

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. Θεωρία της Πρόσληψης και Διδακτική Πράξη

«Ανάγνωση δεν είναι μόνο η μετάδοση πληροφοριών από το έντυπο στο μυαλό του αναγνώστη. Είναι και μια ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη. Χρησιμοποιούμε και τη δική μας εμπειρία συμπληρώνοντας κενά, ερμηνεύοντας και εξάγοντας συμπεράσματα από το περιεχόμενο του κειμένου».

Robert G. Crowder

2.1 Θεωρία

2.1.1 Εισαγωγικά

Με την αισθητική της πρόσληψης η σπουδή της λογοτεχνίας προσανατολίζεται στο «πώς ανταποκρίνεται ο αναγνώστης στα κείμενα και όχι στο τι σημαίνουν αυτά»¹. Ο συγγραφέας, ο ιστορικός και ο κοινωνικός ορίζοντας, το κείμενο δεν αγνοούνται, αλλά λειτουργούν στη σχέση τους πάντοτε με την ενεργοποίηση του αναγνώστη. Ως αναγνωστική η Θεωρία της Πρόσληψης ανέδειξε και αξιοποίησε όλες τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, το οποίο, αποκαλυπτόμενο στον αναγνώστη, ενεργοποιεί τα βιώματά του. Προσφέρεται, έτσι, στη δημιουργική του διάθεση, δίνει «λαβές», για να οικειωθεί ο αναγνώστης μια ανοίκεια εμπειρία.

Η Θεωρία της Πρόσληψης υπήρξε «ένα άλλο παράδειγ-

1. Iser W., Ανθρωπολογική απολογία της Λογοτεχνίας, Συνέντευξη στο Μ.Πεχλιβάνο, *Λόγον Χάριν*, Αθήνα 1991, σ. 26.

μα»², μια ανανεωτική θεώρηση των λογοτεχνικών σπουδών που συγκέρασε γόνιμα τις ιδέες της Ερμηνευτικής^{2ημ}, της Διακειμενικότητας και της Μορφολογικής Ψυχολογίας³. Παράλληλα, απέρριψε ως τυποκρατική την ενδοκειμενική ανάλυση (close reading) και αποδοκίμασε ως άγονο τον προσανατολισμό στη συγγραφική ιδιοσυγκρασία.

Έχοντας βάση ψυχολογική και ερευνητικό προσανατολισμό, η θεωρία της πρόσληψης συνέδεσε τον ορίζοντα εμπειριών και τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη με την επικοινωνιακή δομή του κειμένου. Ενέταξε, έτσι, την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου στην περιοχή της ψυχαγωγίας και του παιχνιδιού⁴. Χρησιμοποίησε τον όρο *ορειβασία*, για να δηλώσει τη διαδικασία μετάβασης του αναγνώστη από το ένα επίπεδο της λογοτεχνικής δημιουργίας στο άλλο, από τη μια σκηνική ενότητα στην άλλη, από το ένα επεισόδιο στο άλλο.

Έδωσε έμφαση στο *ρεπερτόριο*⁵ του κειμένου, ενώ την ίδια στιγμή χρησιμοποίησε το παράδειγμα της θέασης του

2. Jaus H.R., Paradigmawechsel in der Literaturwissenschaft, *Linguistische Berichte* 3 (1969), σσ. 44-56.

Σημ. Η πρόταση του Jaus για μια νέα ερμηνευτική της Λογοτεχνίας και του λογοτεχνικού έργου απηχεί τις θέσεις του Iser, όταν παραδέχεται ότι «αν το φανταστικό κείμενο υπάρχει μέσω της επίδρασης, που είναι σε θέση να αποδομεύει, τότε η σημασία του θα πρέπει να εννοηθεί πολύ περισσότερο ως προϊόν βιωμένης και συνακόλουθα επεξεργασμένης επίδρασης και όχι ως ιδέα, που είναι εξαρχής ενσωματωμένη στο έργο και που εμφανίζεται μέσω του έργου». (Iser W., *Der Akt des Lesens*, Fink, Munchen 1984, σ.σ. 41-42)

3. Ηγκλετον Τ., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, εκδ. Οδυσσεάς 1989, σ.σ. 130-131.

4. Iser W., *The play of the Text*, στο *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*, The John Hopkins Univ. Press 1989.

5. Delcroix M. – Hallyn F., *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Ι. Βασιλαράκης, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ. 391-392, όπου ο Schurewegen παραθέτει το εξής σχόλιο: «Ο Iser προσαρτά το ρεπερτόριο σε αυτό που η παραδοσιακή ορολογία ονομάζει «περιεχόμενο» του

έναστρου ουρανού, για να νομιμοποιήσει με παραστατικό τρόπο την πολλότητα των διαφορετικών οπτικών στην ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου. Συνέδεσε, ακόμα, το λογοτεχνικό μύθο με τη φαντασία (μυθοπλαστική ικανότητα) του αναγνώστη. Με αυτό τον τρόπο έθεσε τη δημιουργική βάση της αμφίπλευρης επικοινωνίας κειμένου και αναγνώστη.

2.1.2 Ο αναγνώστης

Σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης ο αναγνώστης μετέχει στη διαδικασία δημιουργίας του κειμένου, δημιουργεί και αυτός λογοτεχνία. Χάρη στην επικοινωνιακή δομή⁶ του κειμένου βρίσκει δρόμο και τρόπο, για να αντιμετωπίσει την κειμενική απροσδιοριστία/ακαθοριστία (γερμ. Unbestimmtheit, αγγλ. Indeterminacy), να συμπληρώσει τα κενά, που συνιστούν την ιδιαιτερότητα του λογοτεχνήματος. Όπως υποστηρίζει ο Iser, η ανάγνωση ως πράξη δίνει νόημα στην ακαθοριστία του λογοτεχνικού κειμένου και, δίνοντας έμφαση στην ανοιχτότητα του λογοτεχνήματος, επισημαίνει: «Τα μυθοπλαστικά κείμενα δεν είναι όμοια με τις καταστάσεις της ζωής· δεν αντιγράφουν την πραγματικότητα. Από την άποψη αυτή, θα μπορούσαν να ονομαστούν «μη τοποθετημένα» παρά το ότι τα συνοδεύει το ιστορικό υπόστρωμα και όμως αυτός ακριβώς ο ανοιχτός χαρακτήρας τους τα καθιστά ικανά να δίνουν μορφή σε ποικίλες καταστάσεις, τις οποίες ο δέκτης/αναγνώστης συμπληρώνει με την προσωπική του ανάγνωση»⁷.

έργου, δηλαδή καθετί που από το εξωκείμενο επιστρέφει μέσα στο κείμενο: διακειμενικές παρουσίες, πολύ φυσικά αλλά επίσης και κυρίως “κοινωνικές και ιστορικές νόρμες”, το “κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο” με την ευρύτερη έννοια αυτού απ’ όπου προήλθε το κείμενο».

6. Iser W., 1991, ό.α, σ. 27.

7. Fokkema D. and Ibsch E., *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*, μτφρ. Ε. Γ. Καψωμένος, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1993, σ. 237.

Η γλώσσα της λογοτεχνίας ως παρεκκλίνουσα από το κανονικό χρησιμοποιεί τη σύνταξη, τη γραμματική, τη στίξη, τα συμφραζόμενα, με έναν τρόπο που ευνοεί την κρυπτικότητα και την πολυσημία⁸. Έχει ενδιαφέρον σχετικά με αυτό ό,τι επισημαίνει ο Addison: «Αξίζει, νομίζω, να αναλύσουμε πώς είναι δυνατόν πολλοί αναγνώστες, που όλοι τους γνωρίζουν την ίδια γλώσσα και καταλαβαίνουν το νόημα των λέξεων που διαβάζουν, να βρίσκουν διαφορετική απόλαυση σε μια και την ίδια περιγραφή: ο ένας ενθουσιάζεται με μια περιγραφή που αφήνει τον άλλο ολόκληρα ψυχρό και αδιάφορο... Η διαφορετική αυτή προτίμηση προέρχεται από το βαθμό τελειότητας της φαντασίας του ενός ή του άλλου αναγνώστη ή από τις διαφορετικές ιδέες που ορισμένοι αναγνώστες προσδίδουν στις ίδιες λέξεις»⁹.

Σε αντίθεση με τη γλώσσα του αντικειμενικού νοήματος, την αναφορική γλώσσα - γλώσσα της επιστήμης, των συμβάσεων (εμπορικών, οικονομικών κ.ά.), της καθημερινής ζωής - η γλώσσα της λογοτεχνίας αποτελεί άσκηση στη μετωρική δυναμική¹⁰ του λόγου. Υπηρετεί το κρυφτούλι και το υπονοούμενο. Πολλαπλασιάζει με τη συμβολική και την εικονοποιητική λειτουργικότητά της τη, μη στηριζόμενη στη λογική, θέαση του κόσμου, στον οποίο αναφέρεται το λογοτέχνημα. Εξασφαλίζει τις δυνατότητες για διαφορετικές πραγματώσεις του κειμένου: «Η αναγνωστική διαδικασία είναι εκλεκτική και το δυνητικό κείμενο είναι απεριόριστα πλουσιότερο από τις ατομικές πραγματώσεις του»¹¹.

Αξιοποιώντας ο αναγνώστης την απροσδιοριστία της λογοτεχνικής γλώσσας αφήνεται στο παιχνίδι επικοινωνίας με

8. Σπανός Γ. Ι., 2007, ό.α., σ. 156.

9. Addison J., *Spectator papers on the Pleasures of the Imagination*, από το Brett R.L., *Φαντασίωση και Φαντασία*, μτφρ. Ι. Ράλλη-Κ. Χατζηδημού, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1973, σσ. 25-26.

10. Σεφέρης, Γ., *Δοκίμεις*, τ. Α' Ίκαρος, Αθήνα 1974, σ. 143-144.

11. Iser W., *The Reading Process: A Phenomenological Approach*, *New Literary History*, τ. 3, τχ. 2, 1972, σ. 285.

τον κόσμο του κειμένου, τον κόσμο αναφοράς του λογοτεχνήματος. Μετακινείται από τη δική του κατάσταση ζωής στον κόσμο που υπαινίσσεται το λογοτεχνικό μόρφωμα. Εμπειρίες και γνώσεις, διαβάσματα και ακούσματα, θεάματα και κοινωνικά συμβάντα, ποιότητα προηγούμενων αισθητικών εμπειριών, αξίες και πνευματικές ανησυχίες¹² τροφοδοτούν τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη. Η λογοτεχνική γλώσσα με τη λανθάνουσα νοηματικότητά της έχει στην «ουσία» της το γνώρισμα να πολλαπλασιάζει την περιέργεια και να δίνει μορφή στις προσδοκίες του, οδηγώντας τον στο παιχνίδι της φαντασίας και της μυθοπλασίας.

Αποτελεί ποιοτικό συστατικό της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου η αυτενέργεια του αναγνώστη. Αυτή εκδηλώνεται με την επιλογή, την οργάνωση, την ανάμνηση, το στοχασμό, τη σύνδεση και την ανασύνδεση, τη δοκιμή και την ενθάρρυνση που υποδεικνύουν ο ορίζοντας εμπειρίας και το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας¹³. Του επιτρέπεται, έτσι, να πορεύεται προς μια δημιουργική ανάγνωση, της οποίας χαρακτηριστικά είναι η αποκωδικοποίηση λεκτικών στοιχείων, η πρόβλεψη, η διάψευση, ο αναστοχασμός, η ονειροπόληση, η συμπλήρωση και η απόρριψη.

2.1.3 Ψυχολογική βάση

Στο υπόστρωμα αυτής της ανάγνωσης ως «δυναμικής δράσης» ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη αναγνωρίζει εύκολα ο μελετητής των θεωριών της λογοτεχνίας την ψυχολογική άποψη για την αξία του παιχνιδιού. Παράλληλα, κατανοεί ότι η δυνατότητα του αναγνώστη να διαμορφώνει άποψη για το κείμενο και συνεχώς να την τροποποιεί ανάλο-

12. Spink J., *Ta παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1990, σσ. 23-38.

13. Hawthorn Jer., *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1993, σ. 63.

για με το τι συναντά στις επόμενες αράδες, εδράζεται στην αρχή της κειμενικής ολότητας που παραπέμπει στην Ψυχολογία της Μορφής (Gestalt Psychology)¹⁴. Ο ορίζοντας των εμπειριών και ο ορίζοντας των προσδοκιών του αναγνώστη προσανατολίζουν την αναγνωστική στάση στη βάση, όμως, που προσφέρει το κείμενο, το οποίο είναι τελικά παρόν, για να δοκιμάσει την πραγμάτωση της αναγνωστικής εργασίας.

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση κειμένου αναγνώστη παρουσιάζεται στο ακόλουθο απόσπασμα: «*Η πραγμάτωση του κειμένου σε μια δεδομένη στιγμή οφείλεται στη φαντασία του αναγνώστη, που συμπληρώνει τα χάσματα και τα απροσδιόριστα σημεία του. Αυτό, όμως, που προκύπτει, δεν είναι απλώς μία υποκειμενική σύνθεση ή φαντασίωση του αναγνώστη, αλλά και μια μερική αποκάλυψη των προθέσεων του κειμένου, που ενυπάρχουν έστω και σε εμβρυακή κατάσταση μέσα του, περιμένοντας τον αναγνώστη να τις ενεργοποιήσει. Αν και ο αναγνώστης είναι αδύνατο να τις ενεργοποιήσει όλες, γιατί είναι πολυσχιδείς ή άπειρες, αυτή η διαδικασία αφενός επιβεβαιώνει πως το κείμενο είναι, πράγματι, ανεξάντλητο και πλουσιότερο από τις ατομικές του πραγματώσεις και αφετέρου δηλώνει ότι η αυτενέργεια του αναγνώστη είναι πάντοτε περιορισμένη από λανθάνοντα στοιχεία του κειμένου*»¹⁵.

Όσα προηγήθηκαν μαρτυρούν ότι οι αρχές της Ψυχολογίας της Μορφής που συνδυάζονται με την ιδέα της ολότητας του λογοτεχνικού κειμένου, παρέχουν στον αναγνώστη πεδίο πολύπλευρης δράσης για την πλήρωση των κενών και την εκμετάλλευση της απροσδιοριστίας. Παραπέμπουν στις λειτουργίες που η ομοιότητα¹⁶, η αναλογία, η εγγύτητα, η κλειστότητα, η καλή συνέχεια, η αντιθετικότητα, η συμπλήρωση και η συμμετρία εξασφαλίζουν για την πραγμάτωση του κειμένου.

14. Καψάλης Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2006, σσ. 424-425.

15. Τζιόβας Δ., *Μετά την αισθητική*, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1987, σ. 244.

16. Bigge M.L., *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Καντάς Α. - Χαντζή Α., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2008, σσ. 261 κ.ε.

Την ίδια στιγμή οι ανωτέρω αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας υποδεικνύουν στον αναγνώστη πώς να μην ακροβατήσει αυθαιρέτως¹⁷. Αυτό ισχύει, αφού πάντοτε του προσφέρονται νέες ευκαιρίες ελέγχου των προσδοκιών του βάσει της δομής που συνιστά την ολότητα του αναγνωστικού λογοτεχνικού κειμένου. Είναι η δομή ως εξελικτική συνάρθρωση που τον οδηγεί στο να τροποποιεί και να ανασχηματίζει¹⁸ την αναγνωστική πορεία του στηριζόμενος στην πρόθεση του ίδιου να μην αγνοήσει την εσωτερική αλληλουχία του λογοτεχνήματος. Η θέση αυτή ισχυροποιείται από το ότι «όλες οι διαδικασίες που μπορεί να ενεργοποιήσει ο αναγνώστης απορρέουν μέσα από ένα νοηματικό σκελετό, τον οποίο παρέχει η δομή του κειμένου»¹⁹.

2.1.4 Εννοιολογικά Εργαλεία

Με τη θεωρία της πρόσληψης αναγνωρίζονται και κατοχυρώνονται τα δικαιώματα του αναγνώστη στη συνάντησή του με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η όλη προσληπτική προβληματική ευνοεί τη δραστηριοποίηση του αναγνώστη και του δίνει κίνητρα, για να καταστεί ικανός να οικειωθεί έναν κόσμο ανοίκειο.

Πρόκειται, βέβαια, για επιδίωξη με ψυχολογικό υπόβαθρο, προσανατολισμένη στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει να

17. Ηγκλετον Τ., ό.α., σ. 136 (στο σημείο αυτό θέτει το ερώτημα: «Τι θα λέγαμε αν το λογοτεχνικό έργο δεν ήταν μια καθορισμένη δομή που περιέχει μερικά απροσδιόριστα σημεία, αλλά αν τα πάντα στο κείμενο ήταν απροσδιόριστα και εξαρτώνταν από τον τρόπο που ο αναγνώστης επιλέγει να το ανασυνδέσει; Με ποια έννοια θα μπορούσαμε τότε να λέμε ότι ερμηνεύουμε το ίδιο έργο;»)

18. Τζιόβας Δ., ό.α., σσ. 241-242.

19. Bauer W. et al, *Text und Rezeption; Wirkungsanalyse zeitgenössischer Lyrik am Beispiel des Gedichtes "Fadensonnen" von Paul Celan*, Frankfurt: Athenäum, 1972, σ. 12 (παραλομπή από Fokkema D. -Ibsch E., ό.α., σ. 254).

κατανοεί ο άνθρωπος τον κόσμο της γνώσης. Τον φέρνει σε άμεση επικοινωνία με τη ζωή αυτού του κόσμου, μετακινώντας τον λειτουργικά από το γνωστό στο άγνωστο, από το δικό του στο ξένο. Με τη λειτουργία της διακεμενικότητας²⁰, π.χ., ο αναγνώστης από κείμενο σε κείμενο γίνεται όλο και πιο δημιουργικός. Το παιχνίδι της φαντασίας καρποφορεί τρεφόμενο με ονόματα γνωστά και άγνωστα και το παιχνίδι της μυθολογίας (με την προσθήκη νέων προσώπων, σχέσεων και πραγμάτων) πολλαπλασιάζει τις εκδοχές πρόσληψης και προέκτασης ή εμβάθυνσης στους μύθους.

Αρχικά, ο Ingarden θεώρησε την ακαθοριστία ως στοιχείο της φυσιογνωμίας του λογοτεχνικού έργου. Υποστήριξε συγκεκριμένα «σε αντίθεση με τα πραγματικά αντικείμενα που είναι “αδιαμφισβήτητα”, καθολικά καθορισμένα ..., τα αντικείμενα που αναπαριστώνται σε ένα λογοτεχνικό έργο παρουσιάζουν “μέρη” ή “σημεία” ή “τόπους ακαθοριστίας”²¹». Τριάντα χρόνια αργότερα προσθέτει «συναντούμε έναν τόπο ακαθοριστίας κάθε φορά που είναι αδύνατο, βάσει των προτάσεων του έργου, να αποφανθούμε αν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια αντικειμενική κατάσταση έχει ένα συγκεκριμένο γνώρισμα»²².

20. Σιαφλέκης Ζ.Ι., *Η εύθραυστη αλήθεια, Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 23 (Ο συγγραφέας παρατηρεί ότι: «Σε ό,τι αφορά το λογοτεχνικό μύθο, η πρόσληψή του γίνεται με βάση κυρίως τη συσσωρευμένη αναγνωστική εμπειρία του αναγνώστη. Αυτή είναι που θα καθορίσει τον ορίζοντα προσδοκιών του και θα ρυθμίσει τη δεκτικότητά του. Η ανασύσταση της διακεμενικής λογικής από την πλευρά του αναγνώστη είναι προφανές ότι καθορίζεται από την έκταση της αναγνωστικής εμπειρίας του».)

21. Ingarden R., *Das literarische Kunstwerk*, Tübingen, Max Niemeyer 1931, σ. 246.

22. Ingarden R., *Von Erkennen des Literarischen Kunstwerks*, Tübingen, Max Niemeyer, 1968, σ. 50 (Το έργο αυτό δημοσιεύθηκε αρχικά το 1937 στην πολωνική γλώσσα και το 1968 στα γερμανικά. Έχει ως θέμα του την πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων και άσκησε ιδιαίτερα μεγάλη επίδραση στην οπτική του Iser.)

Στη συνέχεια, ο Iser και ο Jauss έχοντας εμπιστοσύνη στις δημιουργικές δυνατότητες του αναγνώστη (αποδεχόμενοι και την πλαστικότητα και επικοινωνιακότητα της τέχνης του λόγου) προχώρησαν στην απόρριψη της προσήλωσης (ενδοκειμενικού χαρακτήρα) στο λογοτεχνικό κείμενο. Έτσι, εννόησαν την παραγωγική πρόσληψη που υιοθετεί τη δημιουργική «παρανόηση» καθιστώντας την ανάγνωση της λογοτεχνίας ευχάριστη (παιχνίδι) άσκηση στην επιδίωξη της αυτόνομησης της αισθητικής εμπειρίας. Με την αποδοχή της ανάγνωσης ως *ορειβασίας* η προσληπτική προβληματική προέβαλε τη λειτουργική σχέση κάθε τμήματος του λογοτεχνικού κειμένου με το αμέσως προηγούμενο, με το αμέσως επόμενο και με το όλο. Έτσι, αναγνωρίστηκε η διαδοχικότητα των μεταβάσεων και κατανοήθηκε η αναγκαιότητα μετατροπής των προσδοκιών ως φυσικό δεδομένο της πνευματικής οντότητας του αναγνώστη, ο οποίος αξιοποιεί ανάλογα την επικοινωνιακή δομή του κειμένου.

Παρομοιάζοντας τη σχέση του αναγνώστη προς το κείμενο με τη σχέση του παρατηρητή προς τον *έναστρο ουρανό*²³ θεωρία της πρόσληψης προέβαλε τις άπειρες δυνατότητες για επιλογή συνδυασμών και πραγματώσεων. Αυτές προσφέρει το κείμενο-ουρανό με τα σημεία του-αστέρια στον αναγνώστη-θεατή. Εκείνος, με τη σειρά του, καλείται να ανταποκριθεί στην πρόσκληση να προβάλει, να επιλέξει, να οργανώσει, να αναστοχαστεί αξιοποιώντας τη δική του οπτική γωνία ή μετακινούμενος σε κάποιες από τις άπειρες άλλες οπτικές γωνίες.

Η αισθητική της πρόσληψης συλλαμβάνει την αισθητική εμπειρία στην ενότητά της ως «δημιουργική (ποίησης), προσληπτική (αίσθησις) και επικοινωνιακή (κάθαρσις) δραστη-

23. Τζιόβας Δ., ό.α., σ. 243, όπου, παρουσιάζοντας την εικόνα αυτή παρατηρεί «...Δύο άνθρωποι, που κοιτούν τα άστρα του, μπορούν να κάνουν άπειρους συνδυασμούς, διαγράφοντας φυσικά υποθετικές γραμμές ανάμεσά τους και σχηματίζοντας ποικίλα ανόμοια σχήματα. Αν ένα λογοτεχνικό κείμενο θεωρηθεί ως έναστρος ουρανό με τα άστρα του σταθερά αλλά τις γραμμές που τα συνδέουν άπειρες, τότε το δυναμικό κείμενο είναι απεριόριστα πλουσιότερο από κάθε ατομική πραγματώσή του.»

ριότητα»²⁴. Με τη θεώρηση αυτή η παραγωγή του κειμένου, η πρόσληψή του και η κατανόηση (κατανάλωσή) του δεν νοούνται αποκομμένες η μια από την άλλη αλλά σε ένα συνεχές γεφύρωμα. Πρόκειται για λειτουργική σχέση που αναδεικνύεται με την αμφίδρομη δημιουργική κίνηση από το συγγραφέα μέσω της φαντασίας και του μύθου προς το κείμενο και από τον αναγνώστη μέσω των προ(σ)κλήσεων (εκκλήσεων) του κειμένου προς το παιχνίδι της φαντασίας και της μυθοπλασίας²⁵.

2.1.5 Η διδακτική προοπτική της Θεωρίας της Πρόσληψης

2.1.5.1 Η φύση του λογοτεχνικού κειμένου και ο μαθητής ως αναγνώστης

Η θεωρία της λογοτεχνίας από την αφετηριακού χαρακτήρα παρέμβαση της Ερμηνευτικής μέχρι τις πρόσφατες παρουσίες του Derrida²⁶ (με την αποδόμηση) και του Eco (με τα όρια της ερμηνείας)²⁷ συνέβαλε στο να αποβεί πολύ-

24. Holub R.C., *Θεωρία της Πρόσληψης*, μτφρ. Τσακοπούλου Κ., εκδ. Μεταίχμο, Αθήνα 2004, σσ. 130-141.

25. Iser W., 1991, *ό.α.*, σσ. 19-20.

26. Derrida J., *Περί Γραμματολογίας*, μτφρ. Κ. Παπαγιώργης, εκδ. «Γνώση», Αθήνα 1990, σ. 38 (όπου υποστηρίζεται ότι «Η ιδέα του βιβλίου είναι η ιδέα μιας περατής ή άπειρης ολότητας του σημαίνοντος... αυτή η ολότητα του σημαίνοντος μπορεί να είναι ό,τι είναι, δηλαδή μια ολότητα, μόνο αν υπάρχει πριν από αυτήν μια συγκροτημένη ολότητα του σημανομένου, η οποία επιστατεί στην εγγραφή της και στα σημεία της και παραμένει ανεξάρτητη μέσα στην ιδιαιτερότητά της. Η ιδέα του βιβλίου, που παραπέμπει πάντα σε μια φυσική ολότητα, παραμένει βαθύτατα ξένη στο νόημα της γραφής». Πάνω σ' αυτά ο Hallyn F. παρατηρεί «Η ιδέα του "βιβλίου" εμπλέκει μια "θεολογική" αντίληψη για τη λογοτεχνία: ένα έργο είναι κυριαρχημένο από μια ύψιστη αρχή, το δημιουργό του, εγγυητή της ενότητας του νοήματός του ... Πα τον Derrida, ένα κείμενο παράγει νοήματα μη ολοκληρώσιμα». Delcroix M.- Hallyn F., *ό.α.*, σ. 382.

27. Eco U., *Τα όρια της Ερμηνείας*, μτφρ. Μ. Κονδύλη, εκδ. «Γνώση», Αθήνα 1993, σ. 24., (όπου αναφέρεται: «Όταν λέμε ότι ένα κείμενο είναι δύναμι χωρίς τέλος, δεν σημαίνει ότι κάθε πράξη ερμηνείας μπορεί να

πλευρα γόνιμος ο διάλογος για τη φύση της λογοτεχνίας και ως διδασκόμενου αντικειμένου.

Αποτελεί προϋπόθεση της λειτουργικής οργάνωσης της διδασκαλίας ο συνδυασμός της φύσης τού προς διδασκαλία αντικειμένου με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, για τους οποίους προγραμματίζεται η διδασκαλία. Η φύση της λογοτεχνίας, κατά την αισθητική της πρόσληψης, προσδιορίζεται από τη μυθοπλαστική ιδιότητα που την καθιστά ικανή «να βρίσκει τρόπους κατασκευής κόσμου, να λειτουργεί ως ένα *modus operandi*». Είναι στη φύση της λογοτεχνίας να αναδεικνύει την απροσδιοριστία, να μην αποκαλύπτει το νόημά της, να μην υποδεικνύει ρητά τον κόσμο αναφοράς της περιμένοντας τον αναγνώστη που θα προβάλει στο κείμενο τις προσδοκίες του, που θα συνεργαστεί και θα παλέψει μαζί του.

Ο μαθητής, βέβαια, με την ηλικία του, το φύλο του, τα προηγούμενα διαβάσματα και ακούσματα του, με τα ενδιαφέροντα και τις κοινωνικές επιρροές του αποτελεί έναν προσφερόμενο/υπονοούμενο²⁸/ενδεχόμενο αναγνώστη. Είναι ένας αναγνώστης «που ενσωματώνει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις, προκειμένου ένα λογοτεχνικό έργο να προκαλέσει εντύπωση»²⁹. Ο τρόπος που θα οδηγηθεί προς το κείμενο και θα αποστασιοποιηθεί από αυτό, για να συμπληρώσει τα κενά του προβάλλοντας τις προσδοκίες και τις εμπειρίες του, αποτελεί κριτήριο για την αποτελεσματικότητα της συνάντη-

έχει ευτυχές τέλος. Ακόμα και ο πιο ρηξικέλευθος αποδομιστής δέχεται την ιδέα ότι υπάρχουν ερμηνείες πασιφανώς απαράδεκτες. Αυτό σημαίνει ότι το ερμηνευόμενο κείμενο επιβάλλει περιορισμούς στους ερμηνευτές του. Τα όρια της ερμηνείας συμπίπτουν με τα δικαιώματα του κειμένου (το οποίο δεν πάει να πει ότι συμπίπτουν με τα δικαιώματα του συγγραφέα του)».

28. Iser W., *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore & London, John Hopkins Univ. Press, 1974, σ. xii

29. Holub R.C., *ό.α.*, σ. 148.

σης/ανάγνωσης ως διαδικασίας βίωσης της επίδρασης του κειμένου³⁰.

Από την άποψη αυτή, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη γονιμότητα της φαντασίας και τη διάθεση για μυθοπλασία που χαρακτηρίζει την παιδική και την εφηβική ηλικία, αξιολογούμε τις δυνατότητες, που παρέχει η αισθητική της πρόσληψης, για μια παιγνιώδη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτή η προσέγγιση θα αρχίζει με την ελεύθερη πρόσληψη του κειμένου, θα συνεχίζεται με την ενεργοποίηση του βιωματικού κόσμου του μαθητή και την προβολή των διαθέσεων, προσδοκιών και επιλογών του, θα περνά στη δοκιμασία των προβλέψεων και στην τροποποίηση των εκδοχών. Θα τον ωθεί, επίσης, στο να αναστοχάζεται το λογοτεχνικό κείμενο, για να καταλήξει, μετακινούμενος συνεχώς, στην οικειοποίηση³¹ μιας ανοίκειας εμπειρίας.

2.1.5.2 Η ανάγνωση ως άσκηση και ο ρόλος του δασκάλου

Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου, σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης, αποτελεί άσκηση του μαθητή στη δημιουργική ανάγνωση.

Για να πραγματωθεί μια τέτοια διδασκαλία, χρειάζεται ένας δάσκαλος της λογοτεχνίας που έχει αποδεχθεί ότι στη

30. Fish S., *Is there a Text in this Class? The authority of the Interpretative Communities*, Cambridge, Mass., 1980

31. Iser W., *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore & London, John Hopkins Univ. Press, 1978, σ. 157.

Σημ. Σχετικά ο Iser παραδέχεται ότι, όταν οικειοποιούμε την ξένη εμπειρία που προβάλλεται από το κείμενο, θέτουμε αυτομάτως στο προσκήνιο τις δικές μας προγενέστερες εμπειρίες. Αφομοιώνοντας τον άλλο, αποξενωνόμαστε από ένα μέρος του εαυτού μας... Εφόσον, όμως, αναδεικνύουμε αυτό το "ξένο" νόημα, θα πρέπει, ακριβέστερα, να το θεωρήσουμε ως ένα μέρος της συνειδήσεώς μας, που δεν είχαμε μέχρι τώρα αναγνωρίσει. Αν την εννοήσουμε με αυτόν τον τρόπο, η ανάγνωση επιφέρει, πραγματικά, την «όξυνση της αυτοσυνειδησίας που αναπτύσσεται με την αναγνωστική διαδικασία».

νοηματοδότηση του κειμένου «ο μαθητής-αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο»³². Χρειάζεται ο δάσκαλος να είναι ένας επαρκής αναγνώστης «με την έννοια ότι έχει την ικανότητα να ανασυνθέτει - μέσα από την ανάγνωση - τη λογική της παραγωγής του έργου». Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία δίνει χώρο για δράση στο μαθητή υποβάλλοντας εκείνα τα ερωτήματα που διευκολύνουν το μαθητή στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου, αφού «το κείμενο δεν υπάρχει παρά με την εργασία που συντελείται πάνω του και με την ευχαρίστηση που προκαλεί»³³.

Ένας πραγματικά ευαίσθητος δάσκαλος της λογοτεχνίας, με την οργάνωση της διδασκαλίας κατά το προσληπτικό πρότυπο, συμβάλλει στο να γίνει η σχολική τάξη ένα εργαστήριο ιδεών. Πρόκειται για την πραγμάτωση ενός πεδίου διαλόγου και διαφορετικών αναγνώσεων που θα έχει ως αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο και θα καταλήγει σ' αυτό έχοντας εξασφαλίσει όχι τη μοναδική ερμηνεία αλλά την αισθητική συγκίνηση και τη στοχαστική αναζήτηση³⁴ που γεννά «η αναγνωστική απορία».

Η απαίτηση για ένα δάσκαλο-ιδανικό αναγνώστη στοιχεί προς τη δυνατότητα του δασκάλου να οργανώνει τη διδασκαλία του όχι ως παρών παντογνώστης αλλά ως απλός συντονιστής³⁵. Με αυτήν την ιδιότητα δίνει στους μαθητές τη χαρά να παλεύουν και να παίζουν ξαναδημιουργώντας το κείμενο και, συγχρόνως, να αποδέχονται τον έλεγχο των πραγματώσεών τους ανάλογα με το αν σέβονται την εσωτερική αλληλουχία που η συγγραφική δημιουργία επιτελεί.

32. Ποσιλιανέκ Κρ., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβαση*, μτφρ. Στ. Αθήνη, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1992, σ. 208.

33. Charles M., *Rhetorique de la lecture*, Παρίσι 1979, σ. 404.

34. Φρυδάκη Ευ., *Πέντε Μελετήματα για τη Θεωρία και την Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα 1999, σσ. 65-84.

35. Κάλφας Α., *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης, Λογοτεχνική Θεωρία και Διδακτική Πράξη*, εκδ. Τα Τραμάρια, Θεσσαλονίκη 1993, σ. 45.

2.1.5.3 Πρότυπο Αισθητικής Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Ενέργειες του δασκάλου και των μαθητών)

Επιδιώκοντας ο δάσκαλος της λογοτεχνίας να συμβάλει στη δημιουργία του επαρκούς, του ενεργητικού αναγνώστη επιλέγει κάθε φορά εκείνο το κείμενο του οποίου τα κενά και η απροσδιοριστία, οι σιωπές και οι αφαιρέσεις βρίσκονται κοντά στις δυνατότητες και τις διαθέσεις των μαθητών του³⁶.

✓ Οργανώνει το τεστ παράλειψης ανάλογα με τη λειτουργικότητα της σύνδεσης του ελλείποντος τμήματος προς το υπόλοιπο σώμα του λογοτεχνικού κειμένου.

✓ Διανέμει στους μαθητές φωτοτυπημένο το λογοτεχνικό κείμενο χωρίς το τμήμα που επελέγη για το τεστ συμπλήρωσης και οργανώνει τη διδασκαλία αρχίζοντας από την ανάγνωση.

✓ Συνεχίζει την κατά επίπεδο ανάγνωση, ενισχύοντας την ελεύθερη διατύπωση παρατηρήσεων εκ μέρους των μαθητών που διαλέγονται μεταξύ τους με σημείο αναφοράς το αναγνωσθέν τμήμα του κειμένου³⁷.

✓ Μετά την κατά επίπεδο ανάγνωση και τη σταδιακή ελεύθερη προσέγγιση του κειμένου από τους μαθητές, ο δάσκαλος τους δίνει λίγο χρόνο, για να αναγνώσουν σιωπηρά όλο το φωτοτυπημένο κείμενο που έχουν στα χέρια τους. Τους ζητεί να ασκήσουν κριτική στο κείμενο, να αναφερθούν σε σημεία που τους έκαναν θετική ή αρνητική εντύπωση, να διαμορφώσουν άποψη για την ποιότητά του, για την πλοκή, για το περιεχόμενο και τη μορφή του σε αδρές γραμμές³⁸,

36. Καλογήρου Γζ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα 1999, σ. 148.

37. Πελασγός Στ., *Τα μυστικά του Παραμυθά*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, σσ. 70-75

38. Παπαδόπουλος Σ., *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2007, σ. 20.

✓ Στο τέλος αυτής της διδακτικής δραστηριότητας αποκαλύπτει ότι το κείμενο έχει και συνέχεια και ζητεί να την προβλέψουν, να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή για την έκβαση του κειμένου.

✓ Μετά την ανακοίνωση και κατηγοριοποίηση των εκδοχών των μαθητών ο δάσκαλος αναγιγνώσκει (μία-δύο φορές) το ελλείπον απόσπασμα³⁹. Οι μαθητές αναστοχάζονται, συγκρίνουν, προβάλλουν τις δικές τους προσδοκίες και αναζητούν επιχειρήματα για την ορθότερη εκδοχή στηριζόμενοι στον κόσμο του κειμένου.

✓ Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος μετακινείται από τη θέση του συντονιστή στη θέση του συνεργάτη αναγνώστη. Με τις ερωτήσεις του συμβάλλει ουσιαστικότερα στο να ερμηνεύσουν οι μαθητές ολόκληρο το κείμενο και να το κατανοήσουν⁴⁰, χωρίς βέβαια να υποχρεώνονται να μετακινηθούν από την εκδοχή εκείνη που οι ίδιοι αποδέχθηκαν ως πιο αρμόζουσα. Στην πραγματικότητα, μετά την ανακοίνωση της εκδοχής του συγγραφέα, αξιοποιείται η περιέργεια και ο προβληματισμός των μαθητών για την προέκταση του κόσμου του κειμένου και την αναζήτηση της σχέσης του με τη ζωή.

Η αναγνωστική-αισθητική ανταπόκριση, όπως διαμορφώθηκε με τις παραπάνω ενέργειες του δασκάλου, ως διδακτικό εργαλείο δίνει στο μαθητή-αναγνώστη δυνατότητες για ευελιξία, για πρωτότυπη δράση, για άνοιγμα οριζόντων μέσα από τους δρόμους της φαντασίας. Δίνει τροφή, ακόμα, στην αποκλίνουσα σκέψη και, συνολικά, καλλιεργεί την προσωπικότητα του μαθητή ως δέκτη της κειμενικής εμπειρίας και ως δημιουργού του δικού του κειμένου⁴¹.

39. Πανταζή Α. Γ., *Η Θεωρία της Πρόσληψης στα λογοτεχνικά κείμενα του Λυκείου* (διπλωματική εργασία), Αθήνα 2000, σ. 81.

40. Φρυδάκη Ευ., 1999, ό.α., σ. 73.

41. Πεσκοτζή Μ., *Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και η Ερμηνευτική Προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη Διδακτική Πράξη*, Π.Ε.Φ., *Σεμινάριο 18*, Αθήνα 1994, σ. 70.

2.2 Διδακτική Εφαρμογή με το Πρότυπο Αισθητικής Αναγνωστικής Ανταπόκρισης

2.2.1 Διδασκαλία-δοκιμή ανάγνωσης του διηγήματος του Ευγένιου Τριβιζά «Το αγγελούδι του χιονιού»

Εισαγωγικά

Προς την ανωτέρω κατεύθυνση κινούμενοι, δοκιμάσαμε την ανταπόκριση των μαθητών στο διήγημα του Ευγένιου Τριβιζά με τίτλο «Το αγγελούδι του χιονιού». Θα παρουσιάσουμε τα βασικά σημεία της διδακτικής δοκιμής, όπως προκύπτει αυτή και από το Α.Π. του 1999, όπου στην ενότητα *Λογοτεχνία και Διδασκαλία* αναφέρεται: «η διδασκαλία της Λογοτεχνίας είναι μια διαμεσολάβηση ανάμεσα στο κείμενο και το μαθητή, η οργάνωση μια γόνιμης ερμηνευτικής διαδικασίας και η δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος που αποβλέπουν...στη δημιουργία των προϋποθέσεων που καλλιεργούν τον ορίζοντα προσδοκίας του αναγνώστη και του επιτρέπουν την ελεύθερη, αλλά όχι αυθαίρετη, πρόσληψή του»⁴².

α) Αφόρμηση

Μπαίνοντας στην τάξη ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα «Άγγελέ μου» και λέγει στους μαθητές ότι αυτή είναι η επιγραφή ενός ζωγραφικού πίνακα και τους ερωτά: «Ποιο νομί-

ζετε πως είναι το θέμα του πίνακα;» Οι μαθητές ομιλούν για προσφώνηση αγάπης, τρυφερότητας, πόνου. Μερικοί μάλιστα προχωρούν στο να παρατηρήσουν ότι συνιστά έκφραση αγάπης μάνας προς το παιδί. Στη συνέχεια τους λέει: «σήμερα θα διαβάσουμε ένα κείμενο του Ε. Τριβιζά με τίτλο «Το αγγελούδι του χιονιού»⁴³. Οι μαθητές στην ερώτησή του «τι περιμένετε από το κείμενο αυτό;»⁴⁴ απαντούν ότι περιμένουν μια ιστορία χριστουγεννιάτικη ή κάτι ανάλογο με το «Κοριτσάκι με τα σπύρτα» ή μια ιστορία τρυφερή, ένα όνειρο με άγγελο που συμπαραστέκεται σε ανθρώπους που κινδυνεύουν από τον άγριο χιονιά.

β) Ελεύθερη πρόσληψη κατά επίπεδο

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος αναγιγνώσκει το πρώτο σκηνικό:

Το αγγελούδι του χιονιού

Σε μια μακρινή, αιώνια παγωμένη χώρα, που ο άνεμος δε σταματά ποτέ το μανιασμένο ουρλιαχτό του, ζούσε κάποτε ένα παιδί σε μια φτωχή μοναχική καλύβα.

Και το τελευταίο ξεροκόμματο είχε σωθεί, η μάνα στριφουρνούσε άρρωστη στο παλιό κρεβάτι, και το κρύο, τσουχτερό, τρύπωνε από τις χαραμάδες, την ξεχαρβαλωμένη στέγη, από παντού, γέμιζε την καλύβα με την παγερή κρυσταλλισμένη του πνοή.

Το αγόρι κρύωνε, κρύωνε πολύ. Τα γόνατά του τρέμανε, ενώ η ακριβομάνα δεν έπαυε να σιγοκλαίει. Έσκυψε πάνω της, της φίλησε τα μαλλιά. Ψιθύρισε εκείνη μια ευχή. Γαλήνεψε μετά το πρόσωπό της. Δεν ανάσαινε ούτε βογκούσε πια.»

Μετά την ανάγνωση ερωτά ο δάσκαλος: «τι θα θέλατε να πείτε;» Ο δάσκαλος ως παρατηρητής και υποκινητής της

43. Τριβιζάς, Ευγ., *Ο Ταξιδιώτης και η Μαργαρίτα*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1997, (3η έκδ.) σσ. 107-111.

44. Jauss H. R., *Η Θεωρία της Πρόσληψης, τρία μελετήματα*, μτφρ. Πεχλιβάνος, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» - Ι.Δ. Κολλάρου και Σια Α.Ε., Αθήνα 1995, σσ. 55-56.

ελεύθερης πρόσληψης-ανταπόκρισης των μαθητών τους αφήνει να αυτενεργήσουν, να κάνουν και να αξιοποιήσουν τους συνειρμούς⁴⁵. Ένας μαθητής λέει: *δυστυχία, άλλος μαθητής συμπληρώνει και πολύ κρύο*. τρίτος μαθητής επισημαίνει *η μάνα άρρωστη και πονεμένη* ένας άλλος μαθητής παρατηρεί με νόημα *την κρύα ατμόσφαιρα ξεσταίνει η αγάπη μάνας και γιου και η ευχή*. Μερικοί μαθητές στέκονται με έμφαση στα επίθετα μακρινή και αιώνια επισημαίνοντας ότι σε συνάρτηση με το λεκτικό σύνολο *μανιασμένο ουρλιαχτό* τονίζουν την εικόνα του παγωμένου και σκληρού τοπίου. Απέναντι σ' αυτό το τοπίο οι μαθητές φαντάζονται ανυπεράσπιστη και διάτρητη τη μοναχική καλύβα που στεγάζει κάτω από την *ξεχαρβαλωμένη στέγη* την πείνα, τον πόνο και την αγάπη. Ένας-δύο μαθητές προσεγγίζουν τις ρηματικές λειτουργίες *η μάνα σιγοκλαίει, το παιδί της φίλησε τα μαλλιά, ψιθύρισε εκείνη μίαν ευχή, Γαλήνεψε*. Με αυτές τις επισημάνσεις δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο διαφορετικό τρόπο πρόσληψης του *Δεν ανάσαινε ούτε βογγούσε πια*. Εδώ ο δάσκαλος δοκιμάζει τον τρόπο ανταπόκρισης των μαθητών στο συγκεκριμένο «σημείο απροσδιοριστίας» και κινεί τον ορίζοντα προσδοκίας τους ερωτώντας «ποια νομίζετε ότι είναι η συνέχεια; Τι έγινε στη συνέχεια;» Οι μαθητές δίνουν τις δικές τους ανταποκρίσεις ξεκινώντας οι περισσότεροι από τη διαπίστωση ότι η μάνα είναι πια νεκρή.

Ο δάσκαλος προχωρεί στην ανάγνωση της επόμενης σκηνής:

«Τότε το παιδί, όπως ακούμπησε το μάγουλό του στο ξεστό δικό της, σκέφτηκε το πράσινο της άνοιξης δεντρί, πέρα μακριά, που στη φουντωτή του φυλλωσιά φωλιάζουν γλυκόλαλα πουλιά, πεταλούδες με χρυσαφιά πλουμιά στα πορφυρά φτερά τους ρουφούν γλυκό χυμό από δροσοστάλαχτα μπουμπούκια, και σε κάθε κλωνί κρέμονται χρυσόμηλα και μελωμένα σύκα.

45. Σπανός Γ. Ι., Διδασκαλία σε Τάξεις Αναγνωστικά Ανομοιογενείς: Εφαρμογή με Αναγνωστική Ανταπόκριση, στο περ. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 1, Αθήνα 2002, σ. 180.

Θα πάει.

Θα φέρει στην καλομάνα.

Θα γεμίσει την αγκαλιά του λουλούδια και φρούτα γινωμένα.

Θα τρώνε μαζί, και εκείνη θα γελά...

Άνοιξε τη θύρα. Μ' άγριο βοητό χίμηξε μέσα ο βοριάς.»

Με το πέρας της ανάγνωσης ερωτά πάλι τους μαθητές «τι θέλετε να πείτε; τι αισθάνεσθε την ανάγκη να παρατηρήσετε;» Πολλοί μαθητές βλέπουν μια ακτίνα φωτός στο «ξεστό» μάγουλο της μάνας. Παρατηρούν ότι η μάνα δεν είναι νεκρή και ότι το παιδί αντλεί δύναμη, για να ονειρευτεί. Άλλος μαθητής παρατηρεί ότι η σκέψη του παιδιού γεννάει μια παραδεισένια εικόνα που την τροφοδοτεί η αγάπη για τη μάνα. Άλλοι μαθητές παρατηρούν τις «ρητές» ρηματικές εκφράσεις που δηλώνουν βεβαιότητα και ελπίδα: *Θα πάει, Θα φέρει, Θα γεμίσει την αγκαλιά του, Θα τρώνε μαζί και κείνη θα γελά*.

Ο διάλογος μεταξύ των μαθητών επικεντρώνεται στους δρόμους που ακολουθεί η φαντασία τους, καθώς οι αντιπαραθέσεις τους αφορούν στο αν η μάνα είναι νεκρή ή ζωντανή, αν το παιδί ονειρεύεται με κλειστά ή ανοικτά τα μάτια, αν κινείται στο χώρο του πραγματικού ή του φανταστικού. Με την τελευταία αντιθετική εικόνα *άνοιξε τη θύρα – χίμηξε μέσα ο βοριάς* οι μαθητές διαπιστώνουν ότι το άνοιγμα της θύρας δηλώνει την αποφασιστικότητα του παιδιού, ενώ το άγριο βοητό του βοριά που χίμηξε μέσα, δηλώνει τα μεγάλα προβλήματα-εμπόδια που λειτουργούν αντίδρομα προς τη θέληση του παιδιού. Ο διάλογος και οι επισημάνσεις έχουν επαυξήσει το ενδιαφέρον των αναγνωστών⁴⁶ και η έκφραση των προσδοκιών τους για τη συνέχεια συνδέεται κατά βάση με τη συνάντηση «του πράσινου της άνοιξης δεντρίου».

46. Jauss H.R., Παλιό Κρασί σε καινούρια φλασκιά; Παρατηρήσεις για το Νέο Ιστορικισμό, μτφρ. Γ. Ξηροπαίδη, *Λόγος Χάριν*, τ. 3ος, Αθήνα 1992, σ. 3, Όπου ο Jauss αναφέρεται στη συμπίευσή του με τον Manfred Naumann «αμφότεροι είχαμε την άποψη ότι ο λογοτεχνικός χαρακτήρας των κειμένων δεν αποκλείει τη συνύπαρξη του αισθητικού με

Ο δάσκαλος αναγιγνώσκει, και πάλι «διά ζώσης», την τρίτη σκηνή:

«Τι κρύο! Παγωνιά! Τουρτούριζε. Τα δόντια του χτυπούσαν. Τούφες χιονιού στροβιλίζονταν σιωπηλά τριγύρω.

Χουχούλισε τα χέρια, προχώρησε με φοβισμένα βήματα, μύτη ολοκόκκινη, μάτια που έτσουζαν, προχώρησε βυθίζοντας τα παλιά του στιβάλια στην παγερή αγκαλιά του χιονιού.

Μα δεν το είδε.

Βιάστηκε.

Αλλά, πάλι, τίποτα.

Άρχισε να τρέχει το παιδί, και η καρδιά του χτυπούσε δυνατά, μα τ' ολοπράσινο της άνοιξης δεντρί δεν φαινόταν πουθενά μαγευτικό να ξεπροβάλει. Μόνο χιόνι. Κρύο χιόνι. Χιόνι ατελείωτο ανοιγόταν μπρος του.

Όταν ξάφνου... να! Τα βουρκωμένα μάτια του αντίκρισαν θαμπά το ποθητό δεντρί. Οι δαντελένιες πεταλούδες, τα φρούτα, ρόδινα μπουμπούκια... Κι ολόγυρα το χιόνι να συνεχίζει το σιωπηλό χορό του. Στα μελανιασμένα χείλη του άνθισε ένα χαμόγελο. Ήταν ένας κόμπος στο λαϊμό του. Άπλωσε το χέρι με λαχτάρα ν' αγγίξει τ' όνειρο. Δεν μπόρεσε.

Γονάτισε. Σωριάστηκε στο πουπουλένιο στρώμα.

– Μάνα! Είτε.»

Με το πέρας της ανάγνωσης ο δάσκαλος ερωτά και πάλι: «Τι θέλετε να πείτε τώρα; Πού σας πήγε το κείμενο τώρα;» Οι μαθητές μιλούν για την εικόνα του παιδιού, για την πορεία του μέσα στο χιόνι. Δυο μαθητές στέκονται ιδιαίτερα εμφαντικά στη φράση *παγερή αγκαλιά του χιονιού*. Ένας μαθητής αναφέρεται στη διάψευση της ελπίδας του παιδιού, ενώ ένας άλλος στην κυριαρχία του χιονιού: *Μόνο χιόνι. Κρύο χιόνι. Χιόνι ατελείωτο ανοιγόταν μπρος του*. Κάποιος παρα-

το ιστορικό. Το κοινό αίτημα ήταν, λοιπόν, να συλλάβουμε την «ιδιαιτερότητα του αισθητικού, όχι σε μια σφαίρα αποκομμένη από το χρόνο, αλλά στην ιδιότυπη ιστορικότητα της αισθητικής εμπειρίας στη διαπλοκή παραγωγής και πρόσληψης κατά τη διαδικασία της αισθητικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας».

τηρεί την εναλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού και την άνιση μάχη με τις αντίξοες συνθήκες⁴⁷, όπως δηλώνεται με τα ρήματα: *χουχούλισε, προχώρησε με φοβισμένα βήματα, βιάστηκε, άρχισε να τρέχει, χτυπούσε δυνατά, αντίκρισαν θαμπά, άνθισε ένα χαμόγελο, άπλωσε το χέρι, δεν μπόρεσε, γονάτισε, σωριάστηκε*. Άλλος επισημαίνει τη συμμετοχή όλου τού είναι του παιδιού σ' αυτή την πορεία: *τα χέρια, μύτη ολοκόκκινη, μάτια, καρδιά, βουρκωμένα μάτια, μελανιασμένα χείλη, ένας κόμπος στο λαϊμό, άπλωσε το χέρι*. Το δρόμο του αναγνώστη υποβοηθεί η ψυχολογική δύναμη που μαζεύεται στο επίρρημα «θαμπά», η τραγικότητα της συγκεκριμένης εικόνας. Επισημαίνεται η αγωνιώδης αναζήτηση, ο πόνος της ψυχής, η σπαρακτική κραυγή (κάλεσμα) «Μάνα!», καθώς γονατίζει και καταρρέει. Οι αναγνώστες ανταποκρίνονται στο λογοτεχνικό μύθο⁴⁸ με έναν τρόπο που μαρτυρεί ότι η ανάγνωση του κειμένου τους ταξίδεψε με τη φαντασία, τους έδωσε την εμπειρία ενός κόσμου υπαρκτού που δεν γνωρίζει τη χαρά και τη ζεστασιά.

γ) Συνολική σιωπηρή ανάγνωση/Πρόσληψη

Στη συνέχεια, ο δάσκαλος ζητεί από τους μαθητές να αναγνώσουν σιωπηρά το κείμενο ή αναθέτει σε ένα μαθητή και μια μαθήτριά να αναγνώσουν «διά ζώσης» το κείμενο. Έτσι, οι μαθητές αναγιγνώσκουν και πάλι το κείμενο αλλά στην ολότητά του και μπορούν να αποτιμήσουν συνολικά τη λογοτεχνική αξία του. Ως κριτικοί αναγνώστες αναφέρονται στην πλοκή, κρίνουν την εξέλιξη του μύθου, την παραστατικότητα των σκηνών, την έντονη εικονοπλασία, τις εναλλαγές του ρυθμού και των συναισθημάτων, την ένταση των χρωμάτων με την οποία δίνεται η περιπέτεια του ανθρώπου. Λει-

47. Scholes R., 1985, ό.α., σ. 30.

48. Βαγιανός Γ. Στ., ό.α., σ. 55.

τουργούν, εντέλει, ως στοχαστικοί, ευαίσθητοι και δημιουργικοί αναγνώστες⁴⁹.

δ) Συμπλήρωση του κειμένου/Δημιουργικό γράψιμο

Μετά την ολοκλήρωση της κριτικής τους ο δάσκαλος πληροφορεί τους μαθητές ότι το κείμενο δεν είναι ολόκληρο, λείπει η έκβασή του και τους ζητεί μέσα σε 8' να γράψουν τη δική τους εκδοχή για την έκβαση του κειμένου. Έτσι, έχουν τεθεί οι βάσεις για μια ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με το δημιουργικό γράψιμο⁵⁰.

Οι μαθητές αξιοποιούν τις εμπειρίες τους από τη ζωή και από τις λογοτεχνικές αναγνώσεις τους. Στέκονται κριτικά απέναντι στους βασικούς κειμενικούς δείκτες. Προσλαμβάνουν ανάλογα με τις δυνατότητες της φαντασίας τους τα κενά απροσδιοριστίας. Ακολουθούν τους βασικούς άξονες, τις λαβές του μύθου και δίνουν συνέχεια στην υπόθεση του λογοτεχνικού κειμένου. Η προσπάθειά τους κινείται από το ενδιαφέρον, εμπλέκονται (ενέχονται)⁵¹ σε μια απολαυστική δραστηριότητα. Διαλέγονται με την προηγηθείσα αναγνωστική διαδικασία, αναστοχάζονται και, συγχρόνως, απελευθερώνονται από το κλειστό κειμενικό σχήμα. Μ' αυτή την έννοια η ανάγνωση του κειμένου αποβαίνει δημιουργικό παιχνίδι, καθίσταται επικοινωνία με τον κόσμο που υποβασιάζει η κειμενική οντότητα ως κάρπωμα ανοικτό σε πολλές προσεγγίσεις⁵².

49. Massialas B. G., Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through Discovery, στον τόμο *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, Κ.Ε.Ε., Αθήνα 2002, σ. 130.

50. Σαμαρά Ζ., Michael Riffaterre: Ο Αναγνώστης ως Δημιουργός, περ. *Φιλολογός*, τ. 49/1987, σ. 216.

51. Iser W., *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction* from Bunyan to Beckett, Baltimore & London, The John Hopkins Univ. Press, 1974, σ. xii.

52. Barthes R., *Μυθολογίες: Μάθημα*, μτφρ. Κ. Χατζηδήμου και Ι. Ράλλης, εκδ. Ράππα «Προβλήματα του καιρού μας», Αθήνα 1979, σσ. 201-210.

Οι μαθητές ανακοινώνουν τις δικές τους εκδοχές (Παρουσιάζουμε δύο από αυτές: η πρώτη από μαθήτρια της Στ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Πλάτων και η άλλη από μαθήτρια της Β' Τάξης του Γυμνασίου Λατσιών Λευκωσίας, όπου διδάχθηκε δειγματικά το κείμενο)

Η μάνα σου δεν απάντησε. Την κοιτάς κατά το πλάτος. Δεν ήταν η μητέρα σου, ήταν μια άλλη γυναίκα που δεν την ήξερα. Είκοσι δέκα και όχι πέντε να περίου το κειμενικό σου του. Κοιτάς πίσω σου, ήταν σε ένα πολύ αφορμό σπίτι. Ρώτησε που βρισκόταν. Η γυναίκα σου είπε: Είμαι στο σπίτι σου. Σε βρήκα μέσα στο σπίτι, εφοσιωμένο χόμω. Σε θυμήθηκα και σε έφερα στο σπίτι σου. Μπορείς να μείνεις εδώ αν θέλεις. Είμαι μόνη μου. Δεν έχω ούτε άντρα ούτε φίλους. Να σου πω κάτι. Εγώ έχω μια μητέρα και τώρα πως να να πεθάνει. ^{η μητέρα σου} ^{είπε το παιδί} ^{πλήγανε} ^{να} ^{την} ^{πάλι} ^{φέρεις} ^{και} ^{αυτή} ^{την} ^{εδώ} ^{σε} ^{ευχαριστώ} ^{κυρία} ^{είπε} ^{πολύ} ^{αχνηστή} ^{και} ^{εσαι} ^{το} ^{παιδί} ^{πότε} ^{στη} ^{μητέρα} ^{σου} ^{και} ^{ζήσανε} ^{εάν} ^{τό} ^{στις} ^{με} ^{την} ^{ευχακή} ^{αυτή} ^{κυρία} ^{που} ^{ήως} ^{να} ^{ήτανε} ^{και} ^ο ^{όρφος} ^{του} ^{χρόνου}.

Η Γιάννα
Σταραβελουπούλου
Στ' Τάξ'
1^η Δημοτικό

Έχκε και ^ο δάμνα υγρύνου και έσφασε σου μιο-
τι. Όταν γραφικά, εφοτίστικε μερρεσαι και θα
όπειρα σου δάμνα η μητέρα σου με αγχρηκή
μορφή. Του μαρτζήρασε, ^{και} ^{όχι} ^{και} ^{επει} ^{σε} ^{αυτο}
αυτί και οργό υράκωλά σου και του είσε:
- Κράτα να σε πάρω μαζί μου. Σε ένα κόσμο όπου
σα όπειρα ζήτοσα υφραχουκίσησα, όπου η αγό-
ση υφραχρηί σαταύ, όπου ~~επει~~ η ζήση
υόπος είσαι όχνηση. Στοι την φοβόσε ειει σα
Να σε... όπου να βρεις στη θρητή αγόση, σε ζέσα
ειει και στη όνοιση σου με τόσο υόλο ειαιηφεις.
Ετσι και οργε: ^{επει} ^{και} ^{επει} ^{σε} ^{ζήρι} ^{στη} ^{μητέρα} ^{σου}
μαρτζήρασε, και οργε μαζί της σε αυτές το υομμε
υόλο. ^{Πάντα} ^{είσαι} ^{υφραχρηί}

Β' τάξη, Γυμνάσιο Πλάτων

Ο διάλογος με το κείμενο ζωντανεύει συνέχεια, καθώς ακούονται οι εκδοχές των μαθητών.

ε) Ανάγνωση της εκδοχής του συγγραφέα/ κειμενική έκβαση

Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία ανακοίνωσης των εκδοχών, τις οποίες διαμόρφωσαν οι μαθητές, ο δάσκαλος διαβάζει το ελλείπον απόσπασμα, δηλαδή την έκβαση του διηγήματος, όπως την παρουσιάζει ο συγγραφέας και δεν περιέχεται στις φωτοτυπίες που έχουν μπροστά τους οι μαθητές.

«Κι η λαχανιασμένη ανάσα που 'βγαλε ξετυλίχτηκε, πάγωσε, ανέβηκε ψηλά, πάλλευκη σκάλα έγινε, με φιλντισένια σκαλοπάτια.

Αρχισε, λοιπόν, ν' ανεβαίνει το παιδί.

Ανέβαινε, ανέβαινε, ώρα πολλή, όλο ψηλά, όλο ψηλότερα, ασταμάτητα, σαν χέρι στοργικό, αόρατο, να τ' οδηγούσε όλο και πιο πάνω.

Μελωδίες, άρπες μακρινές έφταναν στ' αυτιά του.

Πέρασε κοντά απ' τα διαβατάρικα πουλιά, που το χαιρέτησαν ανοιγοκλείνοντας τις σπαθωτές φτερούγες τους...

Κι ανέβηκε ίσα με το διάπλατο ουρανό, που χίλια μύρια στραφτάλιζαν στ' ατλάξι του αστέρια...

Ως εδώ έφτανε η σκάλα.

Οι μελωδίες όλο δυνάμωναν, απόκοσμες, μαγευτικές.

Μπρος του άστραφτε πύλη μαλαματένια, που πλάι της ολόρθη στεκόταν λευκή σιλουέτα με φωτεινά φτερά.

Και πέρασε την πύλη το παιδί, και βρέθηκε στον κήπο τον παντοτινό το αγγελούδι...»

Μετά την ανάγνωση της συγγραφικής εκδοχής ο δάσκαλος ερωτά τους μαθητές: «Τι θέλετε να πείτε τώρα;». Οι μαθητές εκφράζουν ποικίλες σκέψεις, που δείχνουν τη συγκίνησή τους, την έκπληξή τους, τον προβληματισμό τους. Η

σχολική τάξη είναι σε ένταση. Ο διάλογος ανοίγει δρόμους για ουσιαστική συνάντηση⁵³ των μαθητών με τον κόσμο του διηγήματος και τον κόσμο της ζωής.

Τώρα η συγκίνηση κορυφώνεται. Οι μαθητές βιώνουν με τρόπο καθαρτικό⁵⁴ μια πορεία ανόδου και συνάντησης στον κήπο τον παντοτινό. Η ιδέα του θανάτου προσλαμβάνεται με έναν τρόπο διαφορετικό, χωρίς τη μελαγχολία και το πένθος αλλά με την προσδοκία της άλλης, της αστραφτερής, της παραδείσιας δικαίωσης.

53. Oatley K. & Jenkins J. M., *Συγκίνηση, Ερμηνείες και Κατανόηση*, μτφρ. Μ. Σόλιμαν-Μ. Ντάβου, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2004, σ. 552.

54. Κουκουλομιάτης Δ., *Η Έννοια της Κάθαρσης, Στην Αρχαία Τραγωδία και τη Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Ηράκλειο 1989, σ. 34.

2.2.1.1 ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- **Πρότυπο:** Αισθητική-Αναγνωστική Ανταπόκριση.
- **Πορεία:** Αναλυτική-Συνθετική.
- **Μορφή:** Διάλογος (Ελεύθερη πρόσληψη).
- **Στάδια:** Αφόρμηση, Ανάγνωση κατά επίπεδα-Ελεύθερη πρόσληψη, Συνολική σιωπηρή ανάγνωση-Αποτίμηση, Συμπλήρωση ελλείποντος αποσπάσματος-Δημιουργικό γράψιμο, Εκδοχή του συγγραφέα και Προέκταση.
- **Σκοπός:** - Να συμπληρώσουν οι μαθητές τα κενά απροσδιοριστίας.
- Να γράψουν οι μαθητές το δικό τους κείμενο.
- **Στόχοι:** α) Να ενεργοποιήσουν οι μαθητές τον ορίζοντα εμπειρίας με βάση τη σταδιακή ανάγνωση,
β) Να παραγάγουν οι μαθητές τις δικές τους εκδοχές κινητοποιώντας τον ορίζοντα προσδοκίας,
γ) Να διακρίνουν οι μαθητές την αλλαγή στην παιδική συμπεριφορά,
δ) Να αξιοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση μύθου-φαντασίας,
ε) Να δημιουργήσουν οι μαθητές τη δική τους εκδοχή,
στ) Να αξιολογήσουν οι μαθητές τα εκφραστικά μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται η παρουσίαση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού, κεντρικού ήρωα του διηγήματος.

Α. Αφόρμηση: Με βάση τον τίτλο του κειμένου, κινητοποιούμε τον ορίζοντα προσδοκίας. Π.χ., «Τι περιμένετε να δείτε, αν πρόκειται να παρακολουθήσετε μια θεατρική παράσταση που έχει τίτλο "Το αγγελούδι του χιονιού"». Οι μαθητές απαντούν.

Β. Ανάγνωση κατά επίπεδα – Ελεύθερη πρόσληψη: 1) Ο δάσκαλος αναγινώσκει: «Σε μια μακρινή, αιώνια... ούτε βογκούσε πια». Τελειώνοντας, ερωτά: «Τι θέλετε να πείτε;» Οι μαθητές απαντούν. Ερωτά στη συνέχεια: «Τι νομίζετε ότι θα γίνει στη συνέχεια;» Οι μαθητές διατυπώνουν τις προσδοκίες τους. 2) Ο δάσκαλος διαβάζει: «Τότε το παιδί... χίμηξε μέσα ο βοριάς.» Τους ερωτά: «Τι θέλετε να πείτε τώρα;» Τα παιδιά απαντούν. «Τι περιμένετε ότι θα γίνει στη συνέχεια;» Τα παιδιά δίνουν τις δικές τους εκδοχές. 3) Ο δάσκαλος προχωρεί σε ανάγνωση του τρίτου σκηνικού επιπέδου: «Τι κρύο! Παγωνιά!... μανά είπτε.»

Γ. Συνολική σιωπηρή ανάγνωση/Αποτίμηση: Μετά από την ανάγνωση ερωτά τους μαθητές: «Τι σκέπτεστε τώρα;» Μετά την απάντηση των μαθητών τους ζητεί να διαβάσουν σιωπηρά όλο το κείμενο που έχουν μπροστά τους και να κάνουν τις εκτιμήσεις τους για τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου. Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο, υπογραμμίζουν σημεία, κάνουν αξιολόγηση. Μετά το πέρας της 7λεπτης αυτής εργασίας εκφράζουν τη γνώμη τους για την ποιότητα του κειμένου, ομιλούν για τα εκφραστικά μέσα, για το λογοτεχνικό είδος. Οι απαντήσεις των μαθητών αφορούν το ΟΛΟ κείμενο.

Δ. Συμπλήρωση του κειμένου/Δημιουργικό γράψιμο: Ο δάσκαλος πληροφορεί τους μαθητές ότι το κείμενο έχει και συνέχεια, λείπει η έκβαση. «Να γράψετε σε 8' ποια νομίζετε πως είναι η συνέχεια; Ποια πιστεύετε ότι είναι η έκβαση;» Οι μαθητές γράφουν τις δικές τους εκδοχές και καλούνται, μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία του δημιουργικού γραψίματος, να τις ανακοινώσουν.

Ε. Ανάγνωση της εκδοχής του συγγραφέα/Προέκταση: Τέλος, ο δάσκαλος διαβάζει την εκδοχή του συγγραφέα. Τους καλεί στη συνέχεια: «Να εκφέρετε γνώμη για την εκδοχή του συγγραφέα, Πώς κρίνετε αυτή την εξέλιξη; Συνδέεται με τη ζωή;»

2.2.2 Διδασκαλία-δοκιμή ανάγνωσης του διηγήματος της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου «Ο σύζυγος της άρρωστης»

α) Αφόρμηση

Ο δάσκαλος, μπαίνοντας στην τάξη, αρχίζει τη διδασκαλία λέγοντας στους μαθητές: «Μια θεατρική ομάδα, που την αποτελούν φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής, επισκέπτεται το σχολείο σας, για να παρουσιάσει ένα θεατρικό έργο. Δεν έχετε διαβάσει το σενάριο, δεν έχετε διαβάσει κάποια κριτική για τη θεατρική παράσταση. Ξέρετε μόνο τον τίτλο του θεατρικού έργου, ο οποίος είναι: *Ο σύζυγος της άρρωστης*⁵⁵. Περιμένετε ατμόσφαιρα τραγική ή κωμική; Νομίζετε ότι θα παρακολουθήσετε τραγωδία ή κωμωδία;»

Οι μαθητές διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Άλλοι λένε ότι προσδοκούν ατμόσφαιρα πόνου, αγωνίας, τραγικότητας. Άλλοι μαθητές βλέπουν πίσω από τη σχέση συζύγου και άρρωστης το ενδεχόμενο υπερβολών, αυτοπαγιδεύσεων, αντιδράσεων που γεννούν το γέλιο, δηλαδή προσδοκούν κλίμα κωμικό. Ο δάσκαλος αφήνει τους μαθητές να εκφραστούν βάσει των συνειρμών που δημιουργεί ο ορίζοντας εμπειρίας τους.

Με την αφόρμηση αυτή επιδιώχθηκε να μπουν οι μαθητές στο κλίμα του λογοτεχνικού κειμένου: να ανοίξουν κάποιους δρόμους, για να φανταστούν. Έτσι, το ενδιαφέρον μεγαλώνει και η στάση των μαθητών ως αναγνωστών του λογοτεχνήματος γίνεται θετική⁵⁶.

55. Παπαδοπούλου Αλεξάνδρα, *Διηγήματα*, επιμ. Πάννης Παπακώστας, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987, σσ. 148-151.

56. Πάνου Δ. Σ., *ό.α.*, σσ. 30-31.

β) Ανάγνωση κατά επίπεδα-ελεύθερη πρόσληψη

Αμέσως μετά διανέμει το κείμενο, χωρίς την τελική σκηνή, χωρίς την έκβαση, η οποία αποτελεί το ελλείπον απόσπασμα. Η ανάγνωση γίνεται κατά επίπεδα που τα προσδιορίζει η αυτονομία των σκηνών. Ο δάσκαλος αναγιγνώσκει με τρόπο απλό, προσέχει στην απόδοση των σημείων στίξης.

Ι. Σταματά στο τέλος του πρώτου σκηνικού:

Ο σύζυγος της άρρωστης

«Ήτο άρρωστη· ο ιατρός είπε δυο τρία λόγια πολύ σοβαρά στους τριγυρινούς και ύστερα γύρισε και είπε στην άρρωστη με χαμόγελο:

– Αι, έτσι, όλο στο καλύτερο πας.

Εκείνη ήξερε πως δεν ήτο καλά κατάλαβε ότι ο θάνατος δεν ήτο μακριά. Μα το έκρυπτε από τον Στέφανον. Αχ, ο Στέφανος! Τι καλός!... Να πεθάνη και να μη βλέπη πια τον Στέφανο; Αχ, τι θαπογίνη; Θα τρελαθή ο Στέφανος. Αυτή η σκέψις την εξασθενεί περισσότερο.

Στην αρχή ο Στέφανος την περιποιήθηκε. Ο καημένος! Καταξοδεύτηκε μάλιστα τους πρώτους μήνες, εκεί στο προσκεφάλι της ξενυκτούσε. Πολλές φορές, όταν ξυπνούσε ιδρωμένη από την αγωνία, τον έβλεπε να κλαίη και να προσπαθή να κρύψη τα δάκρυνά του από την ερωτηματική ματιά της.

Αχ! ο Στέφανος, ο καλός ο Στέφανος, τι θαπογίνη; Θα τρελαθή.

Αυτήν την εποχή την θυμάται η ίδια με τόση χαρά ώστε ξεχνά πως από τότε ήταν άρρωστη και μάλιστα καταδικασμένη από την επιστήμη.

Εκεί σιμά της ο αγαπημένος της, άφοβος στην αρρώστεια. Μάλιστα φαίνονταν σαν να ήθελε, σαν να προσπαθούσε με κάθε τρόπο να την πάρει εκείνος την αρρώστεια της, για να μην πονεί πια, για να μην υποφέρει εκείνη».

Μετά το πέρας της ανάγνωσης ο δάσκαλος ερωτά: «τι θέ-

λετε να πείτε μετά την ανάγνωση του πρώτου σκηνικού;» Άλλος αναφέρεται στην άρρωστη γυναίκα, άλλος ομιλεί για το μέγεθος της αγάπης, άλλος κάνει λόγο για την αφετηρία του μύθου, δηλαδή για την ιατρική γνωμάτευση που εκφράστηκε με ιδιαίτερη σοβαρότητα προς τους συγγενείς αλλά με προσποιητή ενθάρρυνση προς την άρρωστη. Λίγοι μαθητές αναφέρονται στο Στέφανο, στην αγάπη του, στον πόνο του συζύγου, αφού η σκηνή της ιατρικής γνωμάτευσης, λειτουργώντας ως αφετηριακό και πρωτογενές αφηγηματικό γεγονός, ρίχνει το φως του ενδιαφέροντος προς την άρρωστη γυναίκα και σύζυγο που γνωρίζει την αλήθεια.

Μετά τις όποιες επισημάνσεις των μαθητών, τους ερωτά ο δάσκαλος: «ποια νομίζετε πως θα είναι η εξέλιξη του μύθου; Πώς προσδοκάτε ότι θα εξελιχθεί η σχέση των συζύγων;»

Οι μαθητές απαντούν ότι οι σύζυγοι θα παραμείνουν αγαπημένοι. Μερικοί φαντάζονται ότι η αγάπη του ενός για τον άλλο θα μεγαλώνει, μέχρις ότου η σύζυγος ενισχυόμενη ψυχολογικά από το ενδιαφέρον του συζύγου θα νικήσει την ασθένεια. Ένας μαθητής φαντάζεται διαφορετικά τη σχέση των συζύγων. Πλάθει το μύθο με αντίθετη συνέχεια. Προβλέπει ότι ο σύζυγος θα κουραστεί, θα μειωθεί το ενδιαφέρον του για τη σύζυγο και μεταξύ τους θα υπάρξει ψυχρότητα και μίσος. Πα να στηρίξει την προσδοκία του, επισημαίνει δυο λεκτικά σημεία από το πρώτο σκηνικό που λειτουργούν ως λαβές, οι οποίες τροφοδοτούν το μύθο αντιθετικά. Οι δυο αυτές λαβές είναι: «Στην αρχή ο Στέφανος την περιποιήθηκε...», «Αυτήν την εποχή την θυμάται η ίδια με τόση χαρά»⁵⁷.

Οι δυο αυτές λαβές τροφοδοτούν τη φαντασία και την κρίση του μαθητή-αναγνώστη με την προσδοκία μιας διαφορετικής εξέλιξης, που την κάνει να πλάθει τη συνέχεια του μύθου με αντίδρομη κατεύθυνση προς την ατμόσφαιρα του πρώτου σκηνικού. Με τις επισημάνσεις του συγκεκριμένου

57. Chatman S., Χρόνος και αφήγηση, στο *Θεωρία της Αφήγησης*, επιμ. Β. Καλλιπολίτης, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1991, σσ. 47-69.

μαθητή δημιουργείται ένα αναγνωστικό ξάφνιασμα, η συζήτηση προωθείται, η απορία πολλαπλασιάζεται. Η αφηγηματική τεχνική⁵⁸ με την αμεσότητα και την απλότητα, η αβίαστη παρουσίαση του ανθρώπινου περιστατικού που θα δώσει τροφή στο μύθο, η αναδρομική αναφορά και η γραμμική – απόλυτα φυσική – ροή του χρόνου εγγυώνται πως ό,τι θα ακολουθήσει, θα δημιουργήσει ένα χώρο της ηδονής⁵⁹, για τον οποίο έχει τον τρόπο να δουλέψει η συγγραφέας, για να γίνει αναγνωστικό παιχνίδι.

Το κείμενο ως χώρος που γεννά απόλαυση και εγγυάται το παιχνίδι ανάμεσα στη φαντασία και τη μυθοπλασία περιμένει τους αναγνώστες.

II. Έτσι, ο δάσκαλος συνεχίζει την ανάγνωση:

«Μα τώρα ο Στέφανος θαρρείς δεν είναι πια τόσο περιποιητικός. Θαρρείς άρχισε μόνον χρήματα να ξοδεύη. Δεν αγρυπνεί πια στο προσκεφάλι της, ήλλαξε μάλιστα και δωμάτιο ύπνου, για να μην ακούη το βήχα της το μεταλλικό, που θαρρείς ξερρίζωσε τα στήθη της.

Δεν λυπούντανε όμως τα χρήματα· άμα του σύστηναν κανένα νέο γιατρό τον έφερνε. Φρόντιζε τίποτε να μην της λείψη και η υπηρέτρια, την οποία επίτηδες ακριβοπλήρωνε και ο ίδιος επέβλεπε, δούλευε με καρδιά.

Αχ! Η άρρωστη όσο έβλεπε να φεύγη η ζωή από το κορμί της το άρρωστο, ήθελε να βλέπη το Στέφανο πάντα αντίκρυ της, να την βλέπη, να τον βλέπη κ' επάνω στο αγαπημένο προσωπάκι του να σβήση η ματιά της.

Εκείνος, όπως του είπε μια θειά του, κατάλαβε τώρα πως θέλει να τον βλέπη, επειδή η αρρώστεια την έκαμε κακιά· ζή-

λευε την υγεία του ανδρός της και ήθελε να του μεταδώση την αρρώστεια της.

Μια μέρα πια το πολυκατάλαβε. Του έδωσε να δοκιμάση το γιατρικό της, μέσα από το δικό της το ποτήρι. Εκείνος χλώμιασε και προσποιήθηκε που δεν άκουσε. Εκείνη γύρισε το κεφάλι της προς τον τοίχο και άρχισε τα κλάματα τα πικρά.

Εκείνος θάρρεψε πως αποκοιμήθηκε, και έφυγε σιγά σιγά.

Απ' εκείνη την ημέρα, δεν ήθελε πια να τον ιδή. Όταν ερχόταν, προσποιούντανε πως κοιμάται, κι εκείνος ευχαριστημένος έφευγε ελαφρά ελαφρά σαν γάτα.

Μια μέρα έτυχε να ξεχασθή και ν' ανοίξη τα μάτια της· θαρρούσε πως έφευγε ο Στέφανος, μα είχε φύγει το γατάκι. Εκείνος κάθονταν αντίκρυ και ανέπνεε το μυρωδικό που είχε στο μανδίλι του.

– Α, εδώ είσαι; Του είπε με περίπαιγμα πικρό.

– Έρχομαι κάθε μέρα, πρωί και βράδυ, μα κοιμάσαι.

– Εάν με βρίσκεις κοιμισμένη ν' αφήνεις την κάρτα σου, του είπε και γύρισε πάλιν προς το μέρος του τοίχου και γέλασε ένα γέλιο πιο μεταλλικό και από το βήχα της.

Εκείνος ύψωσε τους ώμους του· βγήκε από το δωμάτιον και ελευθέρωσε τη μύτη του από το μανδίλι.

Από τότε, δεν ξαναπάτησε στο δωμάτιον της άρρωστης. Κράτησε τον πιο φθηνό γιατρό και έκαμνε μεγάλες ιστορίες, όταν ο λογαριασμός των φαρμάκων του εφαινότο πολύ ακριβός.

Εκείνη μόνη. Η αρρώστεια την έτρωγε σιγά σιγά και η μοναξιά με την πίκρα την εβίαζαν να προχωρή γρηγορότερα.

Η υπηρέτρια, που κανείς τώρα δεν της μιλούσε, άφηνε το δωμάτιο απεριποίητο και η ίδια φρόντιζε να ντυθή κατά τον τελευταίον συρμόν και να τρέξη με τον μάγειρο στον περίπατο.

Μια μέρα μάλιστα άνοιξε την ντουλάπα της κυρίας της

58. James H., ό.α., σσ. 54-55.

59. Μπάρτ Ρ., Η Απόλαυση του Κεμιένου, μτφρ. Φ. Χατζιδάκη-Γ. Κρητικός, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1974, σ. 43.

και φόρεσε την πιο καλή τουαλέτα της. Μα δεν το ξαναέκα-
με.

Μια στενή φίλη της, υπηρέτρια σε μεγάλο ξενοδοχείο, της
είπε πως η αρρώστεια είναι κολλητική και μπορεί να την αρ-
πάξει.

Από κείνην την στιγμήν πήρε μόνον όσα πράγματα δεν
ήσαν κολλητικά και έφυγε τρομαγμένη».

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης αυτής της σκηνικής
ενότητας, οι μαθητές αισθάνονται ιδιαίτερα προβληματισμέ-
νοι. Το ερώτημα του δασκάλου που διευκολύνει την ελεύθε-
ρη πρόσληψη «Τι θα θέλατε τώρα να πείτε μετά την ανάγνω-
ση αυτού του σκηνικού;» δίνει το έναυσμα, για να εκφρα-
στούν.

Διαπιστώνουν την έντονη αντίθεση, «στροφή ες το ενα-
ντίον», που αρχίζει με το «*Μα τώρα ο Στέφανος θαρρείς δεν
είναι πια τόσο περιποιητικός*». Επισημαίνουν τη σταδιακή
μετάβαση από τη μεγάλη αγάπη, στην άμβλυση του ενδια-
φέροντος, ως την τελική, την ολοκληρωτική απόρριψη της
συζύγου: «*Από τότε δεν ξαναπάτησε στο δωμάτιον της άρ-
ρωστης. Κράτησε τον πιο φθηνό γιατρό και έκαμνε μεγάλες
ιστορίες, όταν ο λογαριασμός των φαρμάκων του εφαινετο
πολύ ακριβός*».

Άλλοι μαθητές παρατηρούν την εξέλιξη της σχέσης μέχρι
την απόλυτη αντιστροφή από την πλευρά της άρρωστης. Πα-
ρακολουθούν την άρρωστη στην αγωνιώδη της πορεία προς
το θάνατο

...όσο έβλεπε να φεύγει η ζωή από το κορμί της το άρρω-
στο...

και την υπαρξιακή ανάγκη της να βλέπει το Στέφανο

... ήθελε να βλέπη το Στέφανο πάντα αντίκρυ της, να την
βλέπη, να τον βλέπη κ' επάνω στο αγαπημένο προσωπάκι
του να σβήση η ματιά της.

Την βλέπουν να επιμένει, να αλλάζει ψυχосύνθεση, να γί-
νεται απαιτητική, να κουράζει το Στέφανο, καθώς αναζητεί

τα πειστήρια της αγάπης. Κι όταν πια παρεξηγιέται από το
Στέφανο η πρόθεσή της, τότε η **απεριόριστη αγάπη** της γίνε-
ται πόνος. Αρχικά,

...άρχισε τα κλάματα τα πικρά

και **οριστική απόρριψη** στη συνέχεια,

... απ' εκείνη την ημέρα δεν ήθελε πια να τον ιδή.

Στο κέντρο της έντασης κάποιοι μαθητές βλέπουν την
υπονομευτική παρέμβαση της θείας, που έντεχνα εισχωρεί
στη φοβισμένη και αμήχανη ψυχή του Στέφανου και τον
οδηγεί στην αποδοχή της κακής πρόθεσης της συζύγου

...ξήλενε την υγεία του ανδρός της και ήθελε να του με-
ταδώση την αρρώστεια της.

Μερικοί μαθητές επιμένουν στην παρουσίαση των περι-
στατικών που αναδεικνύουν το άρρωστο πια κλίμα, το οποίο
αναπτύσσεται μεταξύ των συζύγων εξαιτίας της επιβαρυντι-
κής για την ψυχική επικοινωνία των συζύγων επικίνδυνης
αρρώστειας. Έτσι, η σωματική αρρώστεια δηλητηριάζει την
ψυχή της συζύγου, αφού την καθιστά καχύποπτη και εριστι-
κή [Του έδωκε να δοκιμάση το γιατρικό της, μέσα από το δι-
κό της το ποτήρι. Εκείνος χλώμιασε και προσπολήθηκε που
δεν άκουσε. Εκείνη γύρισε το κεφάλι της προς τον τοίχο και
άρχισε τα κλάματα τα πικρά.]

Η σκηνή της κορυφαίας σύγκρουσης, όπου ο πόνος και η
αμφιβολία της άρρωστης συναντώνται με το φόβο και την
καχυποψία του «γεμάτου αγωνία» μέχρι πρότινος συζύγου,
προοικονομεί και τροφοδοτεί την πορεία της οριστικής
απουσίας εκείνου και της απόλυτης μοναξιάς της άρρωστης
συζύγου. Ο φόβος της μήπως αρρωστήσει ο Στέφανος[!], μή-
πως τρελαθεί[!], αντικαθίσταται από την απόρριψη και την
απέχθεια

... απ' εκείνη την ημέρα δεν ήθελε πια να τον ιδή.

Η αντιθετική αφηγηματική τεχνική προσφέρει κατά τον
πιο έντονο τρόπο όλα εκείνα τα «παραστατικά στοιχεία» της
υπονόμησης της αγάπης και της μεταστροφής της σε μίσος.

Οι μαθητές αναγνώστες επισημαίνουν τις αντιθέσεις: *εκεί*

στο προσκεφάλι της ξενυκτούσε [ἀσκηνικό] – εκείνος ευχαριστημένος έφευγε ελαφρά ελαφρά σαν γάτα [β΄σκηνικό].

Κι ακόμα πιο έντονα: «Εκεί σιμά της ο αγαπημένος της άφοβος στην αρρώστεια. Μάλιστα φαίνονταν σαν να ήθελε, σαν να προσπαθούσε με κάθε τρόπο να την πάρει εκείνος την αρρώστεια της, για να μην πονεί πια, για να μην υποφέρει εκείνη» [ἀσκηνικό] – «Εκείνος κάθονταν αντίκρυ και ανέπνεε το μυρωδικό που είχε στο μανδίλι του» [β΄σκηνικό].

Μέσα από το κλίμα αυτό που αναπαριστά η αντιθετική αφηγηματικότητα εκπηδούν οι συμπεριφορές της σύγκρουσης και της σκληρότητας. Εκείνος δικαιολογείται

... Έρχομαι κάθε μέρα, πρωί και βράδυ, μα κοιμάσαι και εκείνη εκφράζεται με ακραία -έντονα δηκτική- ειρωνεία⁶⁰

... Εάν με βρίσκεις κοιμισμένη ν' αφήνεις την κάρτα σου, του είπε και γύρισε πάλιν προς το μέρος του τοίχου και γέλασε ένα γέλιο πιο μεταλλικό και από το βήχα της.

γ) Συνολική σιωπηρή Ανάγνωση/Πρόσληψη

Ζητούμε από τους μαθητές να αναγνώσουν σιωπηρά όλο το κείμενο και να κάνουν τη συνολική εκτιμητική αναφορά.

Η εξέλιξη είναι γρήγορη. Η αποστασιοποίηση φέρνει το ψυχικό χάσμα. Η συζυγία χάνει τη συνεκτική δυναμική και η απόλυτη μοναξιά επέρχεται και εγκαθίσταται στον εσωτερικό χώρο της άρρωστης γυναίκας ... Από τότε, δεν ξαναπάτησε στο δωμάτιον της άρρωστης,

και λίγο αργότερα,

...η υπηρέτρια... πήρε μόνον όσα πράγματα δεν ήταν κολλητικά και έφυγε τρομαγμένη.

Η μεταδόμηση του συζυγικού χώρου που επέφερε η αρρώστια, ιδιαίτερα λόγω του ότι είναι κολλητική, η αλλαγή στάσης του ενός συζύγου προς τον άλλο και η κατάλληλα

60. Muecke D. C., ό.α., σσ. 74-90.

αρμοσμένη, από την αφηγηματική τεχνική, ένταση ανάμεσα στα δύο σκηνικά δημιουργούν στους μαθητές-αναγνώστες εκείνη τη συναισθηματική φόρτιση που τους επιβάλλει να εγκύψουν στις ψυχές των συζύγων και να τους παρακολουθήσουν στην πορεία εξέλιξης της σχέσης τους.

Στη φαντασία τους προβάλλει τώρα το μέλλον που είναι συναρτημένο με το ανθρώπινο πάθος [σε όλες του τις αποχρώσεις]. Τα στοιχεία του μύθου –με το πιο έντονο εκείνο “της στροφής ες το εναντίον”– δίνουν τροφή στη φαντασία και ο αναστοχασμός σπρώχνει τον αναγνώστη προς την έκβαση. Ο κοινωνικός και ο ψυχολογικός ρεαλισμός, όπως δίνεται μέσα από την απλότητα και τη φυσικότητα της έκφρασης⁶¹, ωθεί τον αναγνώστη στην προώθηση της υπόθεσης και της συμπλήρωσης του μύθου. Η ταύτιση και η απώθηση, η μέθεξη και ο προβληματισμός, ο έλεος και ο φόβος κάνουν τους αναγνώστες να ανταποκρίνονται προς ό,τι μέχρι τώρα «επί σκηνης» παρουσιάστηκε με την αμεσότητα που η διαχρονική ηθογραφική τέχνη εξασφαλίζει.

Οι ήρωες του έργου υπάρχουν τώρα στη σκέψη και στη φαντασία των αναγνωστών. Η συμπάθεια και η απόρριψη, που λειτουργούν συνειρμικά ανάλογα με το φύλο των μαθητών, με τη σχέση τους με τους γονείς τους και άλλα λογοτεχνικά διαβάσματα -ανάλογα δηλαδή με τον ορίζοντα εμπειριών-, προσδιορίζουν τον ορίζοντα προσδοκιών τους. Ο δάσκαλος βρίσκει τον τρόπο να τροφοδοτήσει τους μαθητές με το κατάλληλο κίνητρο, ώστε να οργανώσουν όλα αυτά τα στοιχεία που τους προσδιορίζουν -φαντασία, αντίληψη, στοχασμός, κρίση, μνήμη- ώστε να προχωρήσουν στο δημιουργικό γράψιμο, στη γραπτή απόδοση της δικής τους έκβασης του μύθου.

61. Vitti M., *Ιδεολογική Λειτουργία της Ελληνικής Ηθογραφίας*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980, σ. 95.

δ) Συμπλήρωση του κειμένου/Δημιουργικό γράψιμο

Ο δάσκαλος πληροφορεί τους μαθητές ότι υπάρχει και συνέχεια. Τους ζητεί να τη φανταστούν, να την οργανώσουν και να την αποδώσουν γραπτά με τον κατάλληλο αφηγηματικό τρόπο. Μετά από οκτώ λεπτά εργώδους προσπάθειας οι μαθητές είναι έτοιμοι να διαβάσουν τις δικές τους εκδοχές⁶².

Μερικά από τα κείμενα που δημιουργήθηκαν, είναι τα εξής:

Έβλαψε, έβλαψε ενώ ήτου τα μάτια της
πρησίτησαν. Ξαδιάφρωσε. Άνοιώθηκε υατοβά-
λοταυς μεγάλη δύταμη, υοτιαυική, χαμογέλασε
στον υαυρέφτη και ευφώνησε τηυ απόφαση
που μόλις είχε πάρει: "Θα αγωνιαυά με όλο
αυ δύνάμει μου για τη ζωή μου! Θα υιαυαυά,
πρώτη φορά, μόνο για υμένα υι όου για το
άτέφουνο να υου πάντα καλά... και γευόχουε...

Απο εκείνη τη στιγμή η γυναίκα
κατάλαβε οτι δεν άδιδε πια να
ενδιαφέρεται για τους άλλους. Έπρεπε
να νοιασεί και να φρονίσει τον
εαυτό της, έστω κι αυ το τέλος ερχόταν
εύτοφα. Αυτό και έκανε. Έδωδε τηυ
υρηρέφτη και πήρε μια άλλη καρδίση.
Κάλεσε έναν γιατρά να παρακαλούδει
τηυ υγεία της και δεν νοιαδύταν για
τίποσε άλλο.

Κατάφερε να σταδεί στα πόδια της
και να υικήσει τον δάνατο. Ο γιατρά
είπε ευτυυωυασεί απο τη βεδυώση
της. Ηθέλε να δύσει τέλος τα
κατάφερε και έφταδε στον υυ
δωή της έποντα, κερδύσει το πιο
σημαυτικό πράγμα. Τηυ υγεία της και
το ευδιαφέρου για την δωή.

Έμυσε μόνη... όσο μόνη!
Κατάλαβε πως ο τέλος ηλθύσε,
ήμει δεν ήταν... αυο που επ στυνα-
υεραισε. Ήμυσαν που δεν ήσαν ο
άτέφουνο εκεί... Έμυσε όσο...
αποζοησευρέτη! Κι έσοι, μ' ένα...
πυρό παραύτονο. έχλεισε... αυ βύαυα
και έφυγε... Παραδύθηκε σ' ένα...
όνειρο... Ένα όνειρο δύγυς τέλος.

62. Elliott St. N., Kratochwill T. R., Cook J. L., Travers J. F., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, μτφρ. Σόλμαν Μ.-Καλύβα Φ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008, σσ. 105-106.

Ο Στέφανος είχε ξεκινήσει με τις δουλειές του, που είχε πολύ καιρό περιμετρήσει. Σκεφτόταν ότι είχε ήδη ζήσει μερικά από αυτά, αλλά τα άλλα τα έβλεπε από πάνω. Οι μαθητές και οι φίλοι του έβλεπαν πολλά λεφτά. Προσπαθούσε να κερδηθεί και να κερδίσει κάτι το νέο του σπουδαίο Κόσμο. Οι μαθητές του είχαν την εκκενρότητα.

Αυτά είχε παρατήσει. Ένα κείμενο δώσε και ασ' το κινάει τις προόδους. Οι μαθητές είχαν την ασ' το κινάει τις προόδους. Οι μαθητές είχαν την ασ' το κινάει τις προόδους. Οι μαθητές είχαν την ασ' το κινάει τις προόδους.

Αυτά, όμως, και ο Στέφανος είχε παρατήσει. Αυτά, όμως, και ο Στέφανος είχε παρατήσει. Αυτά, όμως, και ο Στέφανος είχε παρατήσει. Αυτά, όμως, και ο Στέφανος είχε παρατήσει.

Σημείωση: Τα τρία πρώτα κείμενα είναι από μαθητές της Α' Λυκείου του Λυκείου Χίου, ενώ το τελευταίο κείμενο είναι από φοιτητή του φιλολογικού τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών

Ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει. Αφήνει τη σχολική τάξη να λειτουργήσει ως εργαστήριο, τους μαθητές να εκφραστούν, να εντυπωσιαστούν και να αιφνιδιαστούν από τις εκδοχές των συμμαθητών τους. Ο διαφορετικός ορίζοντας εμπειριών, ο δυναμισμός και η απροσδιοριστία του λογοτεχνικού κειμένου δίνουν δυνατότητες για διαφορετικούς δρόμους και τρόπους γραφής και συμπλήρωσης του κειμένου.

Η επιλογή και η οργάνωση των πληροφοριών που έδωσαν τα δύο πρώτα σκηινικά, η ονειροπόληση και ο αναστοχασμός, η ταύτιση και η συμπάθεια ή η απώθηση και η αντιπάθεια ενεργοποιούν τη μνήμη, τη φαντασία και την κρίση. Έτσι, παράγεται ένα κειμενικό συμπλήρωμα, το οποίο αναλογικά, αντιθετικά ή εξελικτικά αποτελεί μαζί με τα δύο σκηινικά που αναγνώστηκαν ένα όλο, μία ενότητα. Η τροποποίηση των προσδοκιών και η αναδόμηση της μνήμης συνέβαλαν σε ένα δημιουργικό πια γράψιμο⁶³, που συνιστά έναν τρόπο - έναν από τους πολλούς - πραγμάτωσης της ανάγνωσης με διαδοχικά βήματα.

ε) Ανάγνωση της εκδοχής της συγγραφέα/ κειμενική έκβαση

Όλη αυτή η κίνηση του στοχασμού και της φαντασίας και η ευρηματική κρίση των μαθητών που οδήγησε σε διαφορετικές εκδοχές, έχουν διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών-αναγνωστών, για να μάθουν την κειμενική έκβαση, την οποία δίνει η συγγραφέας.

Με την ανάγνωση του ελλείποντος αποσπάσματος από το κείμενο της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου, οι μαθητές συγκεντρώνουν την προσοχή τους, για να βιώσουν την τελική φάση της **διαδοχικής πραγμάτωσης** της ανάγνωσης. Έχοντας

63. Παναγιώτου Μ., Συνθετική Σκέψη, Δημιουργικότητα και Εκπαίδευση, στο *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα, Θεωρία και Πράξη*, εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα 1997, σ. 30.

αποδεχθεί ο δάσκαλος τη βασιμότητα και την αξία όλων των εκδοχών που διατύπωσαν οι μαθητές, προχωρεί στη «δια ζώσης» ανάγνωση του ελλείποντος αποσπάσματος:

«Εκείνην την ημέρα η άρρωστη ξύπνησε διψασμένη. Την έκαμε φλογερή δίψα. Κτύπησε το κουδούνι για πολλή ώρα . . . Τίποτε· κανείς δεν φάνηκε.

Σηκώθηκε με τα ιδρωμένα ρούχα, τα κολλημένα επάνω στο λιωμένο κορμί της. Πότε έπεφτε, πότε σηκώνονταν, ακουμπούσε στον τοίχο σαν μικρό παιδάκι και σύρθηκε στην τραπεζαρία.

Τα μάτια της έλαμψαν· και απ' τον κατάξερο λάρυνγά της βγήκε χαρούμενη φωνή. Το κατώρθωσε να φθάση.

Α . . . τώρα θα δροσισθή. Θα πιη πολύ νερό . . . πολύ.

Γυρίζει, βλέπει με λαχτάρα, αχ...η καράφα άδεια... Δεν θέλει να πιστέψη· τη φέρνει στα ξερά χείλη της, μα τίποτε ... σταλαγματιά!

Και στην απελπισία της επάνω γύρισε και είδε στον καθρέπτη, θαμπό από το λίγο σκοτάδι που άρχισε να χύνεται, τον εαυτό της. Τα μάτια βαθουλά χωμένα, χείλη άσπρα, πρόσωπο χλωμό, μάγουλα σκαμμένα.

Η γυναίκα ξέχασε τη δίψα της. Αφηκε το άδειο ποτήρι και άρχισε να κλαίη πικρά, να κλαίη και να βήχη, να βήχη και να κλαίη.

Ήταν αυτή η Θεοδώρα; Η εύμορφη Δωρίτσα, η χαϊδευμένη, η λατρευμένη! Η διψασμένη αυτή, η φορεμένη τα κατάξερα απ' τον ιδρω φορέματα, ήταν η εύμορφη νυφούλα που ακολούθησε το Στέφανο εδώ στα ξένα, με τόσες ελπίδες, και με τόση χαρά;

Ξαπλώθηκε κατά γης, γύρισε δυο τρεις φορές επάνω στο πάτωμα και ξεψύχησε, ενώ τα μάτια της ήταν καρφωμένα επάνω στο άδειο ποτήρι. Το σκονισμένο πάτωμα φύλαξε το ιχνάρι της αγωνίας της.

Τι στεφάνια πολλά! Τι εξαπτέρυγα από τρεις εκκλησίες, τι πλήθος, τι κηδεία! Μα προ πάντων ο Στέφανος ήταν για λύπη. Γυρτός, σαν να μην μπορούσε να βαστάξη το βάρος της

συμφοράς του, περπατούσε σιγά σιγά για να μην τελειώση ο δρόμος που περπατεί μαζί με την αγαπημένη του για ύστερη φορά, έλεγεν η θεία του.

Στης πεθαμένης τα χείλη, που είναι τώρα στολισμένη με το νυφικό της φόρεμα, βλέπει κανείς ένα πικρό χαμόγελο.

Αλήθεια, πώς περιφρονεί του πεθαμένου το χαμόγελο των ζωντανών την κωμωδία... πώς την περιφρονεί!...

Με την ανάγνωση του ανωτέρω ελλείποντος τρίτου σκηνηκού οι μαθητές βιώνουν βαθύτερα την επίδραση του κειμένου, καθώς κινούνται συγκριτικά και συνδυαστικά ανάμεσα στη δική τους εκδοχή και τη συγγραφική εκδοχή. Ο προβληματισμός για την εξέλιξη του μύθου πολλαπλασιάζεται, η μοίρα της άρρωστης γίνεται και δική τους μοίρα. Οι ήρωες πια είναι στο κέντρο του ολοκληρωμένου μύθου. Διαλέγονται και αντιπαρατίθενται μαζί τους⁶⁴. Τους υποβάλλουν ερωτήματα. Τους παρακολουθούν στις κινήσεις και τις εκφράσεις τους μέχρι το τελικό «ειρωνικό χαμόγελο» της νεκρής πια άρρωστης που αποχαιρετά τον όμιλο των κηδεύοντων ζωντανών, στον οποίο εξάρχει ο «γονατιστός» σύζυγος και ο συγγενής υποβολέας, η θεία.

Έτσι, ως αναγνώστες διαμορφώνουν στάση. Απολαμβάνουν τη λογοτεχνική ουσία. Ανταποκρίνονται στην πρόσκληση που τους απευθύνει το λογοτεχνικό κείμενο, ως έκφραση περίτεχνη του λογοτεχνικού μύθου. Πρόκειται για μύθο που του έδωσε πνοή η ανθρώπινη φύση και τον κατέστησε ικανό να προσελκύει τον αναγνώστη και να τον καθιστά δοχείο του ελέους και του φόβου και, τελικά, να τον οδηγεί στην κάθαρση.

Με τα κατάλληλα ερωτήματα, ο διδάσκων προσκαλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τη σκηνή του θανάτου και να κατανοήσουν την κενότητα της νεκρώσιμης

64. Oatley K. & Jenkins J. M., ό.α., σ. 559.

ακολουθίας. Ερωτήματα όπως: «Τι ρόλο παίζει η αναφορά στα μάτια της άρρωστης τη στιγμή του θανάτου;», «Πώς παρουσιάζεται η κηδεία;» και «Τι μαρτυρεί ο τρόπος περιγραφής των πραγμάτων και του Στέφανου;», «Τι υπηρετεί η επικέντρωση του φακού της συγγραφέα στο πικρό χαμόγελο της νεκρής;» βοηθούν τους μαθητές να στοχαστούν βαθύτερα.

Στο τελευταίο αυτό σκηνικό με την έντονη εικόνα της τραγικής μοναξιάς⁶⁵ και της απόλυτης εγκατάλειψης, που την γιγαντώνει εκφραστικά η περιπετειώδης αναζήτηση μιας σταλαγματιάς νερού, για να βρέξει τα χείλη της η άρρωστη, οι αναγνώστες βιώνουν τον πόνο του άρρωστου ανθρώπου⁶⁶. Συνειδητοποιούν την έλλειψη της ανθρώπινης αγάπης και της τρυφερότητας, τα οποία προσφέρει η περιποίηση του ανθρώπου που αγαπά και αγαλιέται. Η παρουσία του καθρέπτη, στη συνέχεια, και η θέαση του άρρωστου προσώπου δίνει στην ηρωίδα το κίνητρο για αναστόχηση της ζωής της, για κατάδυση στο παρελθόν και σύγκριση με το παρόν. Ο πόνος είναι αβάστακτος. Ο συντριμμός επέρχεται γρήγορος. Το επόμενο βήμα είναι η πτώση στο πάτωμα και το ξεψύχημα.

Η συγγραφική τέχνη εδώ αξιώνεται με τον πιο συνειδητό εκφραστικό τρόπο⁶⁷. Το κάρφωμα των ματιών στο άδειο ποτήρι και το ιχνάρι της αγωνίας που ζωγραφίστηκε στο **σκονισμένο πάτωμα** προσφέρουν μια εξαιρετική εικόνα αναλογίας/ομοειδίας ψυχικών καταστάσεων [δίψα, τρόμος] και συνθηκών κοινωνικού-σπιτικού περιβάλλοντος [άδειο ποτήρι, σκονισμένο πάτωμα].

65. Tonnet H., *Μελέτες για τη Νεοελληνική πεζογραφία*, εκδ. Μεσόγειος, Αθήνα 2009, σ. 229.

66. Hawthorn J., ό.α., σ. 170.

67. Scholes R. E., *Η Δύναμη του Κεμένου, Λογοτεχνική θεωρία και Διδασκαλία Γραμμάτων*, εκδ. Τυπωθήτω, μτφρ. Ζ.Κ. Μπέλλα, Αθήνα 2005, σσ. 47-48.

Το σκηνικό αυτό του μοναχικού θανάτου προετοιμάζει κατά τον πιο αδυσώπητο, εκφραστικά, τρόπο τη γελοιότητα της [θορυβώδους] πολυτελούς και πολύκοσμης κηδείας. Η μετάβαση από το απόλυτο κενό της στιγμής του θανάτου της άρρωστης στο θορυβώδες και επιδεικτικό σκηνικό της κηδείας είναι στην πραγματικότητα αντιστροφή [ειρωνική ως σαρκαστική] των όρων της ζωής. Στην ουσία τους δείχνουν προς τη μετάβαση από τη μεγάλη στιγμή του θανάτου της ανθρωπίνης αγάπης στη στιγμή της τιποτένιας, της επιφανειακής εκδήλωσης που παρασταίνει, με αμείλικτη γνησιότητα και πραγματικές εικόνες, κενούς τους ανθρώπους.

*Η πιο παλιά ιστορία, ο θάνατος φαίνεται
πρωτάκουστη για τον καθένα μας ξεχωριστά
Τουρκένιεφ*