνω από μία ερμηνείες. Εδώ, φάνηκε πως ένα εντελώς κλειστό κείμενο μειονεκτεί απέναντι σε ένα ανοιχτό κείμενο στο πεδίο της ερμηνείας, και παρά τη δικτύωση και τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου, οι ερμηνείες δεν μπορούν να είναι πολλαπλές. Ωστόσο, στο πεδίο του διαλόγου τα πράγματα ήταν διαφορετικά, αφού φάνηκε πως η συμμετοχή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα αυξημένη. Ακόμη, το δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή» οδήγησε τους μαθητές σε περισσότερες από μία ερμηνείες σε κάποια του σημεία και αυτό μας προβληματίσε, διότι, αν και κείμενο δημοτικής ποίησης, φάνηκε ότι κάποια του σημεία επιδέχονταν πάνω από μία

ερμηνείες. Στην ανάδειξη αυτών των σημείων φαίνεται να οδήγησε η δικτύωση, η οποία βοήθησε στο να συνομιλήσουν τα κείμενα μεταξύ τους, να δημιουργηθούν συνδέσεις και να προκύψουν θέματα για συζήτηση (βλ. παραπάνω παραδείγματα) και ο ερμηνευτικός διάλογος, μέσα από τον οποίο φωτίστηκαν σημεία των κειμένων, δημιουργήθηκαν ερωτήματα και προβληματισμοί.

Θα μπορούσαμε εδώ να κάνουμε ένα σύντομο σχόλιο σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων;», από τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε και αναλύσαμε με τη μέθοδο της παρατήρησης, είδαμε πως οι μαθητές αντιμετώπισαν με αρκετό ενδιαφέρον το δημοτικό τραγούδι και συμμετείχαν ενεργά στον διάλογο.

Έπειτα, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό;», είδαμε πως και τα δύο δημοτικά τραγούδια στο πεδίο του διαλόγου παρουσίασαν παρόμοια δεδομένα με τα ανοιχτά κείμενα, αφού και στις δύο διδασκαλίες ο διάλογος ήταν ιδιαίτερα ενεργός. Ωστόσο, στο πεδίο της ερμηνείας, παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο δημοτικά τραγούδια: Κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού «Ο θάνατος του Διγενή», αναδείχθηκαν σημεία μέσα από το κείμενο, τα οποία επιδέχονταν πάνω από μία ερμηνείες. Αντιθέτως, κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού «Του Νικοτσάρα» δεν ακούστηκαν πολλαπλές ερμηνείες, αλλά οι μαθητές αναδιηγήθηκαν το περιεχόμενό του έτσι όπως παρουσιάζεται και στο κείμενο.



2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Όπως αναφέρθηκε και στο μεθοδολογικό μέρος, σε επόμενο χρόνο μετά από τις διδασκαλίες του καθενός από τα δύο δίκτυα κειμένων, οι μαθητές απάντησαν στα ερωτηματολόγια.²⁵⁵ Τα ερωτηματολόγια περιείχαν τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν οι ίδιες και για τις δύο διδασκαλίες. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε μετά από τη δεύτερη διδασκαλία, περιείχε και δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων στόχο είχαν την ανίχνευση της στάσης των μαθητών απέναντι στο δημοτικό τραγούδι αλλά και το εάν αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για τη δημοτική ποίηση μετά από την κάθε διδασκαλία. Ακόμη, οι ερωτήσεις στόχευαν στο να συλλέξουν δεδομένα σχετικά με το εάν και το τι κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών για το κάθε δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκε.

2.1. Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

Πιο ειδικά, οι τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν οι παρακάτω: 1. «Ποια κείμενα από εκείνα του δικτύου σάς βοήθησαν περισσότερο να συμμετάσχετε στον διάλογο;», 2. «Μπορείτε να αναπτύξετε τον τρόπο με τον οποίο το καθένα σάς βοήθησε;», 3. «Ο τρόπος που διδάχθηκαν τα κείμενα, σας βοήθησε να δείτε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι;» και 4. «Αν ναι, τι είδατε στο δημοτικό τραγούδι που δε θα το προσέχατε, εάν η διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη μόνο σε αυτό;».

2.1.1. Οι απαντήσεις για το 1ο δίκτυο κειμένων

Σε επόμενο χρόνο, μετά τη διδασκαλία του 1ου δικτύου κειμένων, οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο απάντησαν δέκα μαθητές. Η πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου «1. Ποια κείμενα από εκείνα του δικτύου σάς βοήθησαν περισσότερο να συμμετάσχετε στον διάλογο;», αφορούσε την άποψη των μαθητών σχετικά με το ποιο ή ποια κείμενα τους ενθάρρυναν περισσότερο να εμπλακούν στη διαλογική διαδικασία, να εκφράσουν τη γνώμη τους και να κάνουν υποθέσεις για τα κείμενα. Κατά την επεξεργασία των απαντήσεων, παρατηρήσαμε ότι οι πιο πολλοί μαθητές (6 στους 10) αναφέρουν πως το κείμενο που τους βοήθησε περισσότερο να εμπλακούν στον διάλογο, ήταν το δημοτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή».

[Απάντηση 1.α]: *«Το δημοτικό, κυρίως. Ήταν ενδιαφέρον τραγούδι».*

Λιγότεροι μαθητές απάντησαν πως περισσότερο τους ενθάρρυνε το ανοιχτό κείμενο, το ποίημα με τίτλο «Ο καιόμενος».

²⁵⁵ Για το ερωτηματολόγιο, βλ. Παράρτημα Γ'.

[Απ. 1.β]: «Το ποίημα “Ο καιόμενος”, διότι θεώρησα πιο ενδιαφέρουσα την ανάλυσή του και τα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσω αυτής».

Στη δεύτερη ερώτηση «2. Μπορείτε να αναπτύξετε τον τρόπο με τον οποίο το καθένα σας βοήθησε;» οι μαθητές ανέπτυξαν τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς τους βοήθησε το κάθε κείμενο να εμπλακούν στον διάλογο. Εδώ, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες και κατατάχθηκαν στις εξής κατηγορίες και υποκατηγορίες:

A. Το δημοτικό τραγούδι ως το πιο βοηθητικό για τον διάλογο

Στις περισσότερες απαντήσεις αναφέρεται ότι το δημοτικό τραγούδι βοήθησε τους μαθητές να συμμετάσχουν στον διάλογο, διότι:

► Προέβαλε θέματα που απασχολούν τους μαθητές

[Απ. 2.α]: «Το δημοτικό τραγούδι προβάλλει το θέμα του θανάτου και της ηθικής, ένα θέμα που με αφορά».

► Παρατηρήθηκαν κρυφά νοήματα και πολλαπλές ερμηνείες

[Απ. 2.β]: «Εμβαθύνουμε στα κρυφά μηνύματα του δημοτικού τραγουδιού και ακούσαμε διάφορες απόψεις σχετικά με αυτό».

[Απ. 2.γ]: «Ακούστηκαν πολλές παραλλαγές στην ερμηνεία του ποιήματος. Έτσι, μου δόθηκε τόσο η ευκαιρία να εκφράσω τη δική μου παραλλαγή²⁵⁶ αλλά και να την τροποποιήσω, ακούγοντας στη συνέχεια την άποψη των άλλων».

► Συνέβαλε στην εξοικείωση με τη δημοτική ποίηση

[Απ. 2.δ]: «Το δημοτικό τραγούδι με βοήθησε στο να συνειδητοποιήσω την ιστορικότητα της λέξης “ήρωας” αλλά και να εξοικειωθώ με τη δημοτική ποίηση».

[Απ. 2. ε]: «Μου ευαισθητοποίησε και μου προσέλκυσε το ενδιαφέρον για τα δημοτικά τραγούδια»

B. Το ανοιχτό κείμενο ως το πιο βοηθητικό για τον διάλογο

Κάποιες απαντήσεις εστίαζαν στο ποίημα «Ο καιόμενος» ως το πιο βοηθητικό για τη συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο.

[Απ. 2.στ]: «Το ποίημα “Ο καιόμενος” με βοήθησε στο να συνδέσω τα νοήματά του με σύγχρονες καταστάσεις».

[Απ. 2. ζ]: «Κατανοήσαμε κάποιες φράσεις και εστιάσαμε στην αιτία/αιτίες που οδήγησαν τον άνθρωπο να καεί».

²⁵⁶ Με τη λέξη «παραλλαγή» ο μαθητής/η μαθήτρια εννοεί «ερμηνεία», «οπτική».

Γ. Και τα τρία κείμενα μαζί ήταν βοηθητικά για τον διάλογο

Τέλος, κάποιες άλλες απαντήσεις ανέφεραν πως και τα τρία κείμενα του δικτύου βοήθησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν στον διάλογο. Έτσι, φαίνεται πως με τις συνδέσεις που υπήρξαν ανάμεσα στα κείμενα, οι μαθητές μπόρεσαν να συμμετάσχουν πιο ενεργά στον διάλογο αλλά και να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη άνεση το δημοτικό τραγούδι.

[Απ. 2.η]: *«Δε με βοήθησε το κάθε ένα ξεχωριστά, αλλά όλα μαζί μου έδωσαν την ευκαιρία να καταλάβω πως το δημοτικό τραγούδι μάς συνδέει με τις ρίζες μας».*

[Απ. 2.θ]: *«Δε με βοήθησε το κάθε ένα ξεχωριστά, με βοήθησαν όλα για να έχω μία καλύτερη εικόνα για τα δημοτικά τραγούδια».*

Στην τρίτη ερώτηση «3. Ο τρόπος που διδάχθηκαν τα κείμενα, σας βοήθησε να δείτε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι;» οι μαθητές θα ανέφεραν το εάν η δικτύωση των κειμένων αλλά και ο ερμηνευτικός διάλογος τους βοήθησε να δουν το δημοτικό τραγούδι με μια άλλη ματιά: πιο δημιουργικά, σε μία συνομιλία με το σήμερα. Εδώ, οι περισσότερες απαντήσεις (7 στις 10) ήταν θετικές και φάνηκε πως η διδασκαλία βοήθησε πολλούς μαθητές να δουν διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι, επομένως δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες:

A. Συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα της δημοτικής ποίησης

[Απ. 3.α]: *«Η συζήτηση και η ανάλυση των δημοτικών τραγουδιών, με βοήθησαν να δω διαφορετικά τα δημοτικά τραγούδια, επειδή κατάλαβα τα θέματα που εκείνα προβάλλουν και συνειδητοποίησα τη σπουδαιότητά τους».*

B. Ενδιαφέρθηκαν για το περιεχόμενό του και τα θέματά του

Σε μία απάντηση παρατηρήσαμε πως εκείνο που άρεσε στον/στη μαθητή/τρια αυτόν/αυτή, ήταν το ότι κατά τη διδασκαλία δεν δόθηκε έμφαση στο ιστορικό και μορφολογικό κομμάτι του δημοτικού τραγουδιού, αλλά στο περιεχόμενό του και στα θέματα που προέκυψαν μέσα από την προσέγγισή του.

[Απ. 3.β]: *«Ναι, αφού δεν μείναμε στο δημοτικό τραγούδι, αλλά ασχοληθήκαμε με το περιεχόμενό του και τα ιδεώδη πίσω από αυτά».*

[Απ. 3.γ]: *«Με τον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν τα κείμενα, μπόρεσα να αντιληφθώ καλύτερα το δημοτικό τραγούδι ως μέρος της λογοτεχνίας κι όχι ως κάτι που αφορά αποκλειστικά τα έθιμα και τις παραδόσεις».*

Γ. Η συζήτηση ήταν εποικοδομητική

Ένας/μία μαθητής/-τρια ανέφερε ότι πάντα εκτιμούσε τα δημοτικά τραγούδια. Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία, του/της φάνηκε εποικοδομητική η συζήτηση που προέκυψε μέσα από αυτό το τραγούδι.

[Απ. 3.δ]: *«Όχι ιδιαίτερα. Πάντα εκτιμούσα τα δημοτικά τραγούδια, εφόσον κρύβουν ενδιαφέρουσες ιστορίες και έχουν πολλά νοήματα. Ωστόσο, η συζήτηση των κειμένων στην τάξη ήταν αρκετά εποικοδομητική».*

Έπειτα, στην τέταρτη ερώτηση «4. Αν ναι, τι είδατε στο δημοτικό τραγούδι που δε θα το προσέχατε, εάν η διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη μόνο σε αυτό;» οι μαθητές ανέπτυξαν την άποψή τους σχετικά με το τι κέντρισε το ενδιαφέρον τους γύρω από το δημοτικό τραγούδι με τον τρόπο που διδάχθηκε στην τάξη τους.

A. Τα κρυφά νοήματα και οι πολλαπλές ερμηνείες

Εδώ, κάποιοι μαθητές είδαν μέσα στο δημοτικό τραγούδι πολλαπλά αλλά και κρυφά νοήματα και κάποιοι άλλοι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρον το ότι ακούστηκαν πολλαπλές ερμηνείες.

[Απ. 4.α]: *«Κάτι που μου έκανε εντύπωση στο δημοτικό τραγούδι γενικότερα είναι ότι δεν περιορίζει τα νοήματά του. Πιο συγκεκριμένα, στην τάξη ακούστηκαν πολλές, διαφορετικές απόψεις σχετικά με κάθε κείμενο. Έτσι, ο κάθε μαθητής εκλαμβάνει με τον δικό του τρόπο το δημοτικό τραγούδι (το θέμα, τα μηνύματα που περνάει, κ.ά.)».*

[Απ. 4.β]: *«Εκείνο που μου έκανε εντύπωση ήταν το πώς ο καθένας καταλαβαίνει κάτι διαφορετικό και βλέπει αλλιώς κάποια πράγματα».*

B. Το δημοτικό τραγούδι σε μια συνομιλία με το σήμερα

Ακόμη, κάποιοι μαθητές είδαν ότι το δημοτικό τραγούδι μπορεί να συνομιλήσει με το σήμερα.

[Απ. 4.γ]: *«Μέσω του μαθήματος μπόρεσα να εντάξω τα νοήματα του δημοτικού τραγουδιού στη σύγχρονη εποχή και να κατανοήσω τη στενή συνάφειά τους με την κοινωνία του παρελθόντος όσο και με αυτή του παρόντος».*

Γ. Το δημοτικό τραγούδι ως τρόπος έκφρασης μιας παλιότερης κοινωνίας

Σε μία απάντηση, είδαμε πως συνειδητοποίησε ο μαθητής/η μαθήτρια πως το δημοτικό τραγούδι ήταν ένας τρόπος έκφρασης μίας παλιότερης κοινωνίας

[Απ. 4.δ]: *«Το δημοτικό τραγούδι τα παλαιότερα χρόνια ήταν τρόπος έκφρασης και αναπαραγωγής ιστοριών, αυτό μου έκανε περισσότερο εντύπωση».*

Δ. Ενδιαφέρον για το περιεχόμενό του

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές βρήκαν ενδιαφέρον στο περιεχόμενο και στην ιστορία του δημοτικού τραγουδιού.

[Απ. 4.ε]: «Αν η διδασκαλία είχε μείνει μόνο στο δημοτικό τραγούδι, δεν θα παρατηρούσα ούτε θα αντιλαμβανόμουν το πώς παρουσιάζει τον ιδανικό θάνατο μιας ηρωικής μορφής της εποχής».

[Απ. 4.στ]: «Έγινε εμβάθυνση σε λεπτομέρειες του δημοτικού τραγουδιού».

[Απ. 4.ζ]: «Αν η διδασκαλία είχε μείνει μόνο στο δημοτικό τραγούδι, δεν θα καταλάβαινα το ιστορικό πλαίσιο, επομένως, δεν θα αντιλαμβανόμουν το θεματικό κέντρο των δημοτικών τραγουδιών και τη συζήτηση στην οποία μας βάζουν».

2.1.2. Οι απαντήσεις για το 2ο δίκτυο κειμένων

Στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές μετά από τη διδασκαλία του δεύτερου δικτύου κειμένων, απάντησαν δεκαεννέα μαθητές. Όπως και στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, έτσι και εδώ, η πρώτη ερώτηση ανοιχτού τύπου «1. Ποια κείμενα από εκείνα του δικτύου σάς βοήθησαν περισσότερο να συμμετάσχετε στον διάλογο;», αφορούσε την άποψη των μαθητών σχετικά με το ποιο ή ποια κείμενα τούς ενθάρρυναν περισσότερο να εμπλακούν στη διαλογική διαδικασία, να εκφράσουν τη γνώμη τους και να κάνουν υποθέσεις για τα κείμενα. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν εδώ ότι περισσότερο να συμμετάσχουν στον διάλογο τούς βοήθησαν τα ανοιχτά κείμενα, μέσα από τα οποία είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους ερμηνείες και απόψεις.

[Απ. 1.α]: «Με βοήθησαν να συμμετάσχω στον διάλογο το ποίημα του W. H. Auden “Δεν θα υπάρξει ειρήνη” και το ποίημα του Κ. Παπαγεωργίου “Πύραυλοι”».

[Απ. 1.β]: «Οι “Πύραυλοι” και το “Δεν θα υπάρξει ειρήνη” με βοήθησαν αρκετά, το δημοτικό τραγούδι ίσως λίγο λιγότερο».

Ακόμη, κάποιοι μαθητές απάντησαν πως όλα τα κείμενα τούς βοήθησαν να συμμετάσχουν στον διάλογο και κάποιοι άλλοι πως περισσότερο τους βοήθησαν τα δύο πρώτα κείμενα που διδάχθηκαν (δηλαδή το ανοιχτό κείμενο «Πύραυλοι» και το δημοτικό τραγούδι).

[Απ. 1.γ]: «Όλα, σε συνδυασμό μεταξύ τους και με τη συζήτηση».

[Απ. 1.δ]: «Παρόλο που δεν συμμετείχα στον διάλογο, με προβληματίσαν ιδιαίτερα τα κείμενα 1 και 2, διότι εκεί σταθήκαμε κυρίως. Τα αναλύσαμε και γενικότερα ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις».

Επίσης, μερικοί μαθητές απάντησαν ότι το δημοτικό τραγούδι τούς βοήθησε περισσότερο να συμμετάσχουν στον διάλογο. Μάλιστα, ένας/μία μαθητής/-τρια είπε πως το δημοτικό τραγούδι βοήθησε στο να μετατοπιστούν οι μαθητές από μια αρχική προσέγγιση που είχαν σχηματίσει για το νόημα του πρώτου ποιήματος που διδάχθηκε («Πύραυλοι»).

[Απ. 1.ε]: «Αν και δεν μίλησα στη συζήτηση, το δημοτικό τραγούδι μού τράβηξε το ενδιαφέρον προς τη συζήτηση παραπάνω από τα άλλα κείμενα».

[Απ. 1.στ]: «Το κλέφτικο δημοτικό τραγούδι, το οποίο άλλαξε την οπτική την οποία είχαμε σχηματίσει για το πρώτο ποίημα “Πύραυλοι”».

Στη δεύτερη ερώτηση «2. Μπορείτε να αναπτύξετε τον τρόπο με τον οποίο το καθένα σάς βοήθησε;» οι μαθητές ανέπτυξαν τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς τους βοήθησε το κάθε κείμενο να εμπλακούν στον διάλογο. Εδώ οι απαντήσεις ήταν πολλαπλές και έτσι, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες.

A. Το κλειστό κείμενο ως το πιο βοηθητικό για τον διάλογο

Καταρχάς, κάποιοι μαθητές απάντησαν ότι το κλειστό κείμενο (το δημοτικό τραγούδι) τους βοήθησε περισσότερο στο να προβληματιστούν, να σκεφτούν και να συμμετάσχουν στη συζήτηση.

[Απ. 2.α]: *«Το δημοτικό τραγούδι μάς έδωσε ορισμένα πατήματα για συζήτηση».*

[Απ. 2.β]: *«Το δημοτικό τραγούδι έθεσε τη φύση ως τον άμαχο πληθυσμό κι έδωσε μία οπτική γωνία που δεν βλέπουμε γενικότερα όσον αφορά τον πόλεμο».*

[Απ. 2.γ]: *«Με έκανε να προβληματιστώ σχετικά με τον πόλεμο και να σκεφτώ περισσότερο τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στον λαό».*

[Απ. 2.δ]: *«Ουσιαστικά με βοήθησε να το αντιληφθώ και να καταλάβω περισσότερο το πλαίσιο για το οποίο μιλούσε».*

B. Τα ανοιχτά κείμενα ως τα πιο βοηθητικά για τον διάλογο

Ακόμη, μερικές απαντήσεις ανέφεραν ότι τα ανοιχτά κείμενα βοήθησαν τους μαθητές περισσότερο από ότι το κλειστό κείμενο. Τα ανοιχτά κείμενα τους φάνηκαν περισσότερο ενδιαφέροντα και έθεσαν περισσότερους προβληματισμούς.

[Απ. 2.ε]: *«Το τρίτο κείμενο ήταν το αγαπημένο μου, διότι είχε λιτή γλώσσα αλλά με βαθιά νοήματα».*

[Απ.2. στ]: *«Η προσέγγιση του αντιθετικού ρόλου της επιστήμης, με βοήθησε να διακρίνω τις διαφορές, το νόημα και το περιεχόμενο του πρώτου κειμένου».*

[Απ. 2.ζ]: *«Το πρώτο ποίημα με βοήθησε να καταλάβω τη στάση των ανθρώπων στον πόλεμο, τον ρόλο της τεχνολογίας και την ειρωνεία που φαίνεται πίσω από την ανθρώπινη πρόοδο».*

Γ. Και τα τρία κείμενα μαζί ήταν βοηθητικά για τον διάλογο

Τέλος, σε λίγες απαντήσεις είδαμε πως όλα τα κείμενα βοήθησαν τους μαθητές να συμμετέχουν στον διάλογο, επειδή τους φάνηκαν ενδιαφέροντα και τους οδήγησαν σε πολλούς προβληματισμούς και σκέψεις.

[Απ. 2.η]: *«Και τα τρία κείμενα προβάλλουν διαφορετικές πτυχές της αντίληψης του πολέμου, οπότε με βοήθησαν να σκεφτώ διαφορετικά και τελικά να καταλήξω σε ένα γενικότερο κανόνα: ότι ο πόλεμος αποτελεί μία πολύπτυχη κατάσταση».*

[Απ. 2.θ]: *«Και τα τρία κείμενα μού δημιούργησαν προβληματισμούς και σκέψεις σχετικά με το ζήτημα του πολέμου, του τι είναι σωστό και τι όχι, και την υποκειμενικότητα αυτής της διαφοροποίησης».*

Στην τρίτη ερώτηση «3. Ο τρόπος που διδάχθηκαν τα κείμενα, σας βοήθησε να δείτε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι;» οι μαθητές θα ανέφεραν το εάν η δικτύωση των κειμένων αλλά και ο ερμηνευτικός διάλογος τούς βοήθησε να δουν το δημοτικό τραγούδι με μια άλλη ματιά: πιο δημιουργικά, σε μία συνομιλία με το σήμερα.

A. Οι μαθητές είδαν διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι

Εδώ, πολλές απαντήσεις (10 στις 19) ήταν θετικές και φάνηκε πως η διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές να δουν διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι, να το εκτιμήσουν, να αναθεωρήσουν κάποιες προηγούμενες απόψεις. Μάλιστα, εκείνο που μας έκανε εντύπωση, ήταν το ότι κάποιοι μαθητές είπαν πως το δημοτικό τραγούδι είναι επίκαιρο και έχει μία σχέση με το σήμερα. Ακόμη, κάποιοι άλλοι μαθητές, είπαν πως το δημοτικό τραγούδι περιέχει κρυφά μηνύματα, τα οποία ανακάλυψαν μέσα από τις διδασκαλίες.

[Απ. 3.α]: *«Ναι, καθώς τα δημοτικά τραγούδια αναλύθηκαν, όχι ως κάποιο είδος μουσειακού εκθέματος, αλλά ως έργα που έχουν συνάφεια με το παρόν».*

[Απ. 3.β]: *«Βλέποντας το δημοτικό τραγούδι πιο αναλυτικά, κατάλαβα πως τα τραγούδια κρύβουν παραπάνω μηνύματα από όσα διαφαίνονται στο πρώτο ανάγνωσμα ή άκουσμα αυτών. Μέσα από την συζήτηση και την παρουσία διάφορων απόψεων σε τυχόν σύμβολα ή στο θέμα του τραγουδιού, μου αυξήθηκε το ενδιαφέρον».*

[Απ. 3.γ]: *«Ναι, καθώς με βοήθησε να διαπιστώσω ότι το περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών είναι διαχρονικό και άπτεται και της σημερινής εποχής».*

B. Οι μαθητές δεν είδαν διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι

Ακόμη, κάποιοι μαθητές απάντησαν πως δεν είδαν διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι και ένας/μία μαθητής/-τρια δήλωσε ότι εξαρχής είχε θετική άποψη για αυτό.

[Απ. 3.δ]: *«Όχι ιδιαίτερα, καθώς το δημοτικό τραγούδι δεν μου κίνησε το ενδιαφέρον, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κείμενα».*

[Απ. 3.ε]: *«Όχι, αφού πάντα εκτιμούσα τα δημοτικά τραγούδια ως ιστορίες και αφηγήσεις περιπετειών».*

Γ. Μικρές μετατοπίσεις

Ωστόσο, κάποιος/α μαθητής/-τρια είπε πως, αν και δεν άλλαξε η γνώμη του για τα δημοτικά τραγούδια, του/της φάνηκε ενδιαφέρον το συγκεκριμένο τραγούδι, διότι κάνει λόγο για θέματα που έχουν ενδιαφέρον. Ακόμη ένας/μία μαθητής/-τρια είπε πως δεν είδε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι, ωστόσο βρήκε ενδιαφέρον το περικλείει κρυφά νοήματα τα οποία καλούμαστε να ανακαλύψουμε.

[Απ. 3.στ]: *«Όχι, ωστόσο στο πλαίσιο της συζήτησης, μου φάνηκε ενδιαφέρον, διότι αναφέρεται σε θέματα ενδιαφέροντα».*

[Απ. 3.ζ]: *«Δεν άλλαξε και πολύ η άποψή μου. Ωστόσο, μου αρέσει που το δημοτικό τραγούδι κρύβει πολλά νοήματα, τα οποία, όσο το μελετάμε, τα συνειδητοποιούμε».*

Έπειτα, στην τέταρτη ερώτηση «4. Αν ναι, τι είδατε στο δημοτικό τραγούδι που δε θα το προσέχατε, εάν η διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη μόνο σε αυτό;» οι μαθητές ανέπτυξαν την άποψή τους σχετικά με το τι κέντρισε το ενδιαφέρον τους γύρω από το δημοτικό τραγούδι με τον τρόπο που διδάχθηκε στην τάξη τους.

A. Τα κρυφά νοήματα

Κάποιοι μαθητές είπαν πως είδαν κάποια κρυφά μηνύματα, τα οποία υπάρχουν στα δημοτικά τραγούδια και ως αναγνώστες, καλούνται να τα ανακαλύψουν. Ακόμη, ένας/μία μαθητής/-τρια είπε πως το δημοτικό τραγούδι δεν διδάσκεται πολύ στο σχολείο και έτσι, δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι οι μαθητές μαζί του.

[Απ. 4.α]: *«Μέσα από το δημοτικό τραγούδι, είδα τα βαθύτερα νοήματα».*

[Απ. 4.β]: *«Το συγκεκριμένο ποίημα αφήνει πολλά νοήματα που καλείται να βρει ο αναγνώστης και μπορούσαμε να το συγκρίνουμε με το κείμενο I. Δυστυχώς, δεν διδάσκεται πολύ στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην είμαστε πολύ εξοικειωμένοι με τα δημοτικά τραγούδια».*

B. Ενδιαφέρον για το περιεχόμενό του

Στη συνέχεια, κάποιοι μαθητές δήλωσαν πως εκείνο που πρόσεξαν στο δημοτικό τραγούδι ήταν το περιεχόμενό του αλλά και η συζήτηση που προέκυψε μέσα από εκείνο.

[Απ. 4.γ]: *«Είδα τη στεναχώρια και τη θλίψη που αισθάνεται η φύση λόγω του πολέμου, των ανθρώπινων ενεργειών».*

[Απ. 4.δ]: *«Εκείνο που βρήκα ενδιαφέρον, ήταν η συζήτηση».*

Γ. Το δημοτικό τραγούδι σε μια συνομιλία με το σήμερα

Επιπλέον, μερικοί μαθητές στάθηκαν στην επικαιρότητα και στη διαχρονικότητα, οι οποίες, κατά τη γνώμη τους, εντοπίζονται στα δημοτικά τραγούδια. Τους φάνηκε ενδιαφέρον το ότι το δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκαν, εμφάνισε θέματα τα οποία συνομίλησαν με την επικαιρότητα, παρόλο που το κείμενο αυτό είναι μιας παλιότερης εποχής.

[Απ. 4.ε]: *«Η σύγκριση με άλλες εποχές, η διαχρονικότητα των θεμάτων».*

[Απ. 4.στ]: *«Ότι είναι επίκαιρα».*

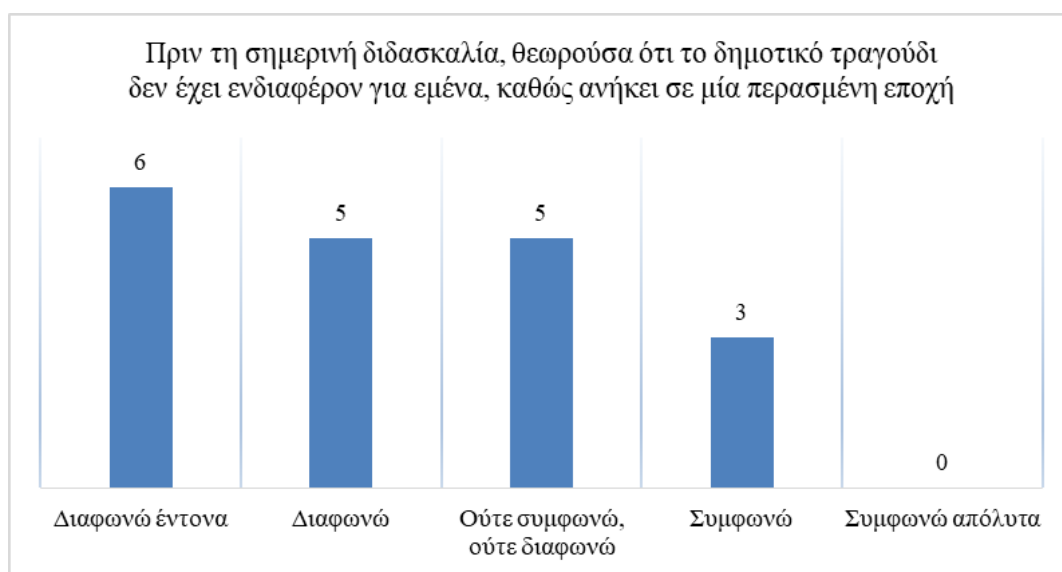
[Απ. 4.ζ]: *«Μπόρεσα να κατανοήσω το πόσο επίκαιρο είναι».*

[Απ. 4.η]: *«Ότι μπορεί να συνδέεται με τη σημερινή πραγματικότητα».*

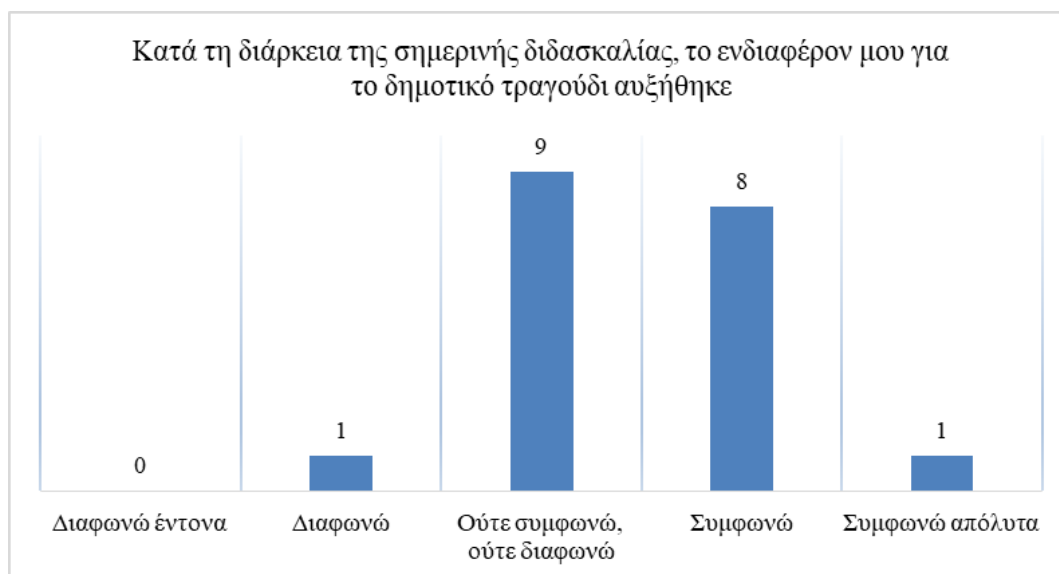
2.2. Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στους μαθητές μετά τη διδασκαλία του δεύτερου δικτύου κειμένων, περιέχονταν και δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες: «1. Πριν τη σημερινή διδασκαλία, θεωρούσα ότι το δημοτικό τραγούδι δεν έχει ενδιαφέρον για εμένα, καθώς ανήκει σε μία περασμένη εποχή» και «2. Κατά τη διάρκεια της σημερινής διδασκαλίας, το ενδιαφέρον μου για το δημοτικό τραγούδι αυξήθηκε». Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέχθηκε η μέθοδος της κλίμακας ιεράρχησης. Έτσι, οι προτεινόμενες απαντήσεις ήταν οι παρακάτω: «1= διαφωνώ έντονα», «2=διαφωνώ», «3=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ», «4=συμφωνώ» και «5=συμφωνώ απόλυτα». Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις πέντε προτεινόμενες απαντήσεις για κάθε ένα από τα δύο ερωτήματα.

Στην πρώτη ερώτηση «1. Πριν τη σημερινή διδασκαλία, θεωρούσα ότι το δημοτικό τραγούδι δεν έχει ενδιαφέρον για εμένα, καθώς ανήκει σε μία περασμένη εποχή», 6 στους 19 μαθητές απάντησαν πως «διαφωνούν έντονα» και 5 στους 19 μαθητές απάντησαν πως «διαφωνούν». Ακόμη, 5 στους 19 απάντησαν πως «ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν» και 3 στους 19 πως «συμφωνούν». Έτσι, οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε πως δεν θεωρούσαν το δημοτικό τραγούδι ως κάτι εντελώς αδιάφορο για εκείνους, παρόλο που ανήκει σε μία εποχή η οποία απέχει πολύ από τη σημερινή.



Επίσης, στη δεύτερη ερώτηση «2. Κατά τη διάρκεια της σημερινής διδασκαλίας, το ενδιαφέρον μου για το δημοτικό τραγούδι αυξήθηκε» 1 στους 19 μαθητές απάντησε πως «διαφωνεί» και 9 στους 19 μαθητές πως «ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν». 8 στους 19 μαθητές απάντησαν πως «συμφωνούν» και 1 μαθητής πως «συμφωνεί απόλυτα». Επομένως, παρατηρούμε εδώ ότι αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε μετά τη διδασκαλία. Επίσης αρκετοί μαθητές απάντησαν πως ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν σχετικά με το εάν το ενδιαφέρον τους για το δημοτικό τραγούδι αυξήθηκε.



2.3. Συμπέρασμα

Από τα παραπάνω, σχετικά με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και των δύο ερωτηματολογίων, από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρήσαμε ότι η δικτύωση και ο ερμηνευτικός διάλογος βοήθησαν τους μαθητές στο να προσεγγίσουν το κάθε ένα από τα δύο δημοτικά τραγούδια. Στους μαθητές φάνηκε ενδιαφέρουσα η συζήτηση που προέκυψε μέσα από τα τραγούδια αλλά και το περιεχόμενο του καθενός από αυτά. Ακόμη, μερικοί μαθητές είπαν πως είδαν μέσα στα δημοτικά τραγούδια κάποια κρυφά μηνύματα και σημεία τα οποία μπορούσαν να προσεγγιστούν με πάνω από μία ερμηνείες. Ενδιαφέρον, ακόμη, είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εντόπισαν στοιχεία στο δημοτικό τραγούδι τα οποία χαρακτήρισαν ως διαχρονικά αλλά και επίκαιρα.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, είδαμε ότι αρκετοί μαθητές, ήδη πριν από τη διδασκαλία, δεν έβρισκαν αδιάφορο το δημοτικό τραγούδι, παρόλο που ανήκει σε μία περασμένη εποχή. Ακόμη, αρκετοί δήλωσαν πως το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε κατά τη διδασκαλία ενώ άλλοι απάντησαν πως ούτε συμφωνούν, ούτε διαφωνούν σε αυτό.

Θα μπορούσαμε εδώ να κάνουμε ένα σύντομο σχόλιο σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων;», από τις απαντήσεις που συλλέξαμε, είδαμε πως αρκετοί μαθητές εντόπισαν στο δημοτικό τραγούδι στοιχεία τα οποία τους κέντρισαν το ενδιαφέρον: Κάποιοι μαθητές είδαν πως ένα δημοτικό τραγούδι μπορεί να είναι επίκαιρο, άλλοι μαθητές εντόπισαν μέσα σε αυτό κάποια «κρυφά» σημεία που επιδέχονται πάνω από μία ερμηνείες. Ακόμη, μερικοί μαθητές βρήκαν ενδιαφέρον το περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών αλλά και τα θέματα που προέκυψαν και που αναδύθηκαν χάρη στη συνομιλία με τα άλλα κείμενα.

Τέλος, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό;», είδαμε πως ο διάλογος ήταν ιδιαίτερα ενεργός γύρω από τα

δημοτικά τραγούδια. Το γεγονός ότι το δεύτερο δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκε («Του Νικοτσάρα») δεν είχε σημεία που επιδέχονταν πάνω από μία ερμηνείες, όπως το πρώτο δημοτικό («Ο θάνατος του Διγενή»), δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την κινητοποίηση του διαλόγου. Στις απαντήσεις τους οι μαθητές ανέφεραν πως τα δημοτικά τραγούδια έχουν «κρυφά» νοήματα και πολλαπλές ερμηνείες και πως μπορούν να είναι επίκαιρα και να συνομιλήσουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία εντοπίζουμε κυρίως σε ανοιχτά κείμενα, αναδείχθηκαν μέσω της δικτύωσης και του ερμηνευτικού διαλόγου.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την έρευνά μας προσπαθήσαμε να εξετάσουμε το εάν μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν το δεύτερο προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και βρεθεί μέσα σε δίκτυα κειμένων. Ακόμη, μας ενδιέφερε να ερευνήσουμε το εάν η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο, λιγότερο ή περισσότερο, σαν κείμενο ανοιχτό, δηλαδή, εάν θα μπορέσει να κινήσει ενεργά τον διάλογο αλλά και τη δημιουργικότητα, την πολλαπλότητα και την πρωτοτυπία στις ερμηνείες και τις σκέψεις των μαθητών.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που σχηματίστηκαν είναι τα παρακάτω: 1. «Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο και τα δίκτυα κειμένων;» και 2. «Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό;».

Με βάση αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήσαμε δύο δίκτυα κειμένων και σε κάθε δίκτυο τοποθετήσαμε ένα κείμενο δημοτικής ποίησης και δύο σύγχρονα, ανοιχτά ποιητικά κείμενα. Όλα τα κείμενα, κατά τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικό περιβάλλον, προσεγγίστηκαν με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Στόχος μας ήταν να δούμε το πώς θα λειτουργούσε μέσα στην τάξη ένα κλειστό κείμενο, δικτυωμένο με δύο ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα και με τη βοήθεια της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου. Θα μπορούσε να «επηρεαστεί» από τα ανοιχτά κείμενα με τα οποία θα συνομιλούσε και με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου να κινήσει εξίσου ενεργά τον διάλογο και τις ερμηνείες;

Στην πρώτη διδασκαλία που παρακολούθησαμε, διδάχθηκε το δίκτυο κειμένων το οποίο αποτελούνταν από τα ανοιχτά κείμενα «Ο καιόμενος» και «Ο νυχτοφύλακας» και από το κλειστό κείμενο δημοτικής ποίησης «Ο θάνατος του Διγενή». Κατά την παρατήρηση, διαπιστώσαμε πως το δημοτικό τραγούδι αυτού του δικτύου δεν μείωσε το ενδιαφέρον των μαθητών ούτε τους προκάλεσε σημαντική αμηχανία. Ο διάλογος γύρω από το κλειστό κείμενο ήταν πολύ ενεργός και αρκετοί μαθητές συμμετείχαν, εκφράζοντας τις ερμηνείες τους για το κείμενο και τις απόψεις τους στη συζήτηση. Στο πεδίο του διαλόγου αλλά και της ερμηνείας, το δημοτικό τραγούδι εμφάνισε χαρακτηριστικά τα οποία θα έμοιαζαν περισσότερο με ενός ανοιχτού κειμένου: ο διάλογος ήταν πολύ ενεργός και αναδύθηκαν ερωτήματα και θέματα για συζήτηση τα οποία αφορούσαν στη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ, όσον αφορά την ερμηνεία, διατυπώθηκαν πάνω από μία ερμηνείες για κάποια σημεία του κειμένου, οι οποίες ήταν πρωτότυπες και πολλαπλές. Αυτό μας προβλημάτισε, διότι, αν και κείμενο δημοτικής ποίησης, στην οποία ένα από τα χαρακτηριστικά είναι η διαύγεια νοημάτων και η απουσία σημείων νοηματικής απροσδιοριστίας, φάνηκε πως τελικά δεν ήταν ένα εντελώς κλειστό κείμενο, αφού κατά τη διδασκαλία, εμφάνισε κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα ταίριαζαν περισσότερο σε ένα ανοιχτό κείμενο. Αυτή η παρατήρηση μάς οδήγησε στη σκέψη πως υπάρχουν κείμενα δημοτικής ποίησης τα οποία δεν είναι εντελώς κλειστά. Εδώ, η ανάδειξη

των σημείων απροσδιοριστίας, συνέβη μέσω της μεθόδου του ερμηνευτικού διαλόγου, κατά την οποία οι μαθητές διαλέγονταν με το κείμενο αλλά και μεταξύ τους, ακούγοντας τις σκέψεις των συμμαθητών τους και εκφράζοντας τη δική τους ερμηνεία, αλλά και με τη δικτύωση, όπου το δημοτικό τραγούδι συνομίλησε με άλλα κείμενα, σύγχρονα και ανοιχτά.

Ακόμη, οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια έδειξαν πως, σε αρκετούς, το δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκε, φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Οι μαθητές εντόπισαν μέσα στο κείμενο πολλαπλά και «κρυφά» νοήματα, μέσα από τα οποία ακούστηκαν διαφορετικές απόψεις και ερμηνείες και αυτό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ήταν κάτι που δεν αναμέναμε. Μέσω της δικτύωσης, μπόρεσαν οι μαθητές να συνδέσουν το δημοτικό τραγούδι με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα και έτσι, να παρατηρήσουν μια σχέση του με το σήμερα αλλά και να σκεφτούν ότι κάποια θέματά του μπορεί να είναι επίκαιρα και διαχρονικά. Το γεγονός ότι δεν εστιάσαμε στο ιστορικό και μορφολογικό κομμάτι του δημοτικού τραγουδιού κατά τη διδασκαλία, αλλά επιμείναμε στο περιεχόμενό του και στη συνομιλία του με τα άλλα κείμενα, αναφέρθηκε σε μία απάντηση στο ερωτηματολόγιο ως ένας παράγοντας που κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών και τη συζήτηση.

Στη συνέχεια, στη δεύτερη διδασκαλία που παρακολουθήσαμε, διδάχθηκε το δίκτυο κειμένων που αποτελούνταν από τα ανοιχτά κείμενα «Πύραυλοι» και «Δεν θα υπάρξει ειρήνη» και από το κλειστό κείμενο δημοτικής ποίησης «Του Νικοτσάρα». Αυτό που διαπιστώσαμε κατά την παρατήρηση, ήταν πως ο διάλογος γύρω από το δημοτικό τραγούδι ήταν εξίσου ενεργός με τον διάλογο που προέκυψε μέσα από τα ανοιχτά κείμενα. Πολλοί μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση και εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με τα θέματα και τους προβληματισμούς που αφορούσαν στην επικαιρότητα, στον κόσμο και στην πραγματικότητα. Όμως, στο πεδίο της ερμηνείας, δεν ακούστηκαν πολλαπλές ερμηνείες και διαφορετικές οπτικές, αλλά οι μαθητές αναδιηγήθηκαν το περιεχόμενό του έτσι όπως αυτό παρουσιάζεται και στο κείμενο. Το παραπάνω μάς οδήγησε στο να συμπεράνουμε ότι αυτό το δημοτικό τραγούδι που διδάχθηκε είναι ένα εντελώς κλειστό κείμενο. Βέβαια, το γεγονός ότι αυτό το δημοτικό τραγούδι αποδείχθηκε κείμενο κλειστό και δεν επέτρεψε πολλαπλές ερμηνείες, δεν παρεμπόδισε την ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στην τάξη. Ο ερμηνευτικός διάλογος και η δικτύωση συνέβαλαν από κοινού στο να αναδειχθούν ενδιαφέροντα και επίκαιρα θέματα για συζήτηση, τα οποία μετατόπισαν ολόκληρο, σχεδόν, το βάρος από την ερμηνεία στον διάλογο· στη συνομιλία με το κείμενο και με τα θέματα που προέκυψαν μέσα από αυτό και στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των κειμένων του δικτύου και της πραγματικότητας που εκείνα αντικατοπτρίζουν. Στο παραπάνω συνέβαλε και η επιλογή του να διδαχθεί δεύτερο σε σειρά, μετά από το πρώτο ανοιχτό κείμενο.

Έπειτα, οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια για αυτό το δίκτυο κειμένων, έδειξαν πως αρκετοί μαθητές βρήκαν ενδιαφέροντα τα θέματα για συζήτηση που προέκυψαν μέσα από το δημοτικό τραγούδι και τη συνομιλία του με τα υπόλοιπα κείμενα. Μέσω της δικτύωσης, μπόρεσαν να το συνδέσουν με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα και να παρατηρήσουν τη σχέση του με το σήμερα, εντοπίζοντας σε αυτό στοιχεία επικαιρότητας και διαχρονικότητας. Ακόμη, κάποιοι μαθητές έκαναν και εδώ λόγο για τα «κρυφά» και πολλαπλά νοήματα που, κατά τη γνώμη τους, έχουν τα δημοτικά τραγούδια, αφήνοντας στον αναγνώστη την ευκαιρία να τα αναζητήσει και να τα προσεγγίσει με τη δική του οπτική.

Έτσι, σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Μπορεί να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν αυτό προσεγγιστεί μέσα από τον ερμηνευτικό

διάλογο και τα δίκτυα κειμένων;», θα μπορούσαμε να απαντήσουμε πως, μέσα από την παρατήρηση και τις απαντήσεις των μαθητών, φάνηκε ότι μάλλον είναι δυνατόν να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το δημοτικό τραγούδι, εάν το προσεγγίσουμε με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και μέσα από δίκτυα κειμένων. Πολλοί από τους μαθητές που παρακολούθησαν τις δύο διδασκαλίες, προσέγγισαν με ενδιαφέρον τα δημοτικά τραγούδια που διδάχθηκαν, ακόμη και εκείνο που ήταν ένα εντελώς κλειστό κείμενο. Εντόπισαν σε αυτά «κρυφά» νοήματα, μοιράστηκαν με τους συμμαθητές τους τις ερμηνείες και τις υποθέσεις τους, διατύπωσαν ερωτήματα και συμμετείχαν στη συζήτηση. Συνέδεσαν τα δημοτικά τραγούδια με τα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου αλλά και με διάφορα θέματα που αφορούν στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Η προσέγγιση του δημοτικού τραγουδιού με τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία του με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα μέσα στα δίκτυα κειμένων, μπορεί να το κάνει να συμπεριφερθεί και εκείνο (εν μέρει) σαν κείμενο ανοιχτό;», είδαμε πως και τα δύο δημοτικά τραγούδια στο πεδίο του διαλόγου προκάλεσαν παρόμοιες ανταποκρίσεις με τα ανοιχτά κείμενα. Και στις δύο διδασκαλίες, ο διάλογος ήταν ιδιαίτερα ενεργός, αναδείχθηκαν θέματα προς συζήτηση και ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές οπτικές. Ωστόσο, στο πεδίο της ερμηνείας, παρατηρήθηκε μία διαφορά ανάμεσα στα δύο δημοτικά τραγούδια: Κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού «Ο θάνατος του Διγενή», αναδείχθηκαν σημεία μέσα από το κείμενο, τα οποία επιδέχονταν πάνω από μία ερμηνείες, κάτι που δε συνέβη κατά τη διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού «Του Νικοτσάρα». Από όλα τα παραπάνω, φάνηκε πως η μέθοδος του ερμηνευτικού διαλόγου και η συνομιλία αυτών των δημοτικών τραγουδιών με ανοιχτά και σύγχρονα κείμενα μέσα σε αναγνωστικά δίκτυα, συνέβαλαν από κοινού στο να συμπεριφερθούν αυτά τα δημοτικά τραγούδια, το καθένα λιγότερο ή περισσότερο, σε κάποια τους σημεία, παρόμοια με τα ανοιχτά κείμενα. Από τη μία πλευρά, είδαμε ότι ένα κείμενο δημοτικής ποίησης μπορεί να διαθέτει κάποια σημεία «ανοιχτότητας» και, επομένως, πως δεν είναι όλα τα δημοτικά τραγούδια εντελώς κλειστά κείμενα. Από την άλλη πλευρά, είδαμε πως ένα εντελώς κλειστό κείμενο, αν και δεν επέτρεψε διαφορετικές μεταξύ τους ερμηνείες, μπόρεσε να κινήσει ενεργά τον διάλογο, αφού μέσα από αυτό προέκυψαν θέματα και επίκαιροι προβληματισμοί.

Οι μαθητές μπόρεσαν να προσεγγίσουν τα δημοτικά τραγούδια χωρίς να τους εμποδίσει ανασταλτικά η απόσταση που χωρίζει τη σημερινή εποχή από τον χρόνο συγγραφής τους και από τα θέματα που πραγματεύονται. Αυτό φάνηκε να οφείλεται στο γεγονός ότι τα δημοτικά τραγούδια, κατά τη διδασκαλία, δεν διδάχθηκαν ως έργα απαρχαιωμένα αλλά προσεγγίστηκαν ως συνομιλητές σύγχρονων έργων μέσα στα αναγνωστικά δίκτυα. Μέσα από αυτή τη συνομιλία τα δημοτικά τραγούδια χωρίς να αποσπώνται από τον χρόνο συγγραφής τους, βρέθηκαν ταυτόχρονα σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, κειμενικό και πραγματικό.

Οι Φρυδάκη και Παπαγεωργάκης (2022: 267) αναφέρουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν ουσιαστικότερα την ανταποκριτικότητα των μαθητών και προάγουν τον ερμηνευτικό διάλογο: τα ανοιχτά-πολυφωνικά κείμενα, τα σύγχρονα κείμενα και τα δίκτυα κειμένων. Στην έρευνά μας, συνδυάσαμε τους παράγοντες αυτούς με το δημοτικό τραγούδι, ώστε να δούμε πώς αυτό θα λειτουργήσει μέσα σε μια τάξη. Το γεγονός ότι ένα κείμενο δημοτικής ποίησης, κλειστό ή με μερικά σημεία «ανοιχτότητας», συνομίλησε με ανοιχτά-πολυφωνικά και σύγχρονα κείμενα μέσα σε ένα δίκτυο, συνέβαλε στο να εμφανίσει ή να

αναδειξεί, κατά τη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου, κάποια χαρακτηριστικά που θα ταίριαζαν σε ένα ανοιχτό κείμενο. Με τη δικτύωση, επομένως, αναδείχθηκαν σημεία τα οποία οι μαθητές μπορεί να μην παρατηρούσαν, αν κάποιο κείμενο δημοτικής ποίησης διδασκόταν μεμονωμένα, έξω από κάποιο δίκτυο κειμένων και χωρίς τη μέθοδο του ερμηνευτικού διαλόγου. Έτσι, φάνηκε ότι τα δίκτυα λειτούργησαν ως «*εργαλεία που πολλαπλασιάζουν τις φωνές των κειμένων, μας επιτρέπουν να διεισδύσουμε σ' αυτά με περισσότερη ακρίβεια, για να ανακαλύψουμε σημεία που διαφορετικά θα ήταν απροσπέλαστα και θα έμεναν στο σκοτάδι*²⁵⁷».

Ακόμη, όπως σημειώθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας²⁵⁸, η δημοτική ποίηση χαρακτηρίζεται από διαύγεια νοημάτων: «*Ο τραγουδιστής πάντα θέλει κάτι να πει και το λέει ξέροντας ότι οι ακροατές του θα το καταλάβουν, γιατί το λέει με τα δικά τους μέτρα και σταθμά. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί σημαίνουν αυτό που θέλουν να πουν [...]. Και όταν ακόμη πρόκειται, και συχνά πρόκειται, για μεταφορές ή για σύμβολα, ο τραγουδιστής και το ακροατήριό του είναι προσυνηνοημένοι ως προς το νόημά τους [...]. Είναι μονοδιάστατο ή μονοσήμαντο, υπό την έννοια ότι, ενώ υφολογικά ή από την άποψη της μορφής δείχνει περιορισμένη διαφοροποίηση, τα στοιχεία που το απαρτίζουν είναι σημασιολογικά υπερπροσδιορισμένα [...]*»²⁵⁹. Ωστόσο, το κείμενο «Ο θάνατος του Διγενή», με τη συμβολή του ερμηνευτικού διαλόγου και της δικτύωσης κατά τη διδασκαλία, ανέδειξε κάποια σημεία τα οποία επιδέχτηκαν πάνω από μία ερμηνείες. Έτσι, διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχουν μόνο εντελώς κλειστά κείμενα δημοτικής ποίησης, αλλά μπορούμε να εντοπίσουμε κείμενα τα οποία παρεκκλίνουν από τον κανόνα και είναι λίγο ή περισσότερο ανοιχτά σε πάνω από μία ερμηνείες.

Το δείγμα μας δεν ήταν μεγάλο και γι' αυτό δεν θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας. Ωστόσο, η έρευνα φάνηκε πως έδωσε κάποιες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και προέβαλε θέματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω: Ένα κείμενο δημοτικής ποίησης φάνηκε πως θα μπορούσε να προσεγγιστεί με περισσότερο ενδιαφέρον από τους μαθητές και να προσφέρει θέματα και ερωτήματα στον διάλογο, εάν βρεθεί σε ένα δίκτυο κειμένων, παρά αν διδαχθεί μεμονωμένα. Έτσι, μέσα από ένα δημοτικό τραγούδι, ενδεχομένως θα μπορούσαν οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενό του, να δημιουργήσουν συνδέσεις με σύγχρονα κείμενα, να κάνουν υποθέσεις και να συζητήσουν για θέματα που αφορούν στη σύγχρονη πραγματικότητα, προσεγγίζοντας παράλληλα τα δημοτικά τραγούδια, όχι μόνο ως προς το ιστορικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο αλλά ως λογοτεχνικά έργα τα οποία προσφέρουν θέματα για διάλογο. Επίσης, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι το εάν θα μπορούσαν να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο κείμενα που ανήκουν σε παλιότερη εποχή, ώστε να αποκτήσουν μέσα στη διδασκαλία μία σύγχρονη διάσταση.

²⁵⁷ Tauveron, C. στο Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική, σ. 257

²⁵⁸ Βλ. Θεωρητικό πλαίσιο, Κεφάλαιο 2.

²⁵⁹ Κολακλίδης, Π. (1984). Ο ιδιότυπος χαρακτήρας των δημοτικών τραγουδιών. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 285-299). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 294. Ανακτήθηκε στις 20/4/2023 από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poishshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poishshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελάκη, Μ. (2020, Μάιος 27). *Παντελής Μπουκάλας: «Οι νόμοι πνίγουν τους αδύναμους, ενώ οι δυνατοί τούς σπάνε»*. Ανακτήθηκε από <http://vathikokkino.gr/archives/124577>.
- Αντωνόπουλος, Θ. (2022, Μάρτιος 03). *Παντελής Μπουκάλας: «Τα δημοτικά τραγούδια δεν παγώνουν στον χώρο και τον χρόνο»*. Ανακτήθηκε από <https://www.lifo.gr/culture/vivlio/pantelis-mroykalas-ta-dimotika-den-pagonoun-ston-hrono-kai-ston-horo>.
- Αποστολάκης, Γ. (1934). *Τα τραγούδια μας*. Αθήνα: Πυρσός.
- Αποστολάκης, Γ. (1950). *Το κλέφτικο τραγούδι. Το πνεύμα κ' η τέχνη του*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Adelman, κ.ά. (1980). στο Choen, L., Manion, L. & Morrison. K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ. & άλλοι. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Auden, W. H. (2020). *Η ασπίδα του Αχιλλέα και άλλα ποιήματα*. (Μτφρ.: Ε. Σοφράς). Αθήνα: Εκδ. Αντίποδες.
- Bachtin, M. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτφρ.-σημειώσεις, Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη). *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161ος, τχ. 1796.
- Barthes, R. (1974). *S/Z*. (Μτφρ.: Richard Miller). Oxford: Blackwell.
- Beaton, R. (2014). *Η ερωτική μυθιστορία του ελληνικού μεσαίωνα*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου Σ. & Μέντη, Θ. (2018). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.
- Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60967/26338.pdf?sequence=1>.
- Γιατράς, Δ. (1953). Μονοφωνική μουσική και πολυφωνική μουσική. *Μουσική Κίνησις*, Έτος Δ', αρ. 53 (σ. 6, 11-12). Ανακτήθηκε από https://digital.mmb.org.gr/digma/bitstream/123456789/46616/1/PER_MK_No53_Article_03.pdf.
- Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2882486/theFile>.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ. & άλλοι. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Α' Τεύχος*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.
- Cappiello, M. A., & Dawes, E. T. (2021). *Text Sets in Action: Pathways through Content Area Literacy*. USA: Stenhouse Publishers.
- Choen, L., Manion, L. & Morrison. K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ. & άλλοι. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. USA: Sage Publications. Ανακτήθηκε από <https://www.docdroid.net/XAQ0IXz/creswell-research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-approaches-2018-5th-ed-pdf>.
- Crowe, S., Creswell, K., Robertson & άλλοι στο Γουβέλη, Κ. (2019). *Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή

- διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2882486/theFile>.
- Culler, J. στο Σφενδυλάκη, Κ. (2022). *Τα «κενά απροσδιοριστίας» στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου: εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/3229434/theFile>.
- Delanoy, W., Helbig, J. & James, A. (2007). *Towards a Dialogic Anglistics*. Berlin: LIT Verlag.
- Ευαγγελίδου, Μ. (2015). *Η γένεση του θεατρικού χώρου*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/336889/files/EYAGGELIDOU MARIA.pdf?version=1>
- Eco, U. (1962). *The Open Work*. (Μτφρ.: Anna Cancogni). Massachusetts, Cambridge: Harvard University Press.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader. Explorations in the semiotic of texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ζαρκάδα, Γ. (2022). *Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από δίκτυα κειμένων: οι μεταμορφώσεις της μυθικής Ελένης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/60963>.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Fauriel, C. στο Παπαϊωάννου, Μ. Μ. (1984). Αταξικές κοινωνίες και δημοτικό τραγούδι. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 61-67). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20T%20ragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20T%20ragoydi).pdf)
- Genette στο Πατσιοδήμου, Α. (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/314797/files/GRI-2020-26679.pdf>.
- Θέρος, Α. (1952). Τα τραγούδια των Ελλήνων. *Ελληνική Δημιουργία*. No 97. (σ. 205-208). Ανακτήθηκε από http://www.myriobiblos.gr/afieromata/dimotiko/txt_aphtherou_3.html
- Θρύλος, Α. (1928). *Στοχασμοί για το δημοτικό τραγούδι και άλλοι στοχασμοί*. Αθήνα: Τυπογραφείον Γ. Η. Καλέργη.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.
- Ingarden, R. (1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. (Μτφρ.: Ruth Ann Crowley & Kenneth Olsen). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Iser, W. (2000). *The Range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ. & Μέντη, Θ. (2014). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.
- Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

- Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., σ. 382. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>.
- Καραντζάς, Δ. (1984). Η γλώσσα του δημοτικού τραγουδιού είναι ποιητική. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 93-102). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Καρούζος, Ν. (1984). Το δημοτικό τραγούδι: στοχασμοί και παρατηρήσεις. Στο Σκαρτσής Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 319-324). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Καψωμένος, Ε. (2008). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κολακλίδης, Π. (1984). Ο ιδιότυπος χαρακτήρας των δημοτικών τραγουδιών. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 285-299). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Κουτσουπίδου, Μ., Καραγιώργης, Ε. & Ιωάννου, Μ. (1998). Μουσική II. Μορφές – Υφή – Ύφος – Τάσεις. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε από http://archeia.moec.gov.cy/sm/396/mousiki_ii.pdf.
- Keyes, S. στο Παράσχος, Κ. (1999). *Ανθολογία της ευρωπαϊκής και αμερικανικής ποιήσεως*. Αθήνα: Παρουσία
- Kristeva στο Πατσιοδήμου, Α. (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/314797/files/GRI-2020-26679.pdf>.
- Krueger, R. A. (1998) στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.
- Λορεντζάτος, Ζ. στο Κολακλίδης, Π. (1984). Ο ιδιότυπος χαρακτήρας των δημοτικών τραγουδιών. Στο Σκαρτσής, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 285-299). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihshs%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Landau, E. (2018). *Symphony of stars: the science of stellar sound waves*. Ανακτήθηκε από <https://exoplanets.nasa.gov/news/1516/symphony-of-stars-the-science-of-stellar-sound-waves/>.
- Langer, J. στο Νικολάου, Ε. (2023). *Η διδακτική πρακτική του ερμηνευτικού διαλόγου και οι μετασχηματιστικές της προοπτικές όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/en/browse/3301138>.
- Lichtman, M. στο Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»,

- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60967/26338.pdf?sequence=1>.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29384?lang=el#page/160/mode/2up>.
- Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (1984). *Η ποίηση των πρωτοελληνικών χρόνων*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν.
- Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν.
- Μέντη, Δ. & Γαραντούδης, Ε. (2016). *Και με τὸν ἥχον των γιὰ μιὰ στιγμή ἐπιστρέφουν... Ἡ Ἑλληνικὴ Ποίηση τὸν Εἰκοστὸ Αἰῶνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μερακλής, Γ. Μ. (2011). *Ἑλληνικὴ Λαογραφία. Κοινωνικὴ συγκρότηση – Ἡθὴ καὶ ἔθιμα – Λαϊκὴ τέχνη*. Αθήνα: Ἰνστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Μπαλτά, Β. (2013). Προγράμματα Σπουδών και διδακτικὴ πράξη στο μάθημα της Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναζητώντας τις προϋποθέσεις μίας δημιουργικῆς σύνθεσης. Στο *Ἡ Νεοελληνικὴ Λογοτεχνία σήμερα. Πρακτικὰ ἐπιστημονικοῦ συνεδρίου, 28-30 Νοεμβρίου 2013* (σσ. 95-103). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από http://www.phil.uoa.gr/fileadmin/phil.uoa.gr/uploads/Tomeas_MNEF/Publications/Aggelatos_public/Aggelatos_articles/Symm.-arithm.58_2015.pdf.
- Μπουκάλας, Π. (2016). *Ὅταν τὸ Ρῆμα γίνεται Ὄνομα. Ἡ «Ἀγαπῶ» καὶ τὸ σφρίγος τῆς ποιητικῆς γλώσσας των δημοτικῶν*. Αθήνα: Εκδόσεις Ἄγρα.
- Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. Family Practice, 13(6).
- Mason, J. (2019) στο Ἰσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτικὴ Μεθοδολογία Ἐρευνας. Εφαρμογές στὴν Ψυχολογία καὶ στὴν Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.
- Merriam, S. & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε από [https://pubhtml5.com/enru/vooi/Qualitative_Research_A_Guide_to_Design_and_Implementation_\(Sharan_B._Merriam,_Elizabeth_J._Tisdell\)/](https://pubhtml5.com/enru/vooi/Qualitative_Research_A_Guide_to_Design_and_Implementation_(Sharan_B._Merriam,_Elizabeth_J._Tisdell)/).
- Νάκας, Θ. (1984). Λαϊκὴ γλῶσσα καὶ δημοτικὸ τραγούδι. Στο Σκαρτσῆς, Σ. (Επιμ.), *Πρακτικὰ Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικὸ Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 325-338). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Νικολάου, Ε. (2023). *Ἡ διδακτικὴ πρακτικὴ τοῦ ἐρμηνευτικοῦ διαλόγου καὶ οἱ μετασχηματιστικὲς τῆς προοπτικῆς ὅσον ἀφορᾷ τὶς στάσεις των μαθητῶν*. (Μεταπτυχιακὴ διπλωματικὴ ἐργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη καὶ Αξιολόγηση τοῦ Εκπαιδευτικοῦ Ἔργου», Τμήμα Παιδαγωγικοῦ τῆς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/en/browse/3301138>.
- Newton, K. M. (2013). *Ἡ λογοτεχνικὴ θεωρία τοῦ εἰκοστοῦ αἰῶνα: Ἀνθολόγιο κειμένων*. (Μτφρ.) Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης, Ἡράκλειο: Πανεπιστημιακὲς Εκδόσεις Κρήτης.
- Πάνος, Δ. (2020). Το λογοτεχνικὸ κείμενο στὸν ἀστερισμὸ τῆς διαλογικότητος: κατανόηση, ἐρμηνεία καὶ ἐρμηνευτικὸ σχόλιο. *Ἐρκυνα, Ἐπιθεώρηση Εκπαιδευτικῶν-Επιστημονικῶν Θεμάτων, Τεύχος 21ο*, σ. 6. Ανακτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/filologia/t21-01.pdf.

- Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Β/βάθμια εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκκορης Μ. Γ. Μπακογιάννης και Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Κ. (2017). *Υπερκαινοφανής*. Αθήνα: Μελάρι.
- Παπαϊωάννου, Μ. Μ. (1984). Αταξικές κοινωνίες και δημοτικό τραγούδι. Στο Σκαρτσής Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 61-67). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf)
- Παρίδης, Α. (2014). *Ο πολύτροπος δεκαπεντασύλλαβος του Παλαμά: μια μετρικολογική ανάλυση*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/38955/Andreas%20Parides%20PhD.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Παρίσης Ι. & Παρίσης, Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παρπαρούση, Γ. (2011). *Η παιδικότητα στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 2/10/2022 από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24634#page/1/mode/2up>.
- Περιγραφική Στατιστική: Ορισμός, είδη και παραδείγματα. (23 Φεβρουαρίου 2023). Ανακτήθηκε από <https://bigblue.academy/gr/perigrafiki-statistiki>.
- Πολίτης, Α. (1984). Η γένεση του ενδιαφέροντος για τα δημοτικά τραγούδια. Στο Σκαρτσής Σ. (Επιμ.), *Πρακτικά Τέταρτου Συμποσίου Ποίησης. Αφιέρωμα στο Δημοτικό Τραγούδι, 6-8 Ιουλίου 1984* (σσ. 379-396). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20\(dhmotiko%20Tragoydi\).pdf](https://www.poetrysymposium.gr/pdf/Praktika/4o%20Symposio%20Poihsis%20(dhmotiko%20Tragoydi).pdf).
- Πολίτης, Α. (2015). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Πολίτης, Γ. Ν. (1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα: Τυπογραφείον «Εστία».
- Πουρκός, Μ. (2007). Βασικές διαστάσεις της διαλογικότητας στην προσέγγιση του Μ. Bakhtin. Στο Μ. Πουρκού (Επιμ.) *Perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin: applications in psychology, art, education and culture. International Interdisciplinary Conference, 25-27 Μαΐου 2007*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε από <https://9b9ec758578b3ee0d46b-305404f9eb35eaf4130aa2d106c6a91c.ssl.cf3.rackcdn.com/638/events/124/files/p1d56eftpp1g621fci1a9hpd1ccs4.pdf>.
- Πουρκός, Μ. (2013) στο Γουβέλη, Κ. (2019). Τα δίκτυα κειμένων ως μέσα προώθησης του ερμηνευτικού διαλόγου στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2882486/theFile>.
- Πρόγραμμα Σπουδών. Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου. (2021). Ανακτήθηκε στις 8/3/21 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ps_neg-logotehnia_g_gel.pdf.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου & Σ, Βαρελάς, Λ. (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.
- Ρωμαίος, Κ. (1968). *Η ποίηση ενός λαού*. Αθήνα: Εκδόσεις Η. Χ. Χουζαρμάνη.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μτφρ. Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. Αθήνα: Gutenberg
- Robson, C. (2007) στο Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.
- Σινόπουλος, Τ. (1990). *Συλλογή Ι. 1951-1964*. Αθήνα: Ερμής.
- Σπαταλάς, Γ. (1946). *Η μορφολογία των δημοτικών τραγουδιών μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αετός.
- Σπυριδάκης, Γ. & Περιστέρης, Σ. (1999). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Τόμος Γ'. Μουσική Εκλογή*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/handle/20.500.11855/492>.
- Σπυριδάκης, Γ., Πετρόπουλος, Δ. & Μέγας, Γ. (1962). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Εκλογή. Τόμος Α'*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/handle/20.500.11855/496>.
- Στεργιόπουλος, Χ. Γ. (2015). *Εξορία στη γέννηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.
- Σφενδυλάκη, Κ. (2022). *Τα «κενά απροσδιοριστίας» στα λογοτεχνικά κείμενα μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου: εμπόδιο ή εργαλείο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών;* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», Τμήμα Παιδαγωγικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/3229434/theFile>.
- Symphonies of the Planets 5 – NASA Voyager Recording*. (1992). [Ηχογράφηση]. Los Angeles: Delta Music Inc.
- Τάτσης, Κ. Τ. (2011). *Οργανογνωσία. Ακουστική, Μουσικά Συστήματα και Σκάλες*. Αθήνα: Παπαρηγορίου – Νάκας.
- Τζιόλας, Ε. (2010). Το δημοτικό τραγούδι. Ένα ξεχασμένο αξιακό απόθεμα και η ένταξή του στο σημερινό περιβάλλον. *Τετράδια, τχ. 57-58*. Ανακτήθηκε από [tetradia | Το δημοτικό τραγούδι. Ένα ξεχασμένο αξιακό απόθεμα και η ένταξή του στο σημερινό περιβάλλον \(tetradiamagazine.gr\)](http://tetradia.gr).
- Το χελιδόνισμα της Ρόδου*. (χ.χ.). Ανακτήθηκε από https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=488.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. (σσ. 97-125). Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsiolos_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete.
- Tauveron, C. στο Γιαννακούρας, Α. (2022). *Προσεγγίζοντας την έννοια της φιλίας μέσα από ένα δίκτυο αναγνώσεων λογοτεχνικών κειμένων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60967/26338.pdf?sequence=1>.
- Tauveron, C. στο Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική
- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Υλικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος Εκπαιδευτικού. Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019. Ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-4911-2019-programma-spoudwn-logotexnias-g-lykeiou.pdf>.
- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Δεύτερη έκδοση. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις τάξεις Α', Β' και Γ' Λυκείου. Δεύτερη Έκδοση. Ανακτήθηκε από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Yin, R. K. (1981, 1994) στο Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μτφρ. Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. Αθήνα: Gutenberg.
- Voyager. The Interstellar Mission. (2005). Ανακτήθηκε από <https://voyager.jpl.nasa.gov/pdf/VoyagerPosterFinal2.pdf>.
- Φιλίερης, Γ. (2021, Μάρτιος 15). *Παντελής Μπουκάλας: «Τραγουδώντας τη σκλαβιά και την επανάσταση»*. Ανακτήθηκε από <https://www.news247.gr/elliniki-epanastasi-1821/pantelis-mroykalas-tragoydontas-tin-sklavia-kai-tin-epanastasi.9170904.html>.
- Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2019). Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο. *Νέα Παιδεία*, τχ. 170.
- Χιόνης, Α. (2010). *Ό,τι περιγράφω με περιγράφει*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄ (Εικόνες)



Εικόνα 1. Ελένης αρπαγή, Jean Le Pautre, 1960 ²⁶⁰

Γραφικά Παραδείγματα Μουσικής Υφής

Μονοφωνική



Πολυφωνική

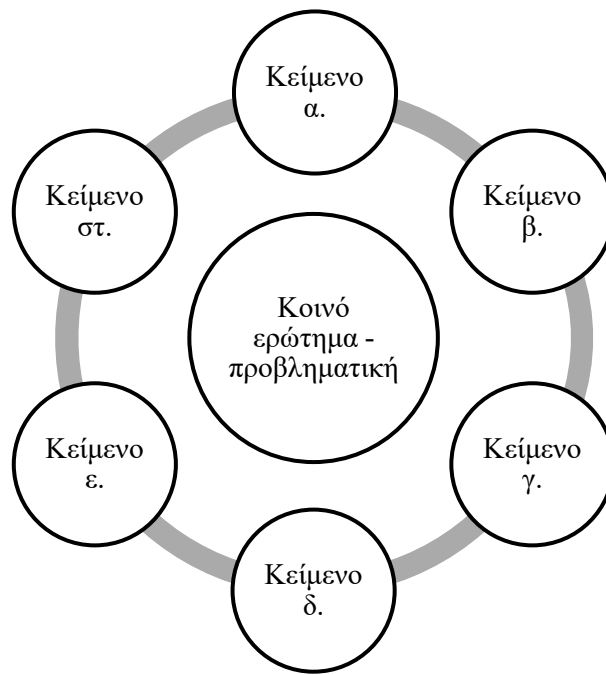


Εικόνα 2. Γραφικά παραδείγματα μονοφωνικής και πολυφωνικής μουσικής υφής²⁶¹

²⁶⁰ Πηγή Εικόνας: [https://www.greek-](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_014.html#toc003)

[language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_014.html#toc003](https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/atreides/page_014.html#toc003).

²⁶¹ Πηγή Εικόνας: Κουτσουνίδου, Μ., Καραγιώργης, Ε. & Ιωάννου, Μ. (1998). *Μουσική II. Μορφές – Υφή – Υφος – Τάσεις*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Μέσης



Εικόνα 3. Γραφική αναπαράσταση δικτύου κειμένων (τύπος solar system²⁶²)

Εκπαίδευσης, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε από http://archeia.moec.gov.cy/sm/396/mousiki_ii.pdf.

²⁶² Οι τύποι των δικτύων κειμένων και οι γραφικές τους αναπαραστάσεις στο Carpiello, M. A., & Dawes, E. T. (2021). *Text Sets in Action: Pathways through Content Area Literacy*. USA: Stenhouse Publishers, σ. 25-27.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' (Δίκτυα κειμένων)

1ο ΔΙΚΤΥΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: «ΉΡΩΕΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ»

Αυτό το δίκτυο κειμένων αποτελείται από τρία κείμενα. Πιο συγκεκριμένα: από το δημοτικό ακριτικό τραγούδι «Ο θάνατος του Διγενή», το ποίημα «Ο καιόμενος» του Τάκη Σινόπουλου και το ποίημα «Ο νυχτοφύλακας» του Αργύρη Χιόνη. Έτσι, το ακριτικό δημοτικό τραγούδι βρίσκεται σε ένα δίκτυο με σύγχρονα²⁶³ και ανοιχτά²⁶⁴ κείμενα.

Τα κείμενα επιλέχθηκαν με βάση μία κοινή προβληματική: Ποιοι θεωρούνται στον κόσμο μας ήρωες; Τι κάνει κάποιον ήρωα; Με τη λέξη ήρωες, δεν εννοούμε απαραίτητα και μόνο κάποιο μυθικό πρόσωπο με δυνάμεις υπερφυσικές, αλλά και ανθρώπους καθημερινούς, που αγωνίζονται για κάτι, που υπερασπίζονται κάτι με γενναιότητα, κ.ά.²⁶⁵

1. *Ο θάνατος του Διγενή*²⁶⁶ (ακριτικό δημοτικό τραγούδι)²⁶⁷

Τρίτη ἐγεννήθη ὁ Διγενῆς καὶ Τρίτη θὰ πεθάνῃ.
Πιάνει καλεῖ τοὺς φίλους του κι' ὅλους τοὺς ἀντρεωμένους·
νά ρθῇ ὁ Μηνᾶς κι' ὁ Μαυραϊλῆς, νά ρθῇ κι' ὁ γιὸς τοῦ Δράκου,
νά ρθῇ κι' ὁ Τρεμαντάχειλος, ποῦ τρέμει ἡ γῆ κι' ὁ κόσμος.
Κ' ἐπῆγαν καὶ τὸν ἡῦρανε 'ς τὸν κάμπο ξαπλωμένο.
-«Ποῦ 'σουν ἐσύ, βρέ Διγενή, καὶ θέλεις νὰ πεθάνῃς;»
-«Φάτε καὶ πιέτε, φίλοι μου, κ' ἐγὼ σᾶς ἀφηγιέμαι·
Στῆς Ἀλαμάνας τὸ βουνό, στῆς Ἀραπιᾶς τὸν κάμπο,
ἐκεῖ ποὺ πέντε δὲν περνοῦν καὶ δέκα δὲ διαβαίνουν,
περνᾶν πενήντα κ' ἑκατὸ καὶ νὰ 'ν' κι ἄρματωμένοι.
Κ' ἐγ' ὁ μαῦρος ἀπέρασα πεζὸς κι ἄρματωμένος.
Τριακόσι' ἀρκούδια σκότωσα κ' ἐξηνταδυὸ λιοντάρια,
ἐπέτυχα κ' ἐβάρεσα τὸ στοιχειωμένο ἐλάφι,
πού 'χε σταυρὸ στὰ κέρατα κι ἀστέρι στὸ κεφάλι,
κι ἀνάμεσα στὰ δίπλατα εἶχε τὴν Παναγία.
Τριακόσους χρόνους ἔζησα 'δῶ στὸν ἀπάνω κόσμος,
κανένα δὲν 'φοβήθηκα ἀπ' τοὺς ἀντρεωμένους.
Τὼρ' εἶδ' ἓνα ξεσκάλτσωτο, πεζὸ κι ἄρματωμένο,

²⁶³ Με την έννοια «σύγχρονα» κείμενα, εννοούμε εδώ κείμενα που μας αφορούν με έναν σύγχρονο, επίκαιρο τρόπο. (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022: 261). Βλ. Μεθοδολογικό Μέρος, Κεφάλαιο 1.

²⁶⁴ Για τα ανοιχτά και για τα κλειστά κείμενα αλλά και πιο ειδικά για το δημοτικό τραγούδι ως μάλλον κλειστό κείμενο παρά ανοιχτό, βλ. Θεωρητικό Πλαίσιο, Κεφάλαιο 2.

²⁶⁵ Τα κείμενα παρατίθενται εδώ με τη σειρά με την οποία διδάχθηκαν στην τάξη κατά την έρευνά μας.

²⁶⁶ Άλλος τίτλος αυτού του δημοτικού τραγουδιού: «Το στοιχειωμένο ἐλάφι». Ο διδάσκων της τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δίδαξε το ποίημα χρησιμοποιώντας αυτόν τον τίτλο.

²⁶⁷ Στο Μαστροδημήτρης, Δ. Π. (2010). *Η ποίηση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, σ. 685-686.

πῶχει τοῦ ρήσου τὰ πλουμιά, τῆς ἀστραπῆς τὰ μάτια·
τὸν εἶδανε τὰ μάτια μου κ' ἐλάβωσ' ἡ καρδιά μου.
Κεῖνο τὸ κρῖμα μ' ἔσωσε καὶ θέλω νὰ πεθάνω».

2. Τάκης Σινόπουλος, *Ο καιόμενος*²⁶⁸

Κοιτάχτε μπήκε στη φωτιά! εἶπε ἓνας απ' το πλήθος.
Γυρίσαμε τα μάτια γρήγορα. Ἦταν
στ' ἀλήθεια αὐτός που ἀπόστρεψε το πρόσωπο, ὅταν του
μιλήσαμε. Καὶ τώρα καίγεται. Μα δε φωνάζει βοήθεια.
Διστάζω. Λέω νὰ πάω ἐκεῖ. Νὰ τον ἀγγίξω με το χέρι μου.
Εἶμαι ἀπὸ τη φύση μου φτιαγμένος νὰ παραξενεύομαι.
Ποιος εἶναι τούτος που ἀναλίσκεται περήφανος;
Το σῶμα του το ἀνθρώπινο δεν τον πονά;
Ἡ χώρα ἐδῶ εἶναι σκοτεινή. Καὶ δύσκολη. Φοβάμαι.
Ξένη φωτιά μην την ἀνακατεύεις, μου εἶπαν.
Ὅμως ἐκεῖνος καίγονταν μονάχος. Καταμόναχος.
Κι ὅσο ἀφανίζονταν τόσο ἀστραφτε το πρόσωπο.
Γινόταν ἥλιος.
Στην εποχή μας ὅπως καὶ σε περασμένες εποχές
ἄλλοι εἶναι μέσα στη φωτιά κι ἄλλοι χειροκροτοῦνε.
Ο ποιητὴς μοιράζεται στα δυο.

3. Αργύρης Χιόνης, *Ο νυχτοφύλακας*²⁶⁹

Για ὅσους δεν το ξέρουν, νυχτοφύλακας
δεν εἶναι ἐκεῖνος που φυλά τη νύχτα
—κανεῖς δεν σκέφτηκε ποτέ νὰ τηνε κλέψει—
ἀλλὰ ἐκεῖνος που φυλά τ' ἀστέρια μες τη νύχτα,
τ' ἀστέρια που πολλοὶ τα ορέγονται,
γι' αὐτό κι ο νυχτοφύλακας,
πάντ' ἀγρυπνος στο πόστο του,
αδιάκοπα κοιτά τον ουρανὸ καὶ τα μετρά,
ὥρες ἀτέλειωτες, καπνίζοντας ἀτέλειωτα τσιγάρα,
μετρά καὶ χάνει τον λογαριασμό καὶ ξαναρχίζει,
καπνίζοντας ἀτέλειωτα μικρά ἀστέρια.

Τα ξημερώματα, θυμάται μόνο τους διάττοντες που χάθηκαν,
αφού του κάψαν με τις καύτρες τους το δέρμα.

²⁶⁸ Σινόπουλος, Τ. (1990). *Συλλογή Ι. 1951-1964*. Αθήνα: Ερμής, σ. 107.

²⁶⁹ Χιόνης, Α. (2010). *Ό,τι περιγράφω με περιγράφει*. Αθήνα: Γαβριηλίδης, σ. 10.

2ο ΔΙΚΤΥΟ ΚΕΙΜΕΝΩΝ: «ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΣΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ»

Αυτό το δίκτυο κειμένων αποτελείται από τρία κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, από το κλέφτικο δημοτικό τραγούδι «του Νικοτσάρα», το ποίημα «Δεν θα υπάρξει ειρήνη» του Wystan H. Auden και το ποίημα «Πύραυλοι» του Κωνσταντίνου Παπαγεωργίου. Έτσι, το κλέφτικο δημοτικό τραγούδι βρίσκεται σε ένα δίκτυο κειμένων με σύγχρονα και ανοιχτά κείμενα.

Οι δεινές συνθήκες διαβίωσης και η ανάγκη για επιβίωση, η αγριότητα του πολέμου και ο απάνθρωπος του χαρακτήρας, τα βίαια αποτυπώματα που αφήνει στον κόσμο και στον άνθρωπο, μας οδηγούν σε ένα κοινό ερώτημα που θα μπορούσε να συνδέσει τα παρακάτω κείμενα: (πώς) αλλάζει ο πόλεμος τον άνθρωπο;²⁷⁰

1. Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου, *Πύραυλοι*²⁷¹

Ο κύριος Βέρνερ φον Μπράουν
έφτιαξε τον Saturn V το 1969
αφού πρώτα κατασκεύασε τον V-2 το 1942.

Σάμπως κι αν πηγαίναμε στη Σελήνη
αυτό θα διέγραφε τις μνήμες του σεληνιακού τοπίου
που άφηναν πίσω τους
οι βαλλιστικοί πύραυλοι που εκτοξεύονταν
—εκ του μακρόθεν— στο Λονδίνο και την Αμβέρσα.

Το 1969
τη στιγμή που ο Άρμστرونγκ έκανε το περίφημο βήμα του
εγώ έσβησα την τηλεόραση.

2. *Του Νικοτσάρα (κλέφτικο δημοτικό τραγούδι)*²⁷²

Τ' έχουν τής Ζίχνας τὰ βουνὰ καὶ στέκουν μαραμένα;
Μήνα χαλάζι τὰ βαρεῖ, μήνα βαρὺς χειμῶνας;
-Οὐδὲ χαλάζι τὰ βαρεῖ, οὐδὲ βαρὺς χειμῶνας,
ὁ Νικοτσάρας πολεμᾷ μὲ τρία βιλαέτια,
τὴ Ζίχνα, τὸ Χάντακα, τὸ ἔρημο τὸ Πράβι.
Τρεῖς μέρες κάμει πόλεμο, τρεῖς μέρες καὶ τρεῖς νύχτες.
Χιόν' ἔτρουγαν, χιόν' ἔπιναν καὶ τὴ φωτιά βαστοῦσαν.

²⁷⁰ Τα κείμενα παρατίθενται εδώ με τη σειρά με την οποία διδάχθηκαν στην τάξη κατά την έρευνά μας.

²⁷¹ Παπαγεωργίου, Κ. (2017). *Υπερκαινοφανής*. Αθήνα: Μελάνι.

²⁷² Στο Σπυριδάκης, Γ., Πετρόπουλος, Δ. & Μέγας, Γ. (1962). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Εκλογή*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, σ. 212. Ανακτήθηκε από http://www.kentrolaografias.gr/sites/default/files/Ellinika_Dhmotika_Tragoudia.pdf.

Τὰ παλληκάρια φώναξε στὲς τέσσιρες ὁ Νῆκος.
-«Ἀκοῦστε, παλληκάρια μου, λίγα κι ἀντριουμένα·
σίδερο βάλτε στὴν καρδιὰ καὶ χάλκουμα στὰ στήθια,
αὔριον πόλεμο κακὸ ἔχουμε μὲ τοὺς Τούρκους,
αὔριο νὰ πατήσωμε, νὰ πάρωμε τὸ Πράβι».
Τὸ δρόμο πῆραν σύνταχα καὶ φθάνουν στὸ γιοφύρι·
ὁ Νῆκος μὲ τὸ δαμασκί τὸν ἄλυσσὸ του κόφτει.
Φεύγουν οἱ Τούρκοι σὰν τραγιά, πίσω τὸ Πράβ' ἀφήνουν.

2. Wystan H. Auden, *Δεν θα υπάρξει ειρήνη*²⁷³

Ἀν καὶ ὁ γλυκὸς ἀνέφελος καιρὸς
Χαμογελά ξανά στὴν κομητεία τῆς καρδιάς σου
Καὶ τὰ χρώματά τῆς ἐπιστρέφουν, ἡ καταιγίδα σ' ἔχει ἀλλάξει·
Δε θα ξεχάσεις ποτέ
Που ἡ σκοτεινιά ἐσβηνε τὴν ἐλπίδα, ἡ θύελλα
Προφήτεψε τὴν πτώση σου.

Πρέπει νὰ ζήσεις μὲ τὴ γνώση σου.
Πολύ πίσω, πέρα, ἔξω ἀπὸ σένα, υπάρχουν ἄλλοι,
Σε ἀπουσίες ἀσέληνες που δεν ἔχεις ἀκουστά,
Αὐτοὶ ὅμως ἔχουν σίγουρα ἀκουστά ἐσένα,
Υπάρξεις ἀγνωστοῦ ἀριθμοῦ καὶ φύλου,
Καὶ δε σε συμπαθοῦν.

Μα τι τοὺς ἔχεις κάνει;
Τίποτα; Τὸ τίποτα δεν εἶν' ἀπάντηση·
Θα φτάσεις νὰ πιστέψεις -γίνεται ἀλλιῶς;-
Πως ναι, ἀληθινά, τοὺς ἔχεις κάνει κάτι·
Θα εὐχέσαι, νὰ μπορούσες νὰ τοὺς κάνεις νὰ γελάσουν.
Θα λαχταράς τὴ φιλία τοὺς.

Δε θα υπάρξει εἰρήνη.
Χτύπα καὶ συ λοιπόν, μὲ ὅσο θάρρος ἔχεις
Καὶ μ' ὅποιο κόλπο ἀτιμο κι ἀν ξέρεις,
Καθαρὸς στὴ συνείδησή σου σὲ αὐτό:
Ὁ σκοπὸς τοὺς, ἀν ποτέ εἶχαν, δεν υπάρχει πια·
Μισοῦν γιὰ νὰ μισοῦν.

²⁷³ Auden, W. H. (2020). *Ἡ ἀσπίδα τοῦ Ἀχιλλέα καὶ ἄλλα ποιήματα*. (Μτφρ.: Ε. Σοφράς). Ἀθήνα: Ἐκδ. Ἀντίποδες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ' (Ερωτηματολόγιο)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Ερωτήσεις κλειστού τύπου

1. Πριν τη σημερινή διδασκαλία, θεωρούσα ότι το δημοτικό τραγούδι δεν έχει ενδιαφέρον για εμένα, καθώς ανήκει σε μία περασμένη εποχή.

1= διαφωνώ έντονα

2= διαφωνώ

3= δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4= συμφωνώ

5= συμφωνώ απόλυτα

2. Κατά τη διάρκεια της σημερινής διδασκαλίας, το ενδιαφέρον μου για το δημοτικό τραγούδι αυξήθηκε.

1= διαφωνώ έντονα

2= διαφωνώ

3= δεν συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4= συμφωνώ

5= συμφωνώ απόλυτα

B. Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου

1. Ποια κείμενα σας βοήθησαν περισσότερο να συμμετάσχετε στον διάλογο;

.....

.....

.....

.....

2. Μπορείτε να αναπτύξετε τον τρόπο με τον οποίο το κάθε ένα σας βοήθησε;

.....

.....

.....

.....

.....

3. Ο τρόπος που διδάχθηκαν τα κείμενα σας βοήθησε να δείτε διαφορετικά το δημοτικό τραγούδι;

.....

.....

.....

.....

4. Αν ναι, τι είδατε στο δημοτικό τραγούδι που δεν θα το προσέχατε αν η διδασκαλία ήταν επικεντρωμένη μόνο σε αυτό;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ' (Πρωτόκολλο παρατήρησης)

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Τάξη: Γ' Λυκείου

Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Είδος παρατήρησης: Μη συμμετοχική

Κλίμακα ιεράρχησης: 1=καθόλου, 2= ελάχιστα, 3=λίγο, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

Α. Ανάπτυξη του διαλόγου	Ανοιχτό κείμενο					Κλειστό κείμενο				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμμετοχή μαθητών										
Παρεμβάσεις του διδάσκοντα										
Πιο ενεργός διάλογος										
Ανάδυση ερωτημάτων/προβληματισμών										
Εμφάνιση θεμάτων για συζήτηση										
Ποικιλία απόψεων/Διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις										

Β. Ερμηνεία	Ανοιχτό κείμενο					Κλειστό κείμενο				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Πολλαπλότητα ερμηνειών										
Συνθετότητα ερμηνειών										
Πρωτοτυπία ερμηνειών										
Αξιοποίηση κειμενικών δεικτών										
Αναγωγές στον κόσμο και στην πραγματικότητα										
Αξιολόγηση των απόψεων των συμμαθητών										

Γ. Παρατηρήσεις	1	2	3	4	5
Κατά την προσθήκη στον ερμηνευτικό διάλογο του κλειστού κειμένου και κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές/-τριες συμμετείχαν ενεργά στη διαλογική διαδικασία					
Καθώς ο ερμηνευτικός διάλογος εμπλουτιζόταν με την προσθήκη των ανοιχτών κειμένων, υπήρχαν συχνές αναφορές των μαθητών/-τριών στο κλειστό κείμενο					
Μέσα από το κλειστό κείμενο οι μαθητές/-τριες εξέφρασαν ιδέες και σκέψεις πρωτότυπες και πολλαπλές και όχι απλώς μία μονοσήμαντη, «άγωνα» για τον διάλογο ερμηνείας					
Οι μαθητές/-τριες πραγματοποιούσαν αναφορές στα υπόλοιπα κείμενα του δικτύου προκειμένου να προσεγγίσουν το κλειστό κείμενο και δημιουργούσαν ποικίλες/πολλαπλές συνδέσεις					