

Η αισθητική διάσταση στο μάθημα της λογοτεχνίας: Η περίπτωση της σιωπής

Μαρία Κωτούλα
mkottoula@gmail.com

Φιλολογος, Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων

Περίληψη: Η συμβολή της αισθητικής αγωγής στην αναγνωστική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί σήμερα ζητούμενο στην εγκύκλια εκπαίδευση ως μέσο έκφρασης συναισθημάτων των νέων μας. Οι τέχνες, ιστορικά συνδεδεμένες με τον κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο, εκτός από αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, υπεισέρχονται, ως εμβάθυνση και εναλλακτική οπτική στη θεώρηση των πραγμάτων, σε ποικίλους γνωστικούς τομείς. Περιορίζοντας τη συζήτηση στο μάθημα της Λογοτεχνίας, οι τέχνες, ως συσχετισμένοι συμβολικοί κώδικες επικοινωνίας με τη γλώσσα της λογοτεχνίας, θεωρείται πως διευρύνουν τον ορίζοντα κατανόησης των κειμένων από τον αναγνώστη με αισθητικά κριτήρια και 'ξεκλειδώνουν' στοιχεία της συναισθηματικής του όρασης. Μ' αυτό τον τρόπο, λοιπόν, οι διαφορετικές 'γλώσσες' αναδεικνύουν πολύτροπα την έκφραση της ανθρώπινης ευαισθησίας και ο μεταφορικός τους λόγος αποτελεί εργαλείο γνωστικής ευελιξίας για τους αποδέκτες τους. Στο κείμενο αυτό αξιοποιείται το παράδειγμα της σιωπής, ως περιβάλλον στον λόγο και στις τέχνες, καθώς προσιδιάζει στις ανησυχίες των εφήβων και συνιστά έναν ζωτικό άξονα επεξεργασίας του ατομικού και κοινωνικού βιώματος.

Λέξεις- κλειδιά: λογοτεχνία, τέχνες, συσχετισμένοι κώδικες, γνωστική ευελιξία

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία, ως διαδικασία συνάντησης των κειμένων με τους αναγνώστες τους, συναρτάται με την εμπειρία των τελευταίων, γεγονός που συμβάλλει στην αυτονόμησή της με βάση τόσο την προσωπική όσο και τις διυποκειμενικές αντιλήψεις με ομαδική επεξεργασία του νοήματος. Στο φάσμα των κειμενικών εκδοχών ο κάθε αναγνώστης είναι παρών με το δικό του βιογραφικό. Ενώ επεξεργάζεται τα λογοτεχνικά κείμενα, τα επενδύει με στοιχεία της δικής του ταυτότητας, εισάγει τη δική του θέαση των πραγμάτων και μέσω της αλληλεπίδρασης αναδεικνύει ή αμφισβητεί το νόημα των πραγμάτων ή / και ενσωματώνει στο δικό του αξιακό απόθεμα μια νέα οπτική.

Από την άλλη πλευρά, τα οπτικά κείμενα, παρόντα στην καθημερινή ζωή μέσω των πολιτισμικών προϊόντων, έχουν μεγάλη διάχυση και αποδοχή, «γεγονός που συνδέεται με την ανθρώπινη ανάγκη δημιουργίας και πρόσληψης είτε βιωμένων είτε επιθυμητών παραστάσεων» (Barnes, 2002: 7). Στο χώρο των εικαστικών τεχνών, «οι πλαστικές, οι εφαρμοσμένες και γενικότερα οι αναπαραστατικές τέχνες ενεργοποιούν την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να διεισδύει στα προσωπικά του συναισθήματα, να τα αναμοχλεύει, να τα συνειδητοποιεί, να τα ξεχωρίζει και να τα ελέγχει» (Gardner, 1983; Kaschub, 2002). Το γεγονός ότι η καλλιτεχνική παιδεία αποτελεί μια νοητικο- συναισθηματική λειτουργία ενθαρρύνει την ενεργοποίηση των μηχανισμών της σκέψης μέσω μνημονικών ανακλήσεων ή φαντασιακών αναπαραστάσεων

για να συμβάλει σε κρίσεις, σε προσωπικές εκτιμήσεις και στην ανάπτυξη εκδοχών της προωθημένης, μη συμβατικής σκέψης. Ο λόγος της μουσικής, τέλος, ως συνδιαμορφωτικός παράγοντας στο κειμενικό και στο οπτικό περιβάλλον, διεγείρει το συναίσθημα, την ανάγκη του καθενός να διεισδύσει στα νοήματα συγκινησιακά.

Το ερώτημα για τη συγχρονική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και τεχνών σχετίζεται με τη δυνατότητα σύμφυρσής τους σε ένα ενιαίο γνωστικό περιβάλλον. Πώς ο φιλόλογος, ως διδάσκων, μπορεί ν' ανοίξει την αυλαία της τέχνης επιδιώκοντας την πολυτροπική ερμηνεία του λόγου με τη συμβολή του αισθητικού κώδικα; Ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και πώς αξιολογούνται στη γνωστική κλίμακα; Το φάσμα των απαντήσεων είναι τόσο ανοιχτό όσο ανοιχτή είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία και ποικίλλει όσο ποικίλλουν και οι προσωπικότητες των διδασκόντων. Μία γόνιμη συνεργασία - ως επί το πλείστον δύσκολο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος - είναι η ταυτόχρονη παρουσία στην τάξη εκπαιδευτικών αντιστοιχών ειδικοτήτων, που με συνεργατικό τρόπο μπορούν να καθοδηγήσουν την ομάδα τους σε διασταυρούμενες διαδρομές, όπου οι διαφορετικές γλώσσες - λέξεις και οπτικο - ακουστικά σημεία - αλληλεπιδρούν.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, με δυο λόγια, δημιουργώντας μια θεματική στέγη, την ανθρώπινη κατάσταση, συνδέονται με τις τέχνες προκειμένου να εμπλουτιστούν οι νοητικές αναπαραστάσεις με την αφύπνιση των αισθήσεων που επίσης συνιστούν λόγο για τον άνθρωπο. Μ' αυτό τον τρόπο, τα κείμενα αναπνέουν ξανά μέσα από την πολυφωνία που γεννά ο διάλογος της σκέψης και της όρασης. Η προσέγγιση ενός κειμένου, κατά συνέπεια, μπορεί να έχει υπόσταση σ' ένα πλέγμα σημειωτικών κωδίκων· «διαφορετικά σημειωτικά συστήματα προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαραστάσης και επιπλέον η αλληλεπίδραση μεταξύ τους συνιστά σημαντικό μέρος της παραγωγής του νοήματος» (Γιωτοπούλου, 2018, σ.17).

Η ανάγνωση στη λογοτεχνία

Η αναγνωστική ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα, συνιστά πράξη αυτογνωσίας και ετερογνωσίας, διείσδυσης δηλαδή, με αφετηρία τον λόγο του δημιουργού, στον εαυτό ή ανάπτυξης ενσυναίσθησης για άλλους κόσμους, άλλους ανθρώπους. Ο αναγνώστης πάντοτε επικαιροποιεί και αναδιαμορφώνει την ουσία του λόγου, το νόημά του, αντιμετωπίζοντάς το στο σήμερα, με συνιστώσες του δικού του χώρου και χρόνου. Άρα, διαβάζει τον κόσμο του δημιουργού με προσωπική όραση και με τον ίδιο τρόπο συγκροτεί τις ερμηνείες του. Το περιεχόμενο του λόγου, όμως, προσδιορίζεται από τους επιλεγμένους κειμενικούς δείκτες του συγγραφέα και με αυτή τη δέσμευση ο αναγνώστης οδηγείται σε αναγωγές, συγκρίσεις και παραλληλισμούς ανθρώπων και κοινωνιών. Εισάγει, δηλαδή, στο προσληπτικό του πεδίο τα κειμενικά στοιχεία και επανεξετάζει τον δικό του κόσμο με μεγαλύτερο σκεπτικισμό, υιοθετώντας και την οπτική των άλλων, των συγγραφέων και των κοινωνικών τους προσδιορισμών. Οι ερμηνείες, ως αντικείμενο διερευνητικού τρόπου προσέγγισης στη διδακτική πράξη, από την άλλη πλευρά, αποτελούν προϊόντα της κοινότητας των αναγνωστών με την αλληλεπίδραση ατομικοτήτων. Η ανάγνωση γίνεται ομαδική πράξη που αξιοποιεί τα κειμενικά στοιχεία - ποιοτικές ενδείξεις - για να προκαλέσει τη 'συνάντηση' με τα κείμενα πολυφωνικά. Ο σχολιασμός τέλος, του περιεχομένου των κειμένων, της ψυχικής τους διάστασης και της ιδεολογίας τους για τον κόσμο αποτελεί την κριτική του θεώρηση υπό το πρίσμα των απόψεων που είτε

ενυπάρχουν στην ομάδα ανάγνωσης είτε επαναπροσδιορίζονται από την ίδια την ανάγνωση.

Η εικαστική γλώσσα και η μουσική επένδυση ως αισθητική ανάγνωση

Σύμφωνα με τη Σχολή της Φρανκφούρτης, τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης βρίσκονται κάπου έξω από τους κοινωνικούς θεσμούς (Brookfield, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ερμηνεία για τη σημασία της τέχνης, επιλέγεται η παράκαμψη, σε πρώτο στάδιο, του πολιτιστικού συγκείμενου του εικαστικού έργου και του δημιουργού για ν' αποστασιοποιηθούμε, ως παρατηρητές του, από τους κοινωνικούς παράγοντες που θα οριοθετήσουν το περιβάλλον ερμηνείας του έργου. Αν υιοθετηθεί αυτή η πρακτική, η σκέψη του δέκτη έχει αυξημένες δυνατότητες παρέκκλισης από τον κανόνα, άρα απελευθέρωσης του ευφάνταστου της νόησης αλλά και της δημιουργικότητας. Έτσι, «ο αναγνώστης της τέχνης νοηματοδοτεί το έργο κατευθυνόμενος από τα ερεθίσματα προς μια νέα δημιουργία» (Sartre, 2008, σ. 57 - 58) χρησιμοποιώντας, δηλαδή, έναν απορητικό τρόπο προσέγγισης, χωρίς να βασίζεται στο περικείμενο, στις κοινωνικές βεβαιότητες. «Αυτές, οι κοινωνικο- ιστορικές συντεταγμένες του έργου, μπορεί να προκύψουν, βέβαια, ως 'αναβαθμοί' σε επόμενο στάδιο της παρατήρησης του μαθητή για να εμπλουτίσουν την όραση, τη διαίσθηση και τη νόηση» (Perkins, 1994, σ. 11).

Από την άλλη πλευρά, είναι γνωστό ότι ο παρατηρητής του εικαστικού έργου βλέπει σ' αυτό ό, τι θέλει να δει. Σύμφωνα με το παράδειγμα των Berger, Blomberg, Fox, Dibb & Hollis, «σε μια εικόνα με είκοσι άτομα ένας παρατηρητής εστιάζει σε μια μοναδική μορφή αγνοώντας τις άλλες δεκαεννέα» (1972, σ. 10).

Επίσης, η οικειότητα με τη φιγούρα, η ανταπόκριση ή μη στις παραδοχές του θεατή, μια λεπτομέρεια που δημιουργεί αποκλίσεις στη νοηματοδότηση, ο τρόπος εστίασης ενός φωτογράφου ή η οριοθέτηση του χώρου στο κάδρο από τον ζωγράφο είναι μερικοί μόνο λόγοι για το τι βλέπει ο καθένας σε ένα οπτικό έργο (Berger et al., 1972, σ.23).

Αλλά και οι γνώμες άλλων που είχαν επαφή με το έργο, κάποια φορά η φήμη του, η προηγούμενη ενασχόληση με το έργο και τη βιογραφία ενός καλλιτέχνη, κάτι που λείπει κατά την άποψη του θεατή, η δυνατότητα ή μη εμπλοκής του εαυτού στην οπτική αφήγηση, το αν ανταποκρίνεται σε οικεία αισθητικά στοιχεία, αν οι συμβολισμοί του επιτρέπουν την ιδεολογική ερμηνεία από την πλευρά του παρατηρητή, είναι ιδιαιτερότητες της οπτικής ανάγνωσης με ερμηνευτική διάσταση και μοναδικό διαβιβαστικό ρόλο (Berger et al., 1972, σ. 11).

Αισθητική διάσταση στην ανάγνωση προσδίδει και η μουσική επένδυση ως συμπληρωματική της όρασης και αλληλεπιδρώσα με τις ψυχικές και νοητικές διεργασίες των αναγνώσεων. «Σύμφωνα με τις γνωστικές επιστήμες του ανθρώπου η σημασία της μουσικής συνοψίζεται στην ανάπτυξη της διορατικότητας και συμβάλλει στην ανακλαστική, άμεση κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου αλλά και των άλλων» (Hodge, 2005, σ. 113). Στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης δεν στοχεύουμε στην ανάγνωση μουσικών κόσμων αλλά στη διέγερση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη διαδραστικού περιβάλλοντος με περισσότερους πολιτισμικούς πόρους. «Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια συνθετότερη σημειωτική πράξη με την εισαγωγή της μελωδίας με υπαινικτικές αναγωγές στην αφήγηση» (Κοκκίδου, Κονδυλίδου & Μυγδάνης, 2019, σ. 221) και μέσω της μουσικής προκύπτουν συναισθηματικές μετατοπίσεις (Jewitt, 2008).

Το μοτίβο της σιωπής στο λόγο και στις τέχνες

Θέματα όπως ο χωρισμός και η απουσία, με επακόλουθη ψυχική κατάσταση το βίωμα της μοναξιάς στο πλέγμα των σχέσεων που φθίνουν, διατυπωμένη με τη φωνή ή τη σιωπή, προσιδιάζουν στις ανησυχίες των εφήβων. Αντίστοιχα, λοιπόν, οι κειμενικές αναφορές στις εύθραυστες ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν ερεθίσματα της σκέψης για την αξιοποίηση της εμπειρικής γνώσης, την ανάκληση της μνήμης, την επεξεργασία του συναισθήματος και των εκλογικεύσεων μέσα από τις άμυνες του 'εγώ' ή τα ξεσπάσματα του ασυνειδήτου. Σε κάποιες περιπτώσεις η σιωπή δίνει γαλήνη στη φωνή, βελτιώνει το κλίμα επικοινωνίας. Άλλοτε η σιωπή είναι ηθελημένη άλλοτε επιβαλλόμενη, συνδέεται όμως με καταστάσεις ζωής και τον άνθρωπο, την ψυχοσύνθεσή του και τη θέση του στο συγγραφικό σκηνικό. Γι' αυτόν τον λόγο, άλλοτε δηλώνει την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ή τον ευτελισμό μιας σχέσης, ενώ η φωνή που ακολουθεί χρονικά μπορεί να είναι το ξέσπασμα στη συνειδητοποίηση αυτής της απώλειας. Η σιωπή σε άλλη περίπτωση λιγοστεύει τις λέξεις, αν είναι περιττές, ικανοποιεί την έκφραση των συναισθημάτων άηχα, μπορεί όμως να είναι απόγνωση, αδυναμία. Δεν αποκλείεται η σιωπή να διατυπώνει τη ρήξη με τον άλλο ή τον εαυτό, την επιφανειακή σχέση, τη ματαιώση της επιθυμίας, τον φόβο ή να λανθάνει η άρνηση στην ακοή. Μπορεί να είναι σιωπή μιας ευάλωτης ύπαρξης μπροστά σ' ένα τείχος αδιαφορίας, μπορεί η υποταγή του παιδιού στην προσταγή του ενήλικα αλλά μπορεί να είναι και μια συναίνεση για σιωπή, η σιωπή ως επικοινωνία ή το τέλος της επικοινωνίας. Η σιωπή, κατά συνέπεια, συνδέεται στενά με συναισθήματα, όπως αυτά διαμορφώνονται από την ανθρώπινη κατάσταση.

Ένα παράδειγμα ανάγνωσης του ποιητικού λόγου για τη σιωπή

Πρωινό Γεύμα, Ζακ Πρεβέρ

Έβαλε τον καφέ
Στο φλιτζάνι
Έβαλε το γάλα
Στο φλιτζάνι με τον καφέ
Έβαλε τη ζάχαρη
Στον καφέ με το γάλα
Με το κουταλάκι
Γύρισε
Έπινε τον καφέ με το γάλα
Και ξανάφησε το φλιτζάνι
Χωρίς να μου μιλήσει
Άναψε
Ένα τσιγάρο
Έκανε δαχτυλίδια
Με τον καπνό
Έβαλε τις στάχτες
Στο τασάκι
Χωρίς να μου μιλήσει
Χωρίς να με κοιτάξει
Σηκώθηκε
Έβαλε
Το καπέλο του στο κεφάλι του

Έβαλε
 Το αδιάβροχό του
 Γιατί έβρεχε
 Κι έφυγε
 Μέσα στη βροχή
 Χωρίς μια κουβέντα
 Χωρίς να με κοιτάξει
 Και 'γω πήρα
 Το κεφάλι μου μέσα στα χέρια
 Κι έκλαψα.

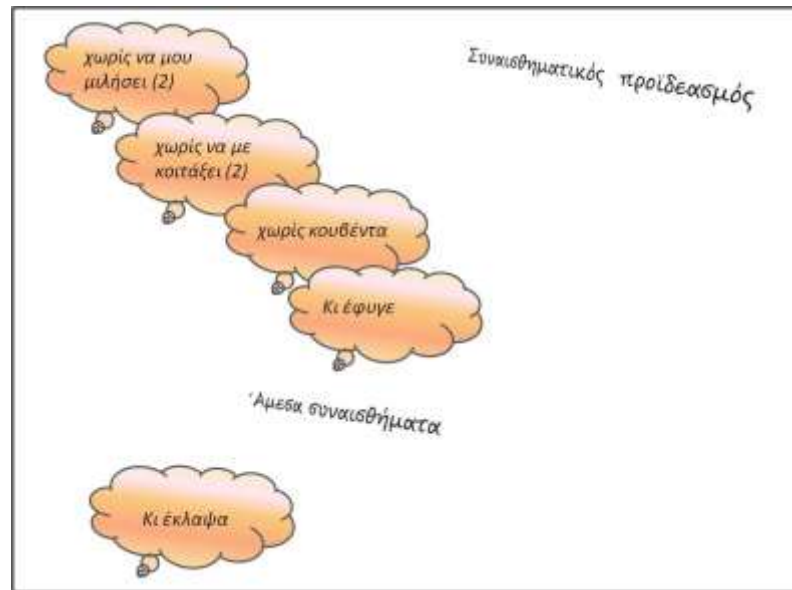
(Συλλογή *Paroles, Κουβέντες, 1946*)

Ενδεικτική διεργασία ερμηνευτικού διαλόγου με ερωτήματα

Οι μαθητές μέσω της ανάλυσης περιεχομένου (ίδιες, συνώνυμες λέξεις, σύμβολα, φράσεις και σημασιολογική ανάλυση) ανοίγουν μονοπάτια επικοινωνίας στο κειμενικό περιβάλλον με ερωτήματα, όπως 'ποιός, τί, σε ποιον, γιατί, πώς' είτε αυτά αναφέρονται σε πρόδηλο είτε σε λανθάνον περιεχόμενο (Βάμβουκας, 2007). Με αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται τα σημαντικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου, η φωνή του αφηγητή και η σιωπή του που συνιστά και αυτή λόγο.

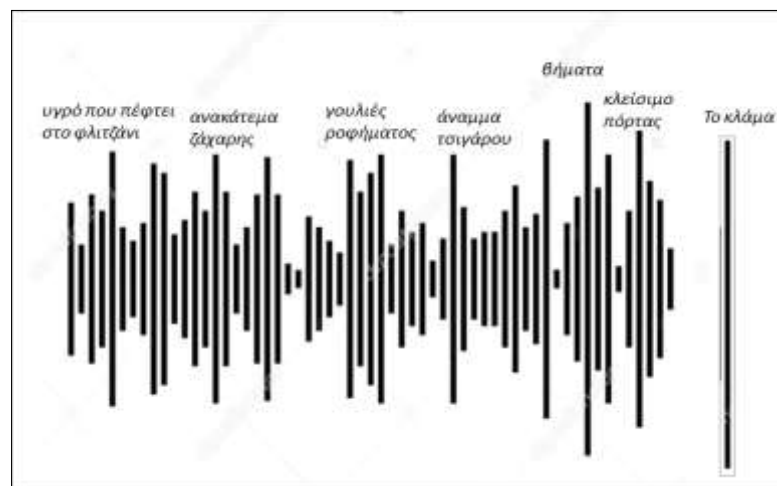
Α' Φάση: Συζητώντας για το κείμενο

- Ο τίτλος του ποιήματος μάς φανερώνει τη διαδικασία του πρωινού γεύματος. Ποιοι φαίνεται να συμμετέχουν στη διαδικασία και με ποιον τρόπο;
- Ποιο είναι το κεντρικό θέμα της 'ιστορίας' στο ποίημα και ποια τα συναισθήματα του αφηγητή; Το συζητάμε στην ομάδα μας για 10' και στη συνέχεια στην τάξη μέσω του εκπροσώπου μας.
- Ποιες θεωρούνται λεπτομέρειες μέσα στην 'ατμόσφαιρα' του ποιήματος; Ποια είναι η λειτουργία τους;
- Ποιοι θεωρούνται σίχοι 'σιωπής' στο ποίημα;
- Ο λόγος του ποιητή είναι λιτός, απέρिटτος. Με ποιο τρόπο μας μεταδίδει την ατμόσφαιρα του χώρου που βρίσκεται;
- Δημιουργούμε ένα χάρτη ροής συναισθηματικού προϊδεασμού και αυθόρμητης εκδήλωσης συναισθημάτων του αφηγητή (Σχήμα 1). Οι θυρίδες των συναισθημάτων ορίζονται α. από τους εμπρόθετους προσδιορισμούς (χωρίς...χωρίς), δηλαδή με φραστική - κυρίως συντακτική- προσέγγιση και β. ρηματικά (Gee, 2005) με το ετεροπρόσωπο ρηματικό δίπολο: έφυγε - έκλαψα, που αποδίδει τη σχέση 'εξήγησης' (Fairclough, Wodak, & Mulderrig, 2011) για την κατάσταση (έκλαψα), η οποία προκλήθηκε από την ενέργεια (έφυγε). Η αφηγηματική πράξη συνδέει το αρνητικό συναισθηματικό φορτίο του αφηγητή με την απουσία.



Σχήμα 1: Συναισθήματα του αφηγητή

- Ο τίτλος του ποιήματος αξιοποιείται ως προϊδεασμός του περιεχομένου;
- Καταγράφουμε σε ένα σχήμα της επιλογής μας το ξεδίπλωμα του ηχητικού ιστού του ποιήματος (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Ηχητικός ιστός της αφήγησης

Β' Φάση: Πιο κοντά στον δημιουργό

Δίνεται ένα εισαγωγικό σημείωμα για το δημιουργό προσανατολισμένο σε βιογραφικά και εργογραφικά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν ως υπαινιγμοί στο ποίημα.

Ο κόσμος και η ποίηση στον Ζακ Πρεβέρ

1900 - 1977. Γάλλος ποιητής και σεναριογράφος. Τα χαρακτηριστικά της ποίησής του διαμορφώνονται τόσο από το κίνημα του υπερρεαλισμού όσο και από τη ρομαντική του διάθεση και άλλα προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως η αντίστασή του στο κατεστημένο, το πηγαίο του χιούμορ, η ειρωνεία και ο ανθρωπισμός του. Τα θέματά του αντλούνται από την καθημερινή ζωή και τις λειτουργίες του ανθρώπινου μικρόκοσμου με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες. Είναι συνδεδεμένα με καταστάσεις ρουτίνας, την καθημερινή ζωή και με το λόγο του

καταδικάζει τον πόλεμο, την υποκρισία και την εκμετάλλευση και υμνεί τον έρωτα, δίνοντας περισσότερο το στίγμα της απώλειας ή της απουσίας (Καποδίστρια, 2007).

Ο διάλογος με τον δημιουργό και το ποίημα

- Αξιοποιώντας το παραπάνω κείμενο αναφοράς για τον δημιουργό αλλά και τη χρονολογία δημοσίευσης της συλλογής ως ιστορικό στίγμα, να συζητήσουμε την έννοια 'πόλεμος' σε διαπροσωπικό επίπεδο και το συναισθηματικό απόηχό του, ενταγμένα στη γραμμική αφήγηση του ποιήματος.
- «...με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες». Πώς φανταζόμαστε τη συμμετοχή του αφηγητή στα δρώμενα σε μια κινηματογραφική σκηνή; Τι κάνει στον χώρο; Ποια εκφραστικά μέσα εξωτερικεύουν τον ψυχικό του κόσμο; (με αξιοποίηση των κειμενικών δεικτών).

Γ' Φάση: Η 'εστίαση' ως δομικό στοιχείο του ποιήματος

- Το ποίημα χωρίζεται δομικά με την αλλαγή της εστίασης στην αφήγηση. Ποια είναι η διαφορά του συναισθήματος μεταξύ της τριτοπρόσωπης και της πρωτοπρόσωπης αφήγησης;
- Το δεύτερο πρόσωπο της ιστορίας δεν έχει 'λόγο' στο κείμενο αλλά ενεργεί. Πώς κρίνετε αυτή τη συγγραφική επιλογή για την προβολή του συναισθήματος του ποιητικού υποκειμένου;
- Πώς καλύπτει κάθε ήρωας το κεφάλι του; Πώς το στοιχείο αυτό συνδέεται με τη δομή του ποιήματος;
- Ποιες φράσεις του κειμένου μας προϊδεάζουν για το συναίσθημα του αφηγητή, το οποίο 'ομολογείται' στους τρεις τελευταίους στίχους; Γιατί νομίζετε ότι ο αφηγητής 'σπάει' τη σιωπή του σ' αυτούς τους στίχους;
- Ποιες αφηγηματικές τεχνικές συμβάλλουν στην αύξηση της έντασης των συναισθημάτων;

Δ' Φάση: Επικαιροποιημένη ανάγνωση και η ιστορικότητα του αναγνώστη

- Αν θεωρήσουμε ότι το ποίημα έχει 'φωνή' στην εποχή μας, να σχεδιάσουμε ένα αφηγηματικό γεγονός (τι συνέβη, πού αναφέρεται) και να το ερμηνεύσουμε ως μια 'περίσταση' στις ανθρώπινες σχέσεις της εποχής μας.
- Να σκεφτούμε έναν εναλλακτικό τίτλο για το ποίημα με βάση το περιεχόμενο αξιοποιώντας ιδιαίτερα τους εμπρόθετους προσδιορισμούς 'χωρίς μια κουβέντα', 'χωρίς να με κοιτάξει'. Με βάση το νέο τίτλο σχολιάζουμε το θέμα του ποιήματος ως κρίσιμο ζήτημα της σημερινής εποχής.

Ε' Φάση: Συγγραφική δραστηριότητα- δημιουργικές διαδρομές

- Να υποθέσουμε πως βρισκόμαστε στον ιδιωτικό χώρο των ηρώων στον ρόλο του αφηγητή. Παρεμβαίνουμε λοιπόν σε κάποιο/α σημεία της αφήγησης για να δώσουμε φωνή στον ρόλο μας. Χρησιμοποιούμε την αφήγηση, τον εσωτερικό μονόλογο ή/και το αφηγηματικό σχόλιο.
- Συντάσσουμε ένα αφηγηματικό κείμενο που θα εστιάζει σ' ένα βασικό περιστατικό χωρίς λεπτομέρειες. Το θέμα του θα είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Το κείμενο μπορεί να είναι μικρο - αφήγηση, ημερολόγιο ή δοκίμιο στοχασμού.

Προαιρετικές οδηγίες συγγραφής:

- Ως ατομική εργασία: Αφετηρία: μια ιδεοθύελλα. Σχεδιασμός: Οπτική γωνία της αφήγησης / χαρακτήρες πρωταγωνιστών / η σκηνογραφία για το ξετύλιγμα της δράσης / μία ενδιαφέρουσα πλοκή που θα περιλαμβάνει: ένα κεντρικό 'συμβάν', που εκτυλίσσεται μέσα από εμπόδια ή διλήμματα, την κλιμάκωση των συναισθημάτων ως διαμορφωτική ατμόσφαιρα, την έκβαση των πραγμάτων και την επίδρασή της στον/στους ήρωα/ες.
- Ως ομαδική εργασία: Συμμετέχουν όλα τα μέλη στην ιδεοθύελλα. Αφού βρεθεί ο βασικός ήρωας, η ομάδα συζητά για τον χαρακτήρα του, τις επιθυμίες του, τον τρόπο ζωής του, τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά ή εναλλακτικά το ξετύλιγμα της σκέψης του για το θέμα με ευρύτερη αναφορά στην ανθρώπινη ύπαρξη/ Η ομάδα αποφασίζει το κεντρικό 'συμβάν' ή το πρόβλημα/ Η ομάδα προχωρά στην 'περιπέτεια' του ήρωα λαμβάνοντας υπόψη είτε το 'σασπένς' στην ιστορία είτε την 'ατμόσφαιρα' που δημιουργείται από το βασικό ρόλο με άξονα την απόδοση της ανθρώπινης κατάστασης υποκειμενικά.

Μια σημείωση για το ερμηνευτικό σχόλιο στο ποίημα ως απόρροια του διαλόγου

Τι περιλαμβάνει το ερμηνευτικό σχόλιο; Την ερμηνεία του περιεχομένου δεσμευμένου από τους κειμενικούς δείκτες και τον διάλογο ανάμεσα στο κείμενο και το συγκεκριμένο. Τα παραπάνω δίνουν ερέθισμα για την κατασκευή κοινωνικού νοήματος, εμπλέκοντας και την προσωπική εμπειρία, δηλαδή τις πολιτικές συνδηλώσεις των αναγνωστών με την έννοια της κοινωνικοποίησης, την ηθική της ανάγνωσης, δηλαδή την τρέχουσα και την προσωπική ηθική που παρεμβαίνουν στην ερμηνεία και στην επικαιροποίησή της, κατά την οποία οι μαθητές αξιοποιούν οικεία γι' αυτούς κριτήρια. Κατ' αυτόν τον τρόπο ορίζεται το σημείο συνάντησης της ιστορικότητας του κειμένου και του αναγνώστη με βάση την ανθρώπινη κατάσταση εκφρασμένη λογοτεχνικά.

Η συνάντηση του λόγου με τις τέχνες: η σιωπή στις εικαστικές τέχνες και στη μουσική

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδα παρατήρησης και ομάδα ακρόασης. Προβάλλεται το εικαστικό έργο - αν είναι δυνατόν σε μεγάλη διάσταση - σε κάποιους μαθητές (Σχήμα 3). Οι μαθητές διερευνούν το περιβάλλον, τις φιγούρες, διαισθάνονται την ατμόσφαιρα και τα περιγράφουν στους συμμαθητές τους. Η ομάδα ακρόασης σχηματίζει νοητικές εικόνες με πολιτισμικά ίχνη τόσο του εικαστικού περιβάλλοντος όσο και της ίδιας. Το έργο εκτίθεται στη συνέχεια σε όλους και τα νήματα των ερμηνειών εμπλέκονται σ' έναν καταγιγισμό ιδεών και στη συνέχεια σε ερμηνευτικές φράσεις.



Σχήμα 3: : Μετρό Α', 1970, Ακρυλικό σε χαρτί (δίπτυχο), Χρήστος Μπότσογλου, ΕΜΣΤ

Εστίες ενδιαφέροντος στο εικαστικό έργο.

Δίνεται σύντομο βιογραφικό του δημιουργού: Ο Χρήστος Μπότσογλου, ανάμεσα σε άλλους Έλληνες καλλιτέχνες της εποχής, υιοθετεί τον Κριτικό Ρεαλισμό για να εκφράσει τη θέση του απέναντι στο σύγχρονο τρόπο ζωής των μεγαλουπόλεων. Η ενότητα 'Μετρό' με θέμα τον υπόγειο σιδηρόδρομο του Παρισιού, αφηγείται το σύγχρονο τρόπο ζωής, τη μοναξιά και την αποξένωση του ανθρώπου στις σύγχρονες μητροπόλεις (ΕΜΣΤ, 2010, σ. 5).

Αφορμές για την προσέγγιση του οπτικού κειμένου

- Αν μας δώριζαν αυτόν τον πίνακα θα είχε κάποιο νόημα σ' ένα δικό μας σπίτι;
- Συζητάμε για τις φιγούρες: μορφές, χρώματα, στίλ, γραμμές, τη στάση των σωμάτων. Κάνουμε υποθέσεις για το κοινωνικό 'προφίλ' των ανθρώπων.
- Στεκόμαστε στα βλέμματα. Κάνουμε υποθέσεις γι' αυτά.
- Αναφέρουμε όλα τα στοιχεία που συνιστούν την ατμόσφαιρα του έργου.
- Ανοίγουμε την πόρτα του βαγονιού. Τοποθετούμε την αντρική φιγούρα κάπου. Σχολιάζουμε το νέο κάδρο.

Με παρόμοιες αφορμές δημιουργούμε μια νέα ψυχική - νοητική εικόνα από τη σύμφυση των οπτικών σημείων και της επίδρασης του αφηγηματικού λόγου του ποιήματος. Για τον σχηματισμό της αξιοποιούμε επιλεκτικά κάποιους στίχους, ή/και την ατμόσφαιρα των δύο έργων και τα φυσικά πρόσωπα της ποιητικής αφήγησης και της εικόνας. Η νέα εικόνα αναδιανέμει τα νοήματα και μάς οδηγεί σε κάποιες ανασκευασμένες διαπιστώσεις για την ανθρώπινη κατάσταση.

Θεματική προσέγγιση: Ως προς το θέμα αναγνωρίζονται στο έργο του ζωγράφου τρεις οπτικές μονάδες - φιγούρες. Γίνεται αναφορά στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο. Στις σιωπές των ανθρώπων. Στην απουσία επικοινωνίας μέσα σε συνθήκη καθημερινής ρουτίνας, συγκεκριμένα στα μέσα μαζικής μεταφοράς. Τίθεται το ερώτημα: Ποιες λέξεις ή

φράσεις από το σύντομο βιογραφικό του ποιητή εισάγονται αβίαστα στο οπτικό κείμενο; Ενδεικτικά: Τα θέματά του αντλούνται από την καθημερινή ζωή και τις λειτουργίες του ανθρώπινου μικρόκοσμου με λεκτικές τεχνικές που παραπέμπουν σε κινηματογραφικές εικόνες. Είναι συνδεδεμένα με καταστάσεις ρουτίνας, την καθημερινή ζωή. Αιτιολόγηση: Γιατί το εικαστικό έργο μοιάζει με κινηματογραφικό καρτέ. Γιατί το μετρό αποτελεί μέσο μεταφοράς, ανήκει στη ρουτίνα. Γιατί η σιωπή των ανθρώπων είναι η συνήθης συμπεριφορά σε αγνώστους.

Μορφολογική προσέγγιση του εικαστικού έργου: Τα μεγέθη των μορφών, οι τομές στον πίνακα- κάθετες γραμμές, καμπύλες γραμμές- σώματα των καθημένων-, ενδυματολογικά χαρακτηριστικά, χρωματικοί τονισμοί, συμμετρίες, κίνηση ή ακινησία στις φιγούρες. Μορφές σε πρώτο πλάνο και μορφές θαμπές. Τα βλέμματα και η σύγκλιση ή απόκλιση τους από τον άξονα οπτικής επαφής.

Νοηματική προσέγγιση: Μια λέξη ή φράση που μας έρχεται το μυαλό μετά τις πρώτες παρατηρήσεις του πίνακα. Κατά πόσο ο τίτλος του εικαστικού έργου αναδεικνύει το νόημά του και ποιοι άλλοι τίτλοι θα συνδέονταν με την 'ατμόσφαιρα' που αποπνέει; Ποια στοιχεία της ατμόσφαιρας του πίνακα διεισδύουν στο κείμενο; Ενδεικτική απάντηση: Είναι η απουσία επικοινωνίας. Στο ποιητικό κείμενο, ένας άνθρωπος δείχνει έτοιμος να φύγει κι ένας άλλος που τον παρακολουθεί σιωπηλά, δεν αντιδρά μέχρι την απομάκρυνση του πρώτου. Αντίστοιχα, στο εικαστικό έργο, δυο άνθρωποι, άγνωστοι στο μετρό, σε αντικριστές θέσεις, απομονώνουν τα βλέμματα από το νοητό άξονα επαφής τους και ένας τρίτος, έτοιμος να επιβιβαστεί, φαίνεται να έχει την ίδια προδιάθεση. Συμβολικά, οι στήλες στο βαγόνι οριοθετούν το χώρο του ανθρώπινου συναισθήματος, έτσι ώστε να διασφαλίζονται τα στεγανά στους συνεπιβάτες. Αντίθετα, όμως, στο ποίημα, η 'μόνωση' του συναισθήματος με τη φυσική απομάκρυνση των ανθρώπων αποκαλύπτονται ήπια στην αρχή με την περιγραφή τριτοπρόσωπου αφηγητή, αιφνίδια και έντονα αμέσως μετά την απομάκρυνση του προσώπου αναφοράς από τον εσωτερικό χώρο, ως απελευθέρωση συναισθημάτων του αφηγητή στον χώρο των ιδιωτικών του πλέον προβολών. Η 'ένδεια' των σχέσεων είναι συνθήκη σήμερα τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις. Μέσα στην ανθρώπινη κατάσταση και εμπειρία. Για παράδειγμα, η συνήθης συμπεριφορά των επιβατών του μετρό με την εντατική παρατήρηση αναδύει σκέψεις σχετικά με το πώς δομείται η 'κανονικότητα' των ανθρώπινων σχέσεων μέσα από τους άτυπους κανόνες, τις συμβάσεις της θωράκισης από τον άγνωστο άλλο που συναντά ο καθένας στις μετακινήσεις του. Οι επιβάτες του 'βαγονιού' δυνητικά παρεισφρέουν ως υποστάσεις στις συνθήκες του ποιήματος, σε διαπροσωπικό περιβάλλον, και μ' αυτή τη σύμφυση αναδεικνύεται η αναλογία του συναισθηματικού ελλείμματος στην ιδιωτική ζωή και στην κοινωνική κανονιστική συμπεριφορά. Δηλωτικοί τίτλοι στο εικαστικό έργο: Σιωπές ρουτίνας, Σιωπηλές διαδρομές.

Οι μαθητές επανέρχονται στο ποίημα. Τροφοδοτούνται από τις συσχετίσεις και οδηγούνται σε νέες νοητικές απεικονίσεις (Boughton, 2011, σ. 26). Βρίσκουν διαφορετικές αποχρώσεις στο λογοτεχνικό και στο εικαστικό περιβάλλον που επιτρέπουν την απόκρυψη ή την εκδήλωση μιας ανθρώπινης κατάστασης. Διατυπώνουν σχόλιο για το ιδιωτικό συμβάν και τη ρουτίνα σε δημόσιο χώρο. Αναμοχλεύουν την ομοιότητα ανάμεσα στην καθημερινή απομόνωση των ανθρώπων των πόλεων και στην αποξένωση στην ιδιωτική τους ζωή με τη φθορά των υπαρκτών σχέσεων. Νοηματοδοτούν αυτή την αναλογία. Επικοινωνούν τις ερμηνείες τους για τα κοινωνικά ζητήματα σε συνθήκες διαλόγου. Η φθορά της ιδιωτικής ζωής στον μικρόκοσμο δεν είναι ανεξάρτητη από τη φθορά των σχέσεων στην κοινωνική

ζωή που ενθαρρύνεται από τις δομές της. Η ανωνυμία λειτουργεί ως 'προστασία' του ανθρώπου από τον άλλον, η έννοια της κοινότητας καταργείται αλλά και στο στενό περιβάλλον οι σχέσεις βάζονται από τάσεις εκφυλισμού. Περισσότερο σχολιάζεται η ύφεση της συλλογικότητας, το ατομικό life style που στενεύει το βλέμμα, τυποποιεί την συμπεριφορά, θεωρεί το χαμόγελο περιττό.

Οι μαθητές εμβαθύνουν στις ανθρώπινες σχέσεις συσχετίζοντας τον λόγο και την εικόνα. Σε επίπεδο κειμενικών δεικτών οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία της μορφής με τις αναδυόμενες σημασίες. Διερευνούν την οπτική γωνία, τη στίξη, το ρυθμό, το αφηγηματικό σχόλιο, την ατμόσφαιρα, τα ρηματικά πρόσωπα, τα λεκτικά σχήματα και τις νοητικές αναπαραστάσεις. Αντίστοιχα, στο εικαστικό έργο η γραμματική των οπτικών μονάδων (Kress & van Leeuwen, 2006) είναι η φιγούρα, το βλέμμα, η στάση του σώματος αλλά και η σύνδεση μεταξύ των πραγμάτων και των χρωμάτων, η σχέση μεταξύ των προσώπων με τον χώρο, ο διάλογος ανάμεσα στα φωτεινά και στα σκιερά μέρη, στα μικρά και στα μεγάλα, στα άδεια και στα γεμάτα σημεία του έργου, στις γραμμές και στα σχήματα και τέλος στην ύπαρξη ή μη πλαισίου που οριοθετεί το θέμα. Η επιλεκτική εστίαση των ματιών αντίστοιχα δημιουργεί τους θεματικούς πυρήνες. Για παράδειγμα, δύο άνθρωποι, ενδεχομένως γνώριμοι, αλλά ψυχικά ξένοι, διστάζουν να επικοινωνήσουν. Η απουσία βλεμματικής επαφής ενδεχομένως να εμποδίζει τη μνήμη να μετατραπεί σε αναπόληση για το χρόνο που κάποτε μοιράστηκαν. Έτσι, λοιπόν, «η αναπαραστατική λειτουργία, η κοινωνική απόσταση, η κοινωνική διάδραση συνδέονται διατροφικά με το λεκτικό κείμενο» (Royce, 2007, σ. 65).

Η εκφραστική επιλογή του ζωγράφου 'σπάει' σ' αυτή την περίπτωση από την επιλεκτική παρατήρηση των μαθητών, καθώς ο αφηγηματικός λόγος του ποιήματος προσωποποιείται μέσα στο εικαστικό έργο και εμπλουτίζεται ως αναστοχαστική διαδικασία με εκδοχές για την πλήρωση της απροσδιοριστίας του πίνακα. Οι επιλογές για τον μετασηματισμό του λόγου είναι τόσες όσες και οι δυνατότητες της αφορμώμενης σκέψης να αυτενεργήσει και να αμβλύνει τα όρια της αφήγησης με ατομικούς προσδιορισμούς. Η εμφύσηση κινήτρων και τα εκπαιδευτικά εργαλεία για τη συναλλαγή των παιδιών με τα έργα τέχνης προάγουν τη φαντασία και την δημιουργικότητά τους και κάποιες φορές επεκτείνεται ο εμπειρικός τους κόσμος με διορατικότητα, αποτέλεσμα μιας κατακτημένης γνωστικής ευελιξίας και αισθητικής επίγνωσης, με την ανάπτυξη, δηλαδή διερευνητικής ικανότητας και αισθητικών κριτηρίων συγχωνευμένα (Fowler, 1996).

Στο ίδιο κλίμα επιλέγονται μουσικά κομμάτια που συνάδουν με την ατμόσφαιρα του ποιήματος, π.χ Silencio του Bethoveen ή άλλες μαθητικές επιλογές, ως συν - διαμορφωτικό παράγοντα της αναγνωστικής ατμόσφαιρας.

- Με την ακουστική ανάγνωση του ποιήματος και τη συνοδευτική μελωδία να σχεδιάσουμε την παλέτα των συναισθημάτων του αφηγητή. (Σχήμα 4)



Σχήμα 4: Η παλέτα των συναισθημάτων

Τέλος, ορισμένοι μαθητές αναπαριστούν την απώλεια σχέσεων, την επιλεγμένη μοναξιά με τη δική τους εικαστική δημιουργία. (Σχήμα 5)



Σχήμα 5: Εικαστικό από τη μαθήτριά της Β' Λυκείου Αναστασία-Δήμητρα Βαρβέρη, 2017

Αξιολόγηση της διαδικασίας

Σε επίπεδο κατανόησης κειμένου οι μαθητές εμβαθύνουν στο θέμα των ανθρώπινων σχέσεων στην καθημερινή ζωή ανακαλύπτοντας αναλογίες μεταξύ του οικείου και του λογοτεχνικού περιβάλλοντος. Κατανοούν το ανθρώπινο αίσθημα μέσα από τη ματαιώση και την απουσία αλλά εντοπίζουν και ψυχική αδράνεια σε διάφορες φάσεις της ρουτίνας. Αναπτύσσουν κειμενική όραση, 'βλέπουν' όμως και την οπτική των άλλων με διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους. Η εμπειρία διευρύνεται καθώς τα ερωτήματα πληθαίνουν και απαντώνται στην πορεία της ανίχνευσης των κειμένων με συγκινησιακή διάσταση.

Η συνάρθρωση του λόγου με τις γλώσσες των τεχνών αναιρούν τη μονοτροπική ανάγνωση κατά συνέπεια και την κατευθυνόμενη προσέγγιση. Οι μαθητές μετατοπίζουν αρχικές παραδοχές της πρώτης επαφής με το κείμενο αναφοράς, το ποίημα, μεταφέροντας τη σιωπή από την ιδιωτικότητα στην καθημερινότητα του αστικού κόσμου, στις στερεότυπες συμπεριφορές, στην αγωγή του σύγχρονου ανθρώπου στον κόσμο της πληροφορίας ή ακόμη και σε διαπροσωπικές συγκρούσεις που αναδύονται απρόσμενα.

Η πολυτροπικότητα στην προσέγγιση του ανθρώπου ως διασημειωτική συμπληρωματικότητα, δηλαδή αλληλεπίδραση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, δεν οδηγούν μόνο στη διεύρυνση των αναγνωστικών εκδοχών, αλλά και στην εμβάθυνση στα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς νοητικές αναπαραστάσεις και συναισθηματική νοημοσύνη ενεργοποιούνται αλληλένδετα για να συνδιαμορφώσουν την πολιτισμική αγωγή των παιδιών (Royce, 2007, σ. 66 - 67).

Συμπεράσματα - προτάσεις

Στον ορίζοντα της πολυτροπικής προσέγγισης οι αναπαραστάσεις μετασχηματίζονται, προστίθεται η άποψη, η επιρροή της προσωπικής και της συλλογικής εμπειρίας. Μ' αυτό τον τρόπο, τα στερεότυπα ανασκευάζονται και το αυτονόητο γίνεται αντικείμενο εμβάθυνσης, δημιουργούνται ερωτήματα και αναζητούνται αιτίες στο φάσμα των συναισθημάτων που έχει αναπτυχθεί. Οι δυσλειτουργικές αντιλήψεις ή οι αυτονόητες αλήθειες γίνονται αντικείμενα στοχασμού στο διάλογο με τις γλώσσες των τεχνών (Mezirow, 2003; Dewey, 1980).

«Με μια σειρά ερωτημάτων που θέτουν οι ίδιοι οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός, σχεδιάζονται κειμενικές πρακτικές και η μάθηση γίνεται επικοινωνιακή» (Mezirow, 2003, σ. 61). Οι συνάψεις των λέξεων και των οπτικών αναπαραστάσεων αποσκοπούν στη σταδιακή ανάπτυξη συναισθημάτων με τις επάλληλες αναγνώσεις των διαφορετικών γλωσσών. Το ενδιαφέρον για τους δημιουργούς προκύπτει τόσο από τα μορφολογικά χαρακτηριστικά όσο και από τα νοήματα ή τις νοητικές συνδέσεις και συνυφαίνεται με τη χρονολογία των έργων, στο βαθμό που γεννιέται το ενδιαφέρον των αναγνωστών για τις ιδιαίτερες συνθήκες προέλευσής τους. Περισσότερο, όμως, η ανάγκη να 'καθυστερούν' οι μαθητές στην ανάγνωση των έργων είτε κειμενικών είτε εικαστικών (Perkins, 1994) συνδέεται με την επικαιροποίηση των μηνυμάτων, την αναζήτηση του εαυτού ή του κοντινού άλλου μέσα από στα λόγια και μέσα στην εικόνα. Για να συμβούν τα προηγούμενα, οι μαθητές υποκειμενοποιούν τις αναπαραστάσεις, 'εισβάλλουν' στα έργα αποκτώντας ρόλο παρατηρητή ή πρωταγωνιστή, εμβαθύνουν κριτικά στα μηνύματα αξιοποιώντας και την εμπειρική νοημοσύνη. Μελετούν τα έργα για να αντλήσουν τις υποθέσεις τους. Ρηματοποιώντας στη συνέχεια τις εντυπώσεις τους από τη συσχετισμένη ανάγνωση κειμένου - εικαστικού έργου ενισχύεται η επίγνωσή τους ότι οι οπτικές μορφές συναλλάσσονται με τα βιώματα. (Charman, 1993). Αισθάνονται στο δικό τους παλμό την ένταση των μηνυμάτων συναιρώντας τους κειμενικούς δείκτες με προσωπικά βιώματα. Κάποιες φορές, επιλέγουν να δώσουν τη δική τους τροπή στα πράγματα με ανοιχτούς τρόπους έκφρασης.

Με δυο λόγια, τόσο η λογοτεχνία όσο και τα προϊόντα της τέχνης επιζητούν τη βιωματική μέθεξη με την αντίληψη και την ψυχική ανταπόκριση. Αφυπνίζουν την περιέργεια, θέτουν ερωτήματα που απαντώνται με βάση τα συναισθήματα που εγείρονται. Κάθε έργο έχει τον δημιουργό του, κατά συνέπεια έχει προθετικότητα, μεταφέρει πληροφορίες και μηνύματα. Παράλληλα, όμως, δημιουργείται για ν' απευθυνθεί σ' ένα κοινό. Στον κόσμο των αναγνωστών η λέξη ή τα οπτικά σημεία αποδομούνται και αλλάζουν σημασία, καθώς υιοθετούνται. «Κάθε κείμενο είναι κατασκευασμένο από ένα μωσαϊκό αναφορών, κάθε κείμενο είναι η απορρόφηση και ο μετασχηματισμός ενός άλλου» (Kristeva, 1986, σ. 37). Μ' αυτή την έννοια είτε πρόκειται για κοινούς τόπους - αναγωγή στην εμπειρία- είτε για ετεροτοπίες, οι μαθητές 'πλησιάζουν' τα κοινωνικά φαινόμενα, τον άνθρωπο στην ψυχική του διάσταση και στην εκδηλωμένη συμπεριφορά.

Κάθε κείμενο, συνεπώς, αποκτά νέα υπόσταση. Είναι η αποκωδικοποίησή του από τον τρόπο πρόσληψης, που το καθιστά διαλεκτικό. Οι τέχνες συνιστούν πυρήνες διαλόγου με τους αποδέκτες τους. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί σ' αυτή την ανακάλυψη εκμαιεύοντας, θέτοντας ανοιχτά ερωτήματα για τη ζωή, ενθαρρύνοντας τον συνειρμό και συμβάλλοντας στη ροή της 'ανάγνωσης' χωρίς απώλεια ενδιαφέροντος. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές διερευνούν περιοχές εκτός των στερεότυπων πεποιθήσεων, ακριβώς επειδή

απαγκιστρώνονται από 'δεδομένα' και σχεδιάζουν υποθέσεις για το δικό τους 'μύθο'. Κατά συνέπεια, η λογοτεχνία και οι τέχνες αποκτούν προνόμια στη σύγχρονη μάθηση γιατί συμβάλλουν στην ελευθερία της σκέψης και στην προβολή του βιώματος (Ritchhart, Palmer, Church & Tishman, 2006), στη διαχείριση των ερεθισμάτων για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην αφύπνιση της δημιουργικής διάθεσης στην επέκταση και στην εμπάθυνση του νοήματος κάθε φορά.

Η Λογοτεχνία αντιμετωπίζεται σήμερα όχι ως ένα αγαθό για ανακάλυψη και προσπέλαση, αλλά ως σημασιοδοτική πρακτική που υπερβαίνει την απλή, καθημερινή δήλωση (Πάνος, 2020, σ. 5). Η ανάγνωση αισθητοποιείται, ο μαθητής δεν υποτάσσει τη σκέψη και το συναίσθημά του στο κείμενο αλλά διεκδικεί δικαιώματα ερμηνείας, θέτει δηλαδή τους δικούς του όρους ανταπόκρισης. Το κείμενο εγγράφεται στη δική του συνείδηση (Iser, 1972) αλλά και οι συνειρμοί του ασυνειδήτου αποτελούν επίσης μέρος της ταυτότητάς του αναγνώστη, ο οποίος συγκροτεί σημασίες που τον αφορούν (Galda & Beach, 2001; Smagorinsky 2001; Jaub, 1995; Holland, 1975). Με τις συνδέσεις που δημιουργεί, καταδεικνύει ότι το νόημα του κειμένου δεν υφίσταται μόνο στα όρια της φυσικής του έκτασης, αλλά μπορεί να ενσωματωθεί ως ταυτόσημο ή σχετικό, πρόδηλα ή άδηλα, στην προσωπική του ιστορία. Τα έργα ζουν, γιατί εξελίσσονται με τις συνυποδηλώσεις τους στο πρίσμα των ερμηνειών και της ψυχικής πρόκλησης. Τα κείμενα, οπτικά και γλωσσικά, αποκτούν κληρονόμους ως προς την παραγωγή ανανεωμένου ή νέου νοήματος. Το φάσμα της πρόσληψης γίνεται φύσει και θέσει πολυσημικό λόγω της συμμετοχικής προσέγγισης αλλά και της ιστορικότητας των έργων και των αποδεκτών τους, που θέτουν τους όρους μιας πολιτισμικής συνάντησης.

Κλείνοντας, θεωρούμε αναγκαία μια σημείωση: η θεωρητική στήριξη για τη συσχέτιση των 'γλωσσών' των κειμένων και των έργων τέχνης αποτελεί μεν 'άγκυρα' για την κριτική σκέψη, με τη διαδρομή όμως που ακολουθεί ο μαθητής κερδίζει στην πράξη μια θέση πάνω από τη θεωρία, γιατί η διαδικασία τον καθιστά 'άυπνο δημιουργό' (Steiner, 2011). Κι αυτό συμβαίνει με τη διαχείριση του υλικού της μάθησης χωρίς οριοθέτηση και αξιολογικούς προκαθορισμούς, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πολιτισμικών πόρων της ομάδας που απευθύνεται, της ιδιοσυγκρασίας της και της ελευθερίας της να ερμηνεύει και να αμφισβητεί, κάτι περισσότερο δηλαδή από μια διδακτική περίπτωση. Άρα, λοιπόν, οι καλλιτεχνικοί πολιτισμικοί πόροι έχουν ρόλο στην διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων που δεν αποσκοπεί στην ευπιστία αλλά αναπτύσσει τη συλλογική επιθυμία για διερεύνηση του κόσμου και του εαυτού. Κατά περίπτωση, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ανθρωπιστικές αξίες, ακριβώς γιατί αυτές παράγονται βιωματικά με αφορμή τις γλώσσες του πολιτισμού, παρούσες σε κάθε εποχή.

Αναφορές

- Barnes, R. (2022). *Teaching art to young children 4-9*. London and New York: Routledge - Falmer.
- Berger, J., Blomberg, T., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972). *Ways of Seeing*. Great Britain: Penguin Books.
- Boughton, D. (2011). Τα επτά καθοριστικά στοιχεία μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, στο Τ. Σάλλα- Δουκουμετζίδα (Επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*. Σειρά: Τετράδια 23. Αθήνα: Νήσος, 25 - 40.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey –Bass.
- Charpan, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. (Μτφρ.Συλλογική). Αθήνα: Νεφέλη.

- Dewey J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Fairclough, N., Wodak, R. & Mulderrig, J. (2011). Critical Discourse Analysis. Στο T. Dijk (Επιμ), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 357–378.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64 -73.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Hodge, D. (2005). Why Study music? *International Journal of Music Education*, 23(2), 111- 115.
- Holland, N. (1975). *Five Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Iser, W. (1972). The reading process. A phenomenological approach, *New Literary History*, 3(2), 279- 299. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου 2022, από https://ctlsites.uga.edu/eberle/wp-content/uploads/sites/78/2017/08/iser_readingProcess.pdf
- Jaub, H.R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης. Τρία μελετήματα*. (Εισαγωγή- Μτφρ -Επίμ.) Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241 - 267.
- Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), σ. 9 -15. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουλίου 2022 από https://www.researchgate.net/publication/240538858_Defining_Emotional_Intelligence_in_Music_Education
- Kress G. & van Leeuwen. (2006). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kristeva, J. (1986). Word, Dialog and Novel. In Kristeva, J. *The Kristeva Reader*. (Επιμ.) Τ. Μοι. New York: Columbia University Press, 34 - 61. Ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου 2022 από <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/u.osu.edu/dist/3/29382/files/2016/03/Kristeva-Word-Dialogue-and-Novel-2kauf14.pdf>
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58 - 63. Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου 2022, από <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344603252172>
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf> και <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf>
- Prevert, J. (2005). Πρωινό Γεύμα, στη συλλογή: *Κουβέντες (Paroles)* (μτφρ. Δ. Καποδίστρια). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2021, από http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf & <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>, Paper prepared for the AERA
- Royce, T. (2007). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis, στο Royce, T. & Bowcher, W. *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. New York: Lawrence Erlbaum & Assoc, 63 - 109.
- Sartre, J.P. (2006). *Τι είναι η Λογοτεχνία; Φιλοσοφική θεμελίωση μιας 'θεωρίας της λογοτεχνίας'*. (Επιμ) Α. Περιστέρη, (Μτφρ). Ε.Τσελέντη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what's it made of? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71 (1), 133 - 169. Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2022, από <https://doi.org/10.3102/00346543071001133>
- Steiner, G. (2008). *Η Σιωπή των Βιβλίων*. (Μτφρ - Επιμ. Σ. Διονυσοπούλου). Αθήνα: Ολκός.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιωτοπούλου, Κ. (2018). Ο κινηματογράφος ως κειμενικό είδος στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια πρόταση διδασκαλίας. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2022, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/302567/files/GRI-2019-23479.pdf>
- Καποδίστρια, Δ. (2007.) Δέκα ποιήματα του Ζακ Πρεβέρ. Αναδημοσίευση από *Τετράμηνα*, 76-81, σ. 5947-5956. Ανακτήθηκε στις 14 Αυγούστου 2022 από <http://kapodistria.blogspot.com/2007/06/blog-post.html>
- Κοκκίδου, Μ., Κονδυλίδου, Α., & Μυγδάνης, Γ. (2019). Πολυτροπικός γραμματισμός στην εκπαίδευση μέσα από μουσικά βίντεο δημοφιλούς μουσικής. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Ταυτότητες, Κείμενα, Θεσμοί* (220 - 229). Λευκωσία, 11-12 Οκτωβρίου 2019. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουλίου 2022, από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf
- Μπότσογλου, Χ. (2010). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αναδρομική. Διαθέσιμο στο ΕΜΣΤ. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2022, από http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/botsoglou_lykeio.pdf
- Πάνος, Δ. (2020). Το λογοτεχνικό κείμενο στον ασταρισμό της διαλογικότητας: κατανόηση, ερμηνεία και ερμηνευτικό σχόλιο, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 21, 4-11. Ανακτήθηκε στις 9 Ιουλίου 2022, από <https://www.erkyna.gr>

Εικαστικό

- Μπότσογλου, Χρ. (1970). Κριτικός ρεαλισμός, Μετρό Α', (Ακρυλικό σε χαρτί: δίπτυχο), στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ΕΜΣΤ, 2010. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2022, από http://www.emst.gr/web3/wp-content/uploads/2017/01/botsoglou_lykeio.pdf

Μουσική

- Beethoven, L Silencio, Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2022, από <https://www.youtube.com/watch?v=dQSeF5EOWYU>