

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 37

ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΕΣ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΤΙΠΕ: ΜΙΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΠΕΡΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΠΟΙΗΣΗΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Γιώργος Γιαννικόπουλος*, Πολυξένη Μπίστα*, Μαρία Νέζη* &
Νότα Σεφερλή*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί μια διερευνητική προσέγγιση των διεργασιών πρόσληψης ενός υπερρεαλιστικού ποιήματος και πολυτροπικής αναπαράστασής του, με την αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών και του διαδικτύου. Σε θεωρητικό επίπεδο συνδέονται οι λογοτεχνικές θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης με τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Ως εφαρμογή παρουσιάζεται διδακτικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές καλούνται να μεταγράψουν το ποίημα σε ηλεκτρονικό πολυτροπικό κείμενο αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα τις ερμηνευτικές τους εκδοχές. Η πολυμεσική αναπαράσταση του ποιήματος συγκροτεί μια ολιστική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου που συνδυάζει την ανταπόκριση με τη δημιουργική έκφραση των μαθητών-αναγνωστών.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, Λογοτεχνική θεωρία, Μεταφορά του ποιητικού λόγου, Πολυμεσική μεταφορά, Πολυμεσικές εφαρμογές, Πολυτροπική αναπαράσταση, Πολυτροπικότητα.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις διεργασίες με τις οποίες οι σημασιολογικές δομές του υπερρεαλιστικού ποιητικού κειμένου (γλωσσικές επιλογές και αποκλίσεις στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, βιωματική χρήση της γλώσσας, προθετικότητα του δημιουργού) προσλαμβάνονται από τον αναγνώστη και μεταλλάθονται, με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων πέραν του γλωσσικού, σε πολυτροπικό κείμενο. Η ολιστική, πολυεπίπεδη προσέγγιση του ποιητικού κειμένου αναδεικνύει τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους το *Ασυνείδητο* σημαίνει την *Πραγματικότητα* «υπαγορεύοντας» έτσι μια πολυτροπική αναπαράσταση της υπερρεαλιστικής ποίησης.

* Γιώργος Γιαννικόπουλος, Καθηγητής Φιλολογίας στο 2ο Λύκειο Αγίου Δημητρίου στην Αθήνα. *Διεύθυνση κατοικίας:* Ηρώς Κωνσταντοπούλου 12, 16346 Ηλιούπολη, Αθήνα. Τηλ.: 210-9919629 (οικία), 210-3310283, εσωτ. 532 (εργασία), Fax: 0030-210-3257336. Ηλεκτρονική διεύθυνση: giakop@gmail.com

* Πολυξένη Κ. Μπίστα, Ph.D., Καθηγήτρια Φιλολογίας, Διευθύντρια Λυκείου. Τηλ.: 210-6528468, 6944688245 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: bistapolyxeni@in.gr

* Μαρία Νέζη, Ph.D., Καθηγήτρια Φιλολογίας στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο. *Διεύθυνση κατοικίας:* Νεόφρονος 2, Αθήνα 16121. Τηλ.: 210-7291202, 6978894073 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: marianezi@yahoo.com

* Νότα Σεφερλή, Καθηγήτρια Φιλολογίας. *Διεύθυνση κατοικίας:* Περικλέους 17, Χολαργός/Αττική, 155 61. Τηλ.: 210-6544055, 697411035 (κινητό), Fax: 210-6544055. Ηλεκτρονική διεύθυνση: panseferli@sch.gr

Στη διδακτική πρότασή μας, το ποιητικό κείμενο μεταγράφεται σε πολυτροπικό, με την αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών και του διαδικτύου, με τρόπον ώστε η πρόσληψή του να αναδεικνύει τη ρευστότητα του κειμενικού νοήματος, τη βιωμένη εμπειρία, τις πολλαπλές ερμηνευτικές εκδοχές του, την εκφραστική δύναμη του γλωσσικού σημειωτικού συστήματος και την αλληλεπίδρασή του με άλλους κώδικες επικοινωνίας.

Η προσέγγισή μας επιχειρεί να συνδέσει τις λογοτεχνικές θεωρίες που αναγνωρίζουν στον αναγνώστη ενεργό ρόλο κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου με τις Πολιτισμικές Σπουδές που μελετούν την πολυτροπικότητα ως μια ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο σε κάθε κείμενο και αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους τα ποικίλα σημειωτικά μέσα συνδυάζονται και παράγουν νοήματα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 273-275· Iser, 1976: 30· Πεσκετζή, 2008).

Το διδακτικό παράδειγμα που υποστηρίζει την εργασία μας κινείται εντός του πεδίου της Κριτικής Παιδαγωγικής που αντιλαμβάνεται τη γνώση όχι ως μεταφορά έτοιμων «πακέτων» αλλά ως παραγωγή νέας γνώσης από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές από κοινού (Χοντολίδου, 1999α: 381). Αναγνωρίζει τη σχολική τάξη ως το χώρο ανάπτυξης κριτικού διαλόγου γύρω από τον τρόπο, ή μάλλον τους τρόπους, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της ρητορικής, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος (Χοντολίδου, 1999β). Ο κριτικός αυτός διάλογος καθιστά τους μαθητές συνειδητότερους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους), ικανούς να συμβάλουν κριτικά, ισότιμα και δημιουργικά στη διαμόρφωση μιας διαλογικής κουλτούρας και μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Πασχαλίδης, 1999: 322).

2. Θεωρητικές παραδοχές

Τα νέα δεδομένα στην παραγωγή και πρόσληψη του κειμένου, που διαμορφώνουν τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας, σε συνδυασμό με τις Πολιτισμικές Σπουδές και τις αναγνωστικές θεωρίες, επαναπροσδιορίζουν την έννοια του λογοτεχνικού κειμένου και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση της αναγνωστικής πράξης (Χατζησαββίδης, χ.χ.).

Ως *κείμενο* σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας, αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία, θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικούς λόγους, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999β). Στο σύγχρονο νοητικό περιβάλλον που διαμορφώνουν τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας, τα ψηφιακά κείμενα, πολυτροπικά και υπερκείμενα, επιβάλλουν «ένα διαφορετικό, διαδραστικό και δυναμικό, επικοινωνιακό μοντέλο συγγραφής και πρόσληψης της λογοτεχνίας» (Νικολαΐδου, 2007: 100). Το *λογοτεχνικό υπερκείμενο* αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτισμικού μορφώματος που δείχνει πώς επηρεάζουν τα ηλεκτρονικά μέσα το λογοτεχνικό φαινόμενο. Πρόκειται για λογοτεχνία που δημιουργείται και προσλαμβάνεται αποκλειστικά στο χώρο του διαδικτύου, καταργώντας τη μονοκρατορία του γραπτού λόγου και αξιοποιώντας τους διαθέσιμους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, βίντεο, ήχο και γραπτό κείμενο) ως σημειωτικούς πόρους για την συν-άρθρωση, εν τέλει, ενός κειμένου πολυτροπικού με έντονη την υπερκειμενική δομή (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001: 287· Νικολαΐδου, 2007: 100-102).

Συχνά τα λογοτεχνικά υπερκείμενα είναι προϊόντα συνεργασίας και προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση δημιουργού και αναγνώστη. Η ανάγνωση γίνεται περιπέτεια, ένα κυνήγι θησαυρού, όπου ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα μέσα από προσωπικές αναγνωστικές διαδρομές να πειραματιστεί με επάλληλες γραφές και διορθώσεις του κειμένου, με πολυμεσικές μεταγραφές του, αξιοποιώντας ποικίλους σημειωτικούς τρόπους (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό κτλ.), με ποικίλες, εν τέλει, εκδοχές νοηματοδότησής του.

Το νόημα του κειμένου, όπως έχει ήδη αναδειχθεί στο έργο του Bakhtine (1984), παράγεται διαλογικά, ως προϊόν επικοινωνίας με τον αναγνώστη, μονίμως ανοιχτό σε νέες κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές (βλ. επίσης Πουρκός, 2008, 2011). Τα λογοτεχνικά κείμενα ως εκφωνήματα δεύτερης τάξης, που εμφανίζονται σε περιστάσεις πολιτισμικής ανταλλαγής πιο σύνθετης και εξελιγμένης σε σχέση με την καθημερινή ανταλλαγή μηνυμάτων, δεν παύουν να είναι απάντηση/απόκριση σε «άλλα κείμενα συνεχώς παρόντα» (Φρυδάκη, 2003: 156). Η διακειμενικότητα δεν μας ενδιαφέρει ως ένας στενά εννοούμενος ενδολογοτεχνικός διάλογος, αλλά «ως μια διάδραση, ως μια συνδιαλλαγή, άλλοτε συναγωνιστική κι άλλοτε ανταγωνιστική, που εκτείνεται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής, μεταξύ κάθε είδους μορφής κειμένων, ανεξάρτητα από το εάν αυτά είναι λογοτεχνικά ή μη, γλωσσικά ή εικονικά, έντυπα ή προφορικά» (Πασχαλίδης, 1999: 323).

Το λογοτεχνικό κείμενο προσεγγίζεται, λοιπόν, ως σύνθετος πολιτισμικός-κοινωνικός κόμβος, με την έννοια ότι συμπλέκονται όλες οι διαφορετικές διαστάσεις και δυνάμεις της πολιτισμικής και κοινωνικής ζωής για την παραγωγή νοήματος. Το κείμενο δεν αναγνωρίζεται ως ένα κλειστό και αυτόνομο όλο, ως ένα τετελεσμένο αισθητικό γεγονός αλλά ως ένα ανοιχτό σύστημα γλωσσικών, και όχι μόνο, σημείων που ενεργοποιεί τις ανταποκρίσεις του αναγνώστη απέναντι στις δομές πραγμάτωσής του κατά τη διαδικασία νοηματοδότησής του. Οργανώνει το περιεχόμενό του σύμφωνα με ένα ρεπερτόριο συμβάσεων και κανόνων, που χαρακτηρίζουν τα σημασιολογικά συστήματα της εποχής του, και υπαγορεύει στρατηγικές για την παραγωγή του νοήματός του. Κατ' αυτόν τον τρόπο ανακτά την ιστορικότητά του και αναγνωρίζει την ιστορικότητα του αναγνώστη. Την αλληλεξάρτηση κειμένου-αναγνώστη αποδίδει με ενάργεια η μεταφορά του Eco «[...] Το κείμενο είναι μία νοηλική μηχανή, που απαιτεί από τον αναγνώστη μία κοπιώδη συνεργασία, για να συμπληρωθούν οι χώροι του μη -λεγόμενου ή του ήδη -ειπωμένου, που έχουν μείνει κενοί [...]» (Κάλφας, 1993: 34). Στο βιβλίο του «*Η Δομή Έλξης [Κλήσης] των Κειμένων*», ο Iser (1970 στο Φρυδάκη, 2003: 168) περιγράφει την πράξη της ανάγνωσης σε τέσσερα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, που είναι αυτό του ασυνείδητου, το κείμενο ενεργοποιεί τις βιωματικές ανταποκρίσεις του αναγνώστη. Στο δεύτερο επίπεδο ο αναγνώστης προβάλλει τις δικές του προσδοκίες στη συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου, ανακαλώντας μνήμες, γνωστικού τύπου εμπειρίες, συνειρμούς. Στο τρίτο επίπεδο ανιχνεύονται τα στοιχεία του ρεπερτορίου και οι στρατηγικές που οργανώνουν την κειμενική πραγματικότητα. Ο αναγνώστης συγκρίνει τα νέα δεδομένα με τη δική του εκδοχή του κειμένου και αναστοχάζεται. Στο τελευταίο επίπεδο, «αφού έχει προσανατολιστεί στον κόσμο του κειμένου, μπορεί να βγει έξω από τον κύκλο του και, με αφυπνισμένη συνείδηση, να ενεργήσει κοινωνικά και πολιτικά» (Φρυδάκη, 2003: 168). Η πράξη της ανάγνωσης γίνεται πράξη επικοινωνίας.

Η αναγνωστική πράξη, συνδυάζοντας την απόσταση και την επικοινωνία με το κείμενο, δεν επιδιώκει την αποκάλυψη του «κρυμμένου» νοήματός του, αλλά την παραγωγή νοήματος μέσα από το διάλογο με άλλα κείμενα, στα οποία

«απαντά/αποκρίνεται» και των οποίων τους σημειωτικούς κώδικες δανείζεται. Οι αναγνωστικές πρακτικές, κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως ακριβώς και οι γλωσσικές, συνιστούν κοινωνικές πρακτικές και η παραγωγή νοήματος μια πολιτισμικά και κοινωνικά μεσολαβημένη ερμηνεία.

Οι Πολιτισμικές Σπουδές ανανεώνουν το Ερμηνευτικό Παράδειγμα, καθώς μια ουσιαστική διάσταση της Πολιτισμικής Ερμηνευτικής είναι η παραδοχή ότι οι διαφορετικές ερμηνείες που προτείνονται για ένα κείμενο είναι κείμενα που χρήζουν με τη σειρά τους ερμηνείας. Το αρχικό κείμενο λειτουργεί, έτσι, ως μέσο για να περάσουμε στη συστηματική μελέτη κάποιων άλλων κειμένων: εκείνων που παράγουν οι διαφορετικές ερμηνευτικές εκδοχές του αναγνώστη. Τα κείμενα αποτελούν ερμηνείες και οι ερμηνείες κείμενα και αντικείμενο της πολιτισμικής ερμηνευτικής «δεν είναι η άσκηση σε μια “επαρκή” ανάγνωση, η μύηση σε μια πιο πλήρη ερμηνεία, αλλά η αυθερμίγνωση του ίδιου του ερμηνευόμενου υποκειμένου, η αυτο-κατανόησή του ως ενός φορέα και μαζί παραγωγού ερμηνειών και κειμένων» (Πασχαλίδης, 1999: 325).

Αυτό σημαίνει ότι κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου ο δέκτης πρέπει να ενεργοποιήσει ένα ευρύ φάσμα αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών όχι μόνο με το γραπτό κείμενο αλλά με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής. Οι αλλαγές αυτές που αφορούν στον τρόπο παραγωγής και πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων υπαγορεύουν αλλαγές και στο καθεστώς της αναγνωστικής και ερμηνευτικής πρακτικής που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα. Επιβάλλουν την απόκτηση, εκ μέρους των μαθητών, ενός νέου, πιο διευρυμένου ρεπερτορίου αναγνωστικών δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται μόνον με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής (πολυτροπικά κείμενα, δραματοποίηση, ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας κτλ.).

Υπό αυτή την έννοια, ο παραδοσιακός όρος της *εγγραμματοσύνης* (γραμματισμού) διευρύνεται σε *πολιτισμική εγγραμματοσύνη*. Πρόκειται για το σύνολο των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την κατανόηση και αποκρυπτογράφηση των ποικίλων πολιτισμικών μορφών και αναπαραστάσεων και τη συσχέτισή τους με συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες και σχέσεις, πολιτισμικές αξίες και ανταγωνισμούς.

Σε απόλυτη συνάφεια με την έννοια της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης είναι η έννοια της *πολυτροπικότητας* (multimodality), εφόσον αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα. Ειδικότερα, αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων (modes) που αξιοποιούνται για τη δημιουργία ενός κειμένου, σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος. Γίνεται, επομένως, κατανοητό γιατί η έννοια αυτή εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των Πολιτισμικών Σπουδών. Οι σπουδές αυτές, μελετώντας τις συνθήκες παραγωγής και πρόσληψης των πολιτισμικών προϊόντων, όπου η πολυτροπικότητα αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας νοηματοδότησης κάθε κειμένου, έρχονται να θεραπεύσουν την αδυναμία των παλαιότερων θεωρητικών εργαλείων, τα οποία μπορούν να ερμηνεύσουν, τουλάχιστον ειδολογικά, τα μονοτροπικά, κατά κύριο λόγο, κείμενα, δεν επαρκούν όμως για την ερμηνεία των σύγχρονων κειμένων, όπου η έμφαση δίνεται στους μη λεκτικούς τρόπους τους οποίους αυτά αξιοποιούν (Κυπριώτης, 2006).

Εντός του πεδίου της *κριτικής πολιτισμικής εγγραμματοσύνης*, το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται ο χώρος όπου η κοινότητα μάθησης (μαθητές και εκπαιδευτικοί) *συνομιλεί με τα κείμενα –δεν μιλά για τα κείμενα*. Ενεργοποιούνται οι ανταποκρίσεις των μαθητών, κατατίθενται ερμηνευτικές υποθέσεις, αναγνωρίζεται το ρεπερτόριο

των κειμενικών στρατηγικών, δημιουργούνται δίκτυα αναγνώσεων ποικίλων ειδολογικά κειμένων, νομιμοποιούνται πρακτικές κατασκευής της υποκειμενικότητας. Οι μαθητές οικοδομούν την ταυτότητά τους, ως αναγνώστες αλλά και ως υποκείμενα πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένα, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την ηθική της πολυφωνίας και του διαλόγου, την κριτική αυτογνωσία, τη διαπολιτισμική συνείδηση.

Το να ασκεί κανείς τους νέους αναγνώστες σε πρακτικές ανάγνωσης, ισοδυναμεί με το να τους εφοδιάζει με κριτήρια για να στοχάζονται κριτικά πάνω στα αναγνώσματά τους και τη ζωή τους αλλά και με εργαλεία για να γίνουν και οι ίδιοι παραγωγοί κειμένων, άρα και παραγωγοί νοήματος (Φρυδάκη, 2003: 294).

Στην παραπάνω προβληματική εντάσσεται και το διδακτικό παράδειγμα που παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

3. Το διδακτικό παράδειγμα

3.1. Διδακτικά προβλήματα και προτεινόμενες στρατηγικές ανάγνωσης της υπερρεαλιστικής ποίησης

Το διδακτικό παράδειγμα αφορά τους μαθητές της Β΄ Λυκείου. Πρόκειται για το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου, «Νέα περί του θανάτου του ποιητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου 1936 μέσα στο χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε», από τη συλλογή «Εν ανθρωπώ έλληνι λόγω» που δημοσιεύτηκε το 1957.

Στόχος μας είναι οι μαθητές-αναγνώστες:

- να αντιπαρατεθούν με στάσεις ζωής, αισθητικές αντιλήψεις και τεχνικές κατασκευής του κειμένου μέσα από ένα δυναμικό διάλογο με το ποίημα σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοεί την πολυφωνία,
- να αναπτύξουν στρατηγικές πολυτροπικής κατανόησης και παραγωγής κειμένου,
- να διευρύνουν την αναγνωστική εμπειρία τους γνωρίζοντας τον ποιητή, τις ιδέες και το έργο του μέσα από διερευνητικές διαδικασίες,
- να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο εικόνες και λέξεις συμφύρονται στην υπερρεαλιστική ποίηση, επιχειρώντας οι ίδιοι μέσα από εικονιστικές και λεκτικές διεργασίες, να νοηματοδοτήσουν το ποιητικό κείμενο,
- να αναθεωρήσουν εδραιωμένες αντιλήψεις και σχήματα για τη διδασκαλία της ποίησης γενικότερα και της υπερρεαλιστικής ειδικότερα, οι οποίες υπονομεύουν ή/και ακυρώνουν τη γνήσια επικοινωνία με το κείμενο (Φρυδάκη, 2003: 201-208).

Η εκπαιδευτική εμπειρία μας καταθέτει ότι, όποια απόπειρα διδακτικής προσέγγισης της υπερρεαλιστικής ποίησης δεν ενεργοποιεί τους συνειρμούς και την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών-αναγνωστών, αποτυγχάνει, καθώς δεν διαμορφώνει συνθήκες πλήρωσης των κενών απροσδιοριστίας του ποιητικού κειμένου, με αποτέλεσμα η σύγκλιση του ορίζοντα προσδοκιών πομπού και δέκτη του ποιητικού μηνύματος να μη συντελείται και η αναγνωστική απόλαυση να χάνεται. Εξάλλου, ο ιδιαίτερος γλωσσικός κώδικας των κειμένων αυτών προϋποθέτει αναγνωστικές στρατηγικές, με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι οι έφηβοι μαθητές.

Σχετικά με την υπερρεαλιστική ποίηση, η Αμπατζοπούλου σημειώνει: «Ο λόγος είναι μια συγκρότηση. Σε κάθε διασάλευσή της ανοίγει το χάος. Ο υπερρεαλιστής πρέπει αμέσως να προβεί σε μια νέα λογική συγκρότηση, κι αυτή είναι κατ' εξοχήν μια *πράξη ελευθερίας*. Όμως την ελευθερία αυτή ο υπερρεαλιστής δεν την παίρνει ενάντια στα στοιχεία της φύσης, αλλά ενάντια στις δικές του λογικές δομές, που χτίστηκαν κι εδραιώθηκαν μέσα από αιώνες πολιτισμού» (Αμπατζοπούλου, 1980: 36-37). Διδάσκοντας ποιήματα υπερρεαλιστών ποιητών στο Λύκειο, γίνεται εμφανής συχνά η αμηχανία των μαθητών που κάποιες φορές φτάνει έως την απόρριψη του κειμένου. Η δομή των κειμένων αυτών έρχεται σε σύγκρουση με τη λογική που βασίζεται στο καρτεσιανό *cogito*, με την οποία εξοικειώνονται τα παιδιά από νωρίς στην εκπαίδευση. Συχνά, λοιπόν, υπάρχει ανάγκη να γνωρίσουν τη λογική του υπερρεαλισμού που διατηρεί τα αντικείμενα αλλά τα συνδυάζει με τρόπο απροσδόκητο, δημιουργώντας με τη φαντασία μια ακόμα πραγματικότητα. «Πράγματα που ο κομφορμισμός κρατάει σε απόσταση, ο υπερρεαλισμός τα ενώνει» (Αμπατζοπούλου, 1980: 36).

Η πολυμεσική νοηματοδότηση του ποιήματος που εισηγούμαστε συγκροτεί μια ολιστική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου η οποία συνδυάζει αναγνωστική ανταπόκριση και δημιουργική έκφραση. Αξιοποιούμε τη δυνατότητα της τεχνολογίας να μετατρέπει το έντυπο, κλειστό και μη επιδεχόμενο αλλαγών λογοτεχνικό κείμενο σε ψηφιακό, ρευστό και, άρα, ανοικτό σε νέες μορφές οργάνωσης και αναπαράστασης με υπερκειμενικά και πολυτροπικά χαρακτηριστικά. Άλλωστε, η πολυεπίπεδη και πολυτροπική ανάγνωση του υπερρεαλιστικού κειμένου σιλοχίζεται πλήρως με τις αρχές του. «Ο υπερρεαλισμός προσεταιρίζεται την άπειρη συνδυαστική της φαντασίας», όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά ο ποιητής (Ελύτης, 1996: 324).

Αφετηρία στην όλη διαδικασία είναι η πρόκληση αναγνωστικής και αισθητικής ανταπόκρισης των εφήβων αναγνωστών με τη χρήση διαφόρων χρωμάτων και μοτίβων που παρέχει το λογισμικό παρουσίασης. Οι μαθητές καλούνται, από την πρώτη κιόλας επαφή τους με το κείμενο, να μεταφέρουν με χρώματα στην οθόνη την πρώτη τους εντύπωση, πηγαία, αυθόρμητη και ανεπεξέργαστη (σύνθεση στο πνεύμα της υπερρεαλιστικής γραφής). Στη συνέχεια «ενεργούν» πολλαπλές και επάλληλες αναγνώσεις του ποιητικού κειμένου με συνεχείς χειρισμούς και μεταφορές νοημάτων με χρώματα (*dual coding approach*) (Paivio, 1974). Σε ύστερη φάση μπορούν να προσθέσουν εικόνες και, εφόσον επιθυμούν, και μουσική.

Με αυτή τη διδακτική στρατηγική προκαλείται μια δυναμική αλληλεπίδραση των μαθητών-αναγνωστών με το ποιητικό κείμενο, αλλά και των μελών κάθε ομάδας μεταξύ τους, καθώς για κάθε τους επιλογή θα πρέπει να ανταλλάσσουν απόψεις, ενδεχομένως να βλέπουν το κείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να ελέγχουν τακτικά τη στρατηγική πρόσβασής τους σ' αυτό, να το διαβάζουν και να το ξαναδιαβάζουν, να δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης και να καταλήγουν σε κάποια ερμηνεία, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του ρεπερτορίου και τις στρατηγικές που οργανώνουν την κειμενική πραγματικότητα (Iser, 1976: 215· Therien, 1996: 105).

Ωστόσο, κατά την πλοήγηση των μαθητών ανάμεσα σε στίχους, χρώματα και εικόνες δημιουργούνται απορίες, ως αποτέλεσμα της απόστασης του ορίζοντα προσδοκιών τους με εκείνον του κειμένου. Έτσι η διαδικασία νοηματοδότησης καθίσταται αμηχανη. Η δυσκολία, που προέρχεται από τις περιορισμένες αναγνωστικές εμπειρίες των μαθητών σχετικά με την υπερρεαλιστική ποίηση,

αίρεται με την παρότρυνση εκ μέρους του διδάσκοντος να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες σε προεπιλεγμένους δικτυακούς τόπους ή ιστοσελίδες σχετικές με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς του ποιήματος και με βιογραφικά ή και εργογραφικά στοιχεία των ποιητών Φ. Γκ. Λόρκα και Ν. Εγγονόπουλου.

Την κατανόηση του ποιήματος βοηθά επίσης και η παράλληλη προσέγγιση ενός άλλου ποιήματος του ίδιου ποιητή, μεταγενέστερου του προηγούμενου, με τίτλο «Ποίηση 1948». Τη γνωριμία των μαθητών με τον ποιητή Ν. Εγγονόπουλο συμπληρώνει η πλοήγησή τους στα έργα ζωγραφικής του, πάλι με τις δυνατότητες που μας παρέχουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, και η επιλογή ενός ή δυο από αυτά, με τα οποία θα μπορούσαν να αναπλαισιώσουν ή να προεκτείνουν την ερμηνεία κάποιων στίχων ή κάποιου αποσπάσματος του ποιήματος. Εικόνες των έργων αυτών μεταφέρονται και εντάσσονται στις διαφάνειες παρουσίασης σε μέγεθος και θέση επιλογής τους. Με το ενέργημα της μεταφοράς ανοίγει για τους μαθητές και μια πρόσβαση στο πεδίο διαλόγου των τεχνών, όπου η μια συμπληρώνει και διευρύνει τα εκφραστικά μέσα και τις οπτικές προσέγγισης της άλλης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιχειρούν πολυεπίπεδη και πολυτροπική ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και, με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων, δημιουργούν τη δική τους ερμηνευτική πρόταση για το κείμενο. Η πρόταση αυτή αποτελεί ένα νέο κείμενο ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο που προσκαλεί την κοινότητα μάθησης σε διαδικασίες αναστοχασμού πάνω στη λογοτεχνική ανάγνωση.

Το προϊόν που αναμένουμε από τους μαθητές είναι ένα ερμηνευτικό ανάπτυγμα παραδοτέο σε διαφάνειες του λογισμικού παρουσίασης (Power point), όπου θα εμφανίζεται σταδιακά η προσπάθεια τους να διαμορφώσουν στρατηγικές πρόσβασης στο ποιητικό κείμενο και διαμόρφωσης ερμηνευτικής άποψης.

3.2. Η προτεινόμενη διδακτική διαδικασία

Οι μαθητές εισάγονται στη διαδικασία προσέγγισης του κειμένου με την αναζήτησή του σε προσδιορισμένο δικτυακό τόπο. Μετά από σχετική οδηγία επισκέπτονται προεπιλεγμένο δικτυακό τόπο, πχ. το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού (www.snhell.gr), εντοπίζουν και μεταφορτώνουν το ποίημα σε αρχείο Word, διατηρώντας τη μορφή με την οποία είναι δημοσιευμένο.

Με την πρώτη ματιά, αν οι ίδιοι οι μαθητές δεν έχουν ασκηθεί, τους επιστούμε εμείς την προσοχή, διευκολύνοντας την πρόσβασή τους στο κείμενο με την αξιοποίηση χαρακτηριστικών της μορφής του. Τους επισημαίνουμε, δηλαδή, ότι η μορφή με την οποία εμφανίζεται το ποίημα στο έντυπο ή ηλεκτρονικό μέσο δεν είναι χωρίς σημασία για την ανάγνωση και την κατανόησή του. Αποτελείται από τρία μέρη: τον τίτλο, μια προμετωπίδα (motto) και τους στίχους. Οι μεταξύ τους συσχετισμοί μπορούν να οδηγήσουν σε πολλαπλές και δυναμικές αναγνώσεις. Το ποίημα ανήκει στη συλλογή «Ποιήματα, Β» από τις εκδόσεις Ίκαρος και έχει την ακόλουθη μορφή.

Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού
Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου του 1936
μέσα στο χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε

Νίκος Εγγονόπουλος

...una accion vil y disgraciado.

η τέχνη κι' η ποίηση δεν μας βοηθούν να ζήσουμε:
η τέχνη και η ποίησις μας βοηθούνε
να πεθάνουμε

περιφρόνησις απόλυτη
αρμόζει
σ' όλους αυτούς τους θόρυβους
τις έρευνες
τα σχόλια επί σχολίων
που κάθε τόσο ξεφουρνίζουν
αργόσχολοι και ματαιόδοξοι γραφιάδες
γύρω από τις μυστηριώδικες κι' αισχρές συνθήκες
της εκτελέσεως του κακορρίζικου του Λόρκα
υπό των φασιστών

μα επί τέλους! πια ο καθείς γνωρίζει
πως
από καιρό τώρα
-και προ παντός στα χρόνια τα δικά μας τα σακάτικα-
είθισται
να δολοφονούν
τους ποιητάς

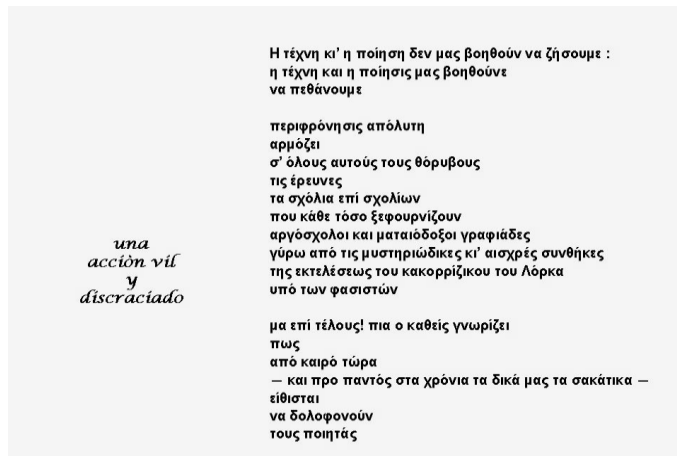
(από τα Ποιήματα, Β', Ίκαρος 1977)

Πηγή: (www.snhell.gr)

Με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές γνωρίζουν τη χρήση των βασικών εργαλείων του MS OFFICE και κάποιου φυλλομετρητή, πχ. Internet Explorer, Firefox, Google Chrome ή άλλου, τους δίνονται ορισμένες απαραίτητες οδηγίες που θα τους διευκολύνουν στις διερευνητικές τους εργασίες.

- Πρώτα, αφού διαβάσουν μια φορά το ποίημα, καλούνται να μεταφέρουν την προμετωπίδα (το motto) και το σύνολο των στίχων σε μια λευκή διαφάνεια παρουσίασης διατηρώντας την αρχική τους μορφή. Το motto μπορούν να το τοποθετήσουν σε όποιο διαθέσιμο σημείο της διαφάνειας επιθυμούν. Ο ανασχεδιασμός της οπτικής επαφής του αναγνώστη με το κείμενο τον οδηγεί σ' ένα διαφορετικό τρόπο (mode) πρόσληψης και παραγωγής νοήματος. Το πληροφοριακό φορτίο, η οπτική έμφαση που δίνεται σε μέρος από αυτό και η στενότερη σύνδεση ή διαχωρισμός του μέσω πλαισίων αλληλεπιδρούν μεταξύ

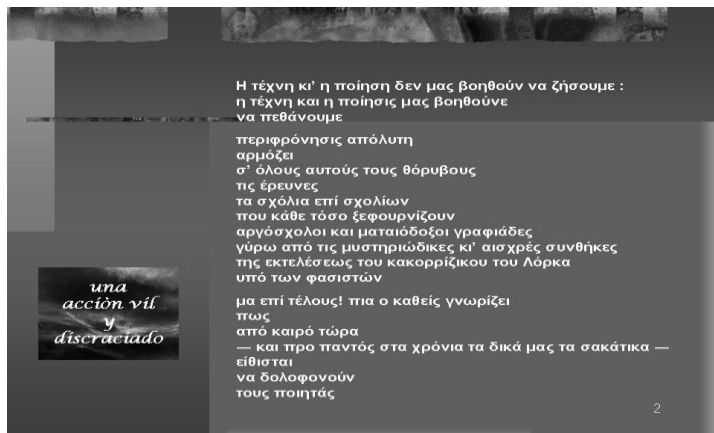
τους και δίνουν στους μαθητές αυτή τη δυνατότητα με τη σύνθεση ήδη της πρώτης διαφάνειας (Kress & van Leeuwen, 1998: 183). Σχετικό παράδειγμα φαίνεται στην εικόνα 1¹ και 2.



Εικόνα 1.

Διαφάνεια 1.

- Το επόμενο βήμα είναι η επιλογή χρωματικού υποστρώματος («ταπετσαρία» -background) της διαφάνειας μέσω του οποίου οι μαθητές αποδίδουν χρωματικά² τις αρχικές τους εντυπώσεις από το ποιητικό κείμενο. Είναι η καταγραφή της πρώτης τους αισθητικής ανταπόκρισης απέναντι στο κείμενο, την οποία καλούνται να επεξεργαστούν και να οπτικοποιήσουν.



Εικόνα 2.

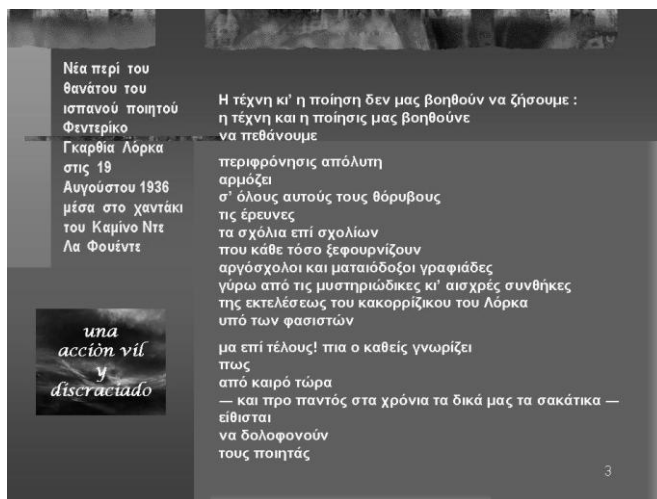
Διαφάνεια 2.

¹ Διαφάνεια 1: Η θέση των στίχων και του motto πάνω στη διαφάνεια επιλέγεται ελεύθερα από τα μέλη κάθε ομάδας. Εδώ η επιλογή ας θεωρηθεί τυχαία για τις ανάγκες παρουσίασης του διδακτικού παραδείγματος.

² Η χρήση των χρωμάτων ή χρωματικών μοτίβων είναι βασικό εργαλείο έκφρασης στα χέρια των μαθητών με το οποίο διαχειρίζονται πάνω στις διαφάνειες όσα αισθητοποιούν από το σύνολο ή τα μέρη του ποιητικού κειμένου που επεξεργάζονται. Στο ηλεκτρονικό μέσο όλες οι διαφάνειες είναι έγχρωμες.

Την ταπετσαρία μπορούν να επιλέξουν από τα υποδείγματα που διαθέτει το λογισμικό παρουσίασης ή μπορούν να την φιλοτεχνήσουν αυτοσχεδιάζοντας. Μια επιλογή, που μπορούν στη συνέχεια να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν, όσο η βιωματική τους σχέση με το κείμενο αποκτά βάθος και ωριμάζει. Η εικόνα 2 δίνει ένα παράδειγμα επιλογής ταπετσαρίας για τις διαφάνειες πάνω στις οποίες θα εργαστούν στη συνέχεια οι μαθητές. Η προμετωπίδα διακρίνεται από τους στίχους με ιδιαίτερη μορφοποίηση.

- Στη συνέχεια μεταφέρουν και τον τίτλο του ποιήματος πάνω στη διαφάνεια σε θέση, καθώς και σχήμα, χρώμα, μέγεθος γραμματοσειράς, της επιλογής τους (εικόνα 3, διαφάνεια 2).



Εικόνα 3.

Διαφάνεια 2.

Όλες οι ενέργειες των μαθητών μέχρι αυτό το σημείο έχουν ως αποτέλεσμα τη διαχείριση των μερών του ποιητικού κειμένου με πρακτικούς χειρισμούς και με εργαλείο το λογισμικό παρουσιάσεων. Το σημαντικότερο κέρδος αυτής της διαδικασίας είναι η δια χειρός σχεδόν ενεργούμενη προσπέλαση του κειμένου από διαφορετικές αφετηρίες, πράγμα που ήδη δημιουργεί συνθήκες διαφορετικών ή και επάλληλων αναγνωστικών διαδρομών ανάλογα με τις προσληπτικές ικανότητες κάθε ομάδας. Το ποιητικό κείμενο έχει διαβαστεί περισσότερες φορές και έχει γίνει σαφής και διακριτή η θέση και η σημασία του τίτλου και της προμετωπίδας (motto).

- Με το επόμενο βήμα εισάγονται οι ομάδες των μαθητών στη διαδικασία απόκρυψης και ανασύνθεσης των στίχων του ποιήματος. Αφού κάνουν αναπαραγωγή της τελευταίας διαφάνειας, αποκρύπτουν με κατάλληλο χειρισμό όλους τους στίχους, ενώ αφήνουν ορατούς τον τίτλο και την προμετωπίδα (Εικόνα 4, διαφάνεια 3).



Εικόνα 4.

Διαφάνεια 3.

Για την απόκρυψη των στίχων οι μαθητές επιλέγουν όλες τις λέξεις και τους δίνουν χρώμα γραμματοσειράς ίδιο με το χρωματικό υπόβαθρο της διαφάνειας. Έτσι αποκρύπτουν το σύνολο των στίχων, χωρίς να τους εξαλείφουν και διατηρούν τη δυνατότητα να επανεμφανίζουν λέξεις, φράσεις ή και ολόκληρους στίχους σύμφωνα με τις επιλογές τους.

Ως βοήθημα έχουν στη διάθεσή τους το ποιητικό κείμενο σε έντυπη μορφή είτε από το σχολικό εγχειρίδιο, είτε εκτυπωμένο από τον υπολογιστή.

- Εφόσον έχει γίνει κατανοητή η τεχνική της σταδιακής επανεμφάνισης λέξεων, φράσεων ή και ολόκληρων στίχων, καλούνται οι μαθητές στην καθεαυτή διερευνητική τους ενασχόληση. Για την εκκίνηση τούς δίδεται ένα σύντομο ερώτημα³: «Ποιοι δολοφονούν τους ποιητές;» με την υπενθύμιση ότι πρέπει να σχηματίσουν την απάντηση μόνο με τις απολύτως απαραίτητες λέξεις μέσα από το ποιητικό κείμενο. Η διαφάνεια που πιθανώς θα προκύψει αποτυπώνεται στην εικόνα 5, διαφάνεια 4.



Εικόνα 5.

Διαφάνεια 4.

³ Το ερώτημα επιλέγεται και διατυπώνεται κατά την κρίση του διδάσκοντος.

Από αυτό το σημείο και για τη συνέχεια η πρωτοβουλία των κινήσεων παραδίδεται στους μαθητές. Κάθε ομάδα θα αποτυπώσει στις διαφάνειες τη δική της αναγνωστική διαδρομή, το δικό της σχεδιασμό και τη δική της πορεία ανασύνθεσης και παραγωγής του ποιητικού κειμένου.

- Η διερευνητική ανασύνθεση του ποιήματος, στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας, κατευθύνεται από άξονα/άξονες που διαμορφώνει η αναγνωστική εμπειρία της ομάδας. Επειδή υπάρχει πιθανότητα η ενεργοποίηση των ανταποκρίσεων των μαθητών να είναι δυσχερής, ο διδάσκων μπορεί να διευκολύνει με αναγνωστικές οδηγίες που κατευθύνουν σε μια διεισδυτικότερη προσέγγιση του κειμένου.

Τέτοιες οδηγίες μπορεί να αποτελούν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ποιο σημαντικό ζήτημα αναδεικνύει η αναφορά του Ν. Εγγονόπουλου στην περίπτωση του ποιητή Φ. Γκ. Λόρκα, ή
- πώς εξηγείται το παράδοξο των τριών πρώτων στίχων σε συσχετισμό με τα πρόσωπα αναφοράς του ποιήματος, ή
- πώς συνδέονται οι «γραφιάδες», για τους οποίους γίνεται λόγος στο ποίημα, με την περίπτωση του Φ. Γκ. Λόρκα και με τον ίδιο τον ποιητή, ή ακόμη
- ποια κοινωνικά-πολιτισμικά σχήματα ορίζουν τη στάση και κινούν τη δράση των προσώπων, στα οποία οι στίχοι του Ν. Εγγονόπουλου κάνουν άμεση ή έμμεση αναφορά κτλ.

Είναι αναμενόμενο ότι η συνομιλία με το κείμενο θα αναδείξει για τους μαθητές περισσότερα ερωτήματα από αυτά στα οποία θα μπορέσουν οι ίδιοι να απαντήσουν. Ο δάσκαλος, ως διαμεσολαβητής, διευκολύνει την επικοινωνία με το κείμενο, δεν επιβάλλει τη δική του ερμηνεία. Μ' αυτόν τον τρόπο παράγεται μια σειρά πολλαπλών και επάλληλων αναγνώσεων στις οποίες δοκιμάζεται η ερμηνευτική προσπάθεια της ομάδας. Αναμένεται να διατυπωθούν υποθέσεις, να προταθούν ερμηνευτικά σχήματα και να αμφισβητηθούν, να αναζητηθούν πληροφορίες και εξηγήσεις.

- Στη συνέχεια, κάθε ομάδα καλείται να ανασυνθέσει το ποίημα αποκαλύπτοντας σταδιακά, μεμονωμένες ή κατά ομάδες, λέξεις, φράσεις ή και ολόκληρους στίχους. Ο περιορισμός που τίθεται εδώ είναι ότι πρέπει να ολοκληρώσουν την ανασύνθεση σε επτά (7) έως δέκα (10) το πολύ διαφάνειες. Κάθε φορά που αποκαλύπτουν μια ομάδα λέξεων, φράσεων ή στίχων της αποδίδουν ιδιαίτερο χρώμα γραμματοσειράς. Για να συνεχίσουν στο επόμενο βήμα μεταφέρουν την ως εκείνο το σημείο εργασία τους σε νέα διαφάνεια, στην οποία θα επιλέξουν και θα εμφανίσουν ένα ακόμη δομικό μέρος του ποιήματος.
- Για την διευκόλυνση της αναγνωστικής τους διαδρομής προτείνονται στους μαθητές τα ακόλουθα:

- ☑ Να αντλήσουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Φ. Γκ. Λόρκα, καθώς και για τη ζωή και το έργο του Ν. Εγγονόπουλου, από προεπιλεγμένες διαδικτυακές πηγές⁴. Ως κατάλληλο χρονικό σημείο για την ανάκληση αυτών των πληροφοριών υποδεικνύεται η ένταξη του τίτλου του ποιήματος πάνω στη διαφάνεια 2 (εικόνα 3).
 - ☑ Να επισκεφθούν το δικτυακό τόπο που φιλοξενεί τα έργα ζωγραφικής του ποιητή και ζωγράφου Ν. Εγγονόπουλου και να επιλέξουν ένα ή δυο από αυτά με τα οποία θα επιχειρήσουν να φωτίσουν ερμηνευτικά μέρος ή μέρη του ποιήματος που επεξεργάζονται. Επιχειρείται έτσι η διεύρυνση της αναγνωστικής διαδικασίας, μέσω της συνομιλίας των τεχνών (αναπλασιώση του ποιητικού νοήματος με εικονιστική αναπαράσταση).
 - ☑ Να αναγνώσουν και ένα άλλο ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου, «Ποίηση 1948», από την πηγή που ήδη χρησιμοποιήσαν, www.snhell.gr, και να το παρουσιάσουν σε καινούργια διαφάνεια σε παράλληλη διάταξη με το ποίημα που επεξεργάζονται, προκειμένου να συγκρίνουν τους τρόπους με τους οποίους ο ποιητής μεταπλάθει την ιστορική εμπειρία σε ποίηση και να αναστοχαστούν πάνω στη δική τους ερμηνευτική άποψη για το συγκεκριμένο ποίημα.
- Το σύνολο της εργασίας της κάθε ομάδα θα έχει τη δυνατότητα στη συνέχεια να το συγκροτήσει και να το επιμεληθεί σε μια συνολική παρουσίαση, με σκοπό να δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Είναι αυτονόητο ότι κάθε διαφάνεια μορφοποιείται με τη βοήθεια των ΤΠΕ που δίνουν σε κάθε ομάδα τη δυνατότητα εκτός από γραπτό κείμενο να χρησιμοποιήσει και χρώματα, εικόνες και πλαίσια κατά βούληση. Η πρόσληψη και παραγωγή νοήματος ανά ομάδα γίνεται με περισσότερους από έναν τρόπους (modes), γλώσσα, πλαίσια χρώματα, εικόνα, μουσική.

Συγκεφαλαιώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές «έχουν στα χέρια τους» το δομικό υλικό ενός ποιήματος και γνωρίζουν την τελική του διάταξη. Οι ίδιοι τοποθετούνται στην αφετηρία της οικοδόμησής του και καλούνται να επιλέξουν μια σειρά-ακολουθία με την οποία θα βάλουν τα δομικά μέρη στη θέση τους. Σ' αυτή τη διαδικασία καλούνται να διαβάσουν, να συλλέξουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες, να συγκρίνουν έννοιες, να ομαδοποιήσουν, να αξιολογήσουν, να ταξινομήσουν, να πειραματισθούν και να αποφασίσουν. Η καινούργια πρόκληση όμως είναι να σχηματίσουν τη δική τους ερμηνευτική άποψη για το ποίημα, να σχεδιάσουν την απόδοσή της με τη βοήθεια των ΤΠΕ και να την αποδώσουν με χρήση περισσότερων σημειωτικών τρόπων.

Ο διδάσκων δεν επεμβαίνει στις αναζητήσεις των ομάδων, εκτός αν διαπιστώσει ότι κάποια από αυτές βρίσκεται σε αδιέξοδο. Σε κάθε περίπτωση επισημαίνει στους μαθητές ότι στόχος των υπερρεαλιστών ποιητών δεν είναι η αποδόμηση του ποιητικού λόγου και η συνειδητή εμμονή στο ακατανόητο, αλλά η ανατροπή του απαλλοτριωμένου λόγου, που λειτουργεί εφησυχαστικά και αδρανοποιεί την

⁴ Η ανασύσταση του ιστορικο-φιλολογικού πλαισίου δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά νομιμοποιείται στο βαθμό που φωτίζει όψεις του περικειμένου, οι οποίες βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από την πολιτισμική εμπειρία των μαθητών και δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το κείμενο.

ελευθερία της συνείδησης, αφαιρώντας ταυτόχρονα από τους ανθρώπους αναγνωρισμένα τους δικαιώματα και την αξιοπρέπειά τους.

3.3. Συσχέτιση της προτεινόμενης διδακτικής διαδικασίας με το θεωρητικό πλαίσιο

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της διδακτικής μας πρότασης, επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

Η διαδικασία ανασύστασης του ποιήματος γίνεται σταδιακά σύμφωνα με τη μέθοδο ανάγνωσης του κειμένου που επεξεργάστηκε ο Iser (1970) στο βιβλίο του «Η δομή έλξης [κλήσης] των κειμένων» (Φρυδάκη, 2003: 168):

- Σ' ένα πρώτο επίπεδο –στο επίπεδο του ασυνείδητου– ενεργοποιούνται οι βιωματικές ανταποκρίσεις των μαθητών-αναγνωστών. Η επιλογή χρωμάτων στην οθόνη του υπολογιστή μεταφέρει την πρώτη τους εντύπωση, πηγαία, αυθόρμητη και ανεπεξέργαστη. Ο συμβολισμός των χρωμάτων και η επίδρασή τους στο υποσυνείδητο έχουν επανειλημμένα συζητηθεί τόσο στις αισθητικές θεωρίες όσο και στη θεωρία της ψυχανάλυσης (Κανατσούλη, 1999: 243).
- Σ' ένα δεύτερο επίπεδο προβάλλονται οι προσδοκίες των μαθητών-αναγνωστών στη συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας του κειμένου. Διατυπώνουν ερμηνευτικές υποθέσεις ενεργοποιώντας την πολιτισμική τους εμπειρία. Το ποιητικό κείμενο αναδεικνύεται σε σύνθετο πολιτιστικό κόμβο όπου προσωπικές αναγνωστικές διαδρομές και εμπειρίες συναντώνται (Πασχαλίδης, 1999: 325). Το νόημά του οικοδομείται σταδιακά μέσα από το διαρκή διάλογο των υποκειμένων μεταξύ τους και με το κείμενο, του κειμένου με άλλα κείμενα (Bakhtine, 1984: 342· Todorov, 2000²: 140-141· Φρυδάκη, 2003: 158). Οι μαθητές διερευνούν στοιχεία του περικειμένου που διευκολύνουν τη διαδικασία συμπλήρωσης/νοηματοδότησης του ποιήματος. Η ανασύσταση των ιστορικο-κοινωνικών συμφραζόμενων νομιμοποιείται στο βαθμό που αναδεικνύει τη διακειμενικότητα ως συστατικό του κειμένου. Κάθε κείμενο συνιστά μια απορρόφηση και μεταμόρφωση άλλων κειμένων (Kristeva, 1969: 174-207· Φρυδάκη, 2003: 235). Οι μαθητές αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης πολυτροπικών πληροφοριών (Κυπριώτης, 2006) και δεξιότητες πολιτισμικής εγγραμματοσύνης.
- Σ' ένα τρίτο επίπεδο ανιχνεύονται τα στοιχεία του ρεπερτορίου και οι στρατηγικές που οργανώνουν την κειμενική πραγματικότητα. Η βιωματική πρόσληψη εναλλάσσεται αβίαστα με μια ανάγνωση που γίνεται με συγκεκριμένους οδηγούς δράσης: υποδείξεις για στοιχεία του κειμένου –και για εξωκειμενικά στοιχεία– που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία (Foulin & Mouchon, 1999: 116· Φρυδάκη, 2003: 220). Οι μαθητές συγκρίνουν τα νέα δεδομένα με τη δική τους ερμηνευτική εκδοχή και αναστοχάζονται. Το ποίημα δε συνιστά ένα κλειστό και άυταρκες όλον, αλλά προϊόν διαπραγμάτευσης υποκειμενικοτήτων εξοικειωμένων με στρατηγικές ανάγνωσης που υποβάλλει το κείμενο (Chelard-Mandroux & Tauveron, 1998 : 187· Οικονομίδου, 2000: 122).

Ο δάσκαλος δεν είναι ο φορέας της αυθεντικής ερμηνείας του ποιητικού κειμένου αλλά διαμεσολαβεί ανάμεσα στο κείμενο και στους μαθητές-αναγνώστες δίνοντας αναγνωστικές οδηγίες (Moirand, 1979: 49· Seoud, 1997: 83-84). Οι πολλαπλές αναγνώσεις-ερμηνείες μοιράζονται στο πλαίσιο της κοινότητας (εκπαιδευτικού-μαθητών), διευρύνεται το ρεπερτόριο των αναγνωστικών στρατηγικών και οι νέοι αναγνώστες ασκούνται στην παραγωγή κειμένων-νοημάτων ενεργοποιώντας λεκτικούς και εικονιστικούς μαθησιακούς πόρους, ενώ εξοικειώνονται με πρακτικές κριτικού διαλόγου γύρω από αυτά, διαλόγου ανοιχτού σε νέες κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές.

- Στο τελευταίο επίπεδο ο διάλογος με το κείμενο διευρύνεται σε κριτικό διάλογο στο πλαίσιο της κοινότητας. Οι μαθητές, «*με αφυπνισμένη συνείδηση*» συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής, διαλογικής κουλτούρας. Οι έφηβοι αναγνώστες ως ιστορικά προσδιορισμένα υποκείμενα τοποθετούνται απέναντι στο κείμενο και θέτουν καινούργια ερωτήματα. Εντός του πεδίου της *κριτικής πολιτισμικής εγγραμματοσύνης*, το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται ο χώρος όπου η ερμηνεία ενός κειμένου γίνεται αφετηρία για την ερμηνεία άλλων κειμένων, λεκτικών και εικονιστικών, και των υποκειμένων που τα παράγουν. Στόχος είναι «η αυθερμήνευση του ίδιου του ερμηνεύοντος υποκειμένου» (Πασχαλίδης, 1999: 325), ο αυτοπροσδιορισμός του ως διαχειριστή και μαζί παραγωγού πολυτροπικού κειμενικού υλικού, ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένου.

4. Συμπεράσματα – συζήτηση

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης και ερμηνείας ανακινεί το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης στη σχολική τάξη. Κι αυτό όχι μόνο, επειδή οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αυξάνουν τις προσδοκίες για την πιο ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, αλλά γιατί ο σχεδιασμός και η απόδοση της ερμηνείας και ανασύνθεσης του ποιήματος διευρύνονται με τη χρήση περισσότερων σημειωτικών τρόπων.

Ωστόσο, τέτοιου είδους καινοτόμες εφαρμογές στη διδασκαλία της ποίησης, και ιδιαίτερα των υπερρεαλιστών ποιητών, είναι αναμενόμενο να συναντήσουν προβλήματα που έχουν να κάνουν με:

- την κατάρτιση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ,
- την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογικής προσέγγισης της λογοτεχνίας,
- τον ιδρυματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών σε παγιωμένους ρόλους μέσα στην τάξη,
- τις, ενδεχομένως, ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στη χρήση των ΤΠΕ και την έλλειψη συνεργατικής εμπειρίας και τέλος
- την έλλειψη εμπειρίας στην ταυτόχρονη και αυθόρμητη, σχεδόν, χρήση πολλαπλών σημειωτικών κωδίκων για το σχεδιασμό και την παραγωγή πολυτροπικού κειμένου.

Πιθανόν να σκεφθεί κάποιος ότι γι' αυτού του είδους τις εφαρμογές είναι απαραίτητη η γνώση της «γραμματικής» ενός εκάστου των σημειωτικών κωδίκων που χρησιμοποιούνται. Κάτι τέτοιο όμως θα τις καθιστούσε de facto αδύνατες, τουλάχιστον για τη σχολική τάξη. Εκτός αυτού, η παρούσα εφαρμογή έχει ως προϋπόθεση την άμεση και αυθόρμητη ανταπόκριση των μαθητών στο ποιητικό κείμενο καθώς και την αναπαράστασή του με «αυτόματη πολυτροπική γραφή», αντίληψη απολύτως συμβατή με το πνεύμα του Υπερρεαλισμού. Επιπλέον, το παραγόμενο πολυτροπικό κείμενο είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στηρίζεται σε γνώσεις που παράγονται ομαδικά και εκφράζει μια ερμηνευτική άποψη (Kress & van Leeuwen, 2001: 4), την άποψη της ομάδας.

Αντιλαμβανόμαστε ότι η αξιοποίηση της τεχνολογίας ως εργαλείου και η χρήση πολλαπλών σημειωτικών κωδίκων δεν παραμένουν ουδέτερα κατά τη διαδικασία πρόσληψης και παραγωγής νοήματος (Kress & van Leeuwen, 2001: 7, 28). Εξάλλου ο τρόπος και ο βαθμός επίδρασης πολλαπλών τρόπων (modes) και σημειωτικών κωδίκων (codes) επί του παραγόμενου νοήματος παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο σε ερευνητικό επίπεδο, όσο και στη διδακτική πράξη. Γι' αυτό και προτάσεις, όπως η παρούσα, μπορούν να συνεισφέρουν και στα δυο επίπεδα με πιλοτικές εφαρμογές και συνεχή ανατροφοδότηση.

Τέλος, η δυνατότητα μεταφοράς και η αξιοποίησης της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης και σε άλλα λογοτεχνικά κείμενα παραμένει ανοικτή μετά από απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές.

Βιβλιογραφία

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1980). *Ανθολογία Υπερρεαλισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Bakhtine, M. (1984). Les Genres du Discourse. Στο *Esthetique de la Creation Verbal* (σσ. 265-308). Paris: Gallimard.
- Chelard- Mandroux, I. & Tauveron, A. M. (1998). *Enseigner la Lecture de l' Oeuvre Litteraire au Lycee*. Paris: Armand Colin.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ελύτης, Ο. (1996). *Ανοιχτά Χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Foulin, J. N. & Mouchon, S. (1999). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (μτφρ. Μ. Φανιουδάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iser, W. (1970). *Die Appelstruktur der Texte*. Konstanz: Konstanzer Universitätsreden.
- Iser, W. (1976). *L' Acte de Lecture: Theorie de l' Effet Esthetique*. Hayen: Mardaga.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης*. Θεσσαλονίκη: Τα Τραμάκια.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Μια Διαφορετική Προσέγγιση των Στοιχείων της Αφήγησης σε μία Λογοτεχνική Ιστορία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 241-250). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotique-Recherches pour une Semanalyse*. Paris: Seuil.
- Κυπριώτης, Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και Γραπτά Εικονιστικά Κείμενα*. <http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html> (τελευταία πρόσβαση 29-9-2009).
- Moirand, S. (1979). *Situations d' Ecrit*. Paris: CLE International.

- Νικολαΐδου, Σ. (2007). ΤΠΕ και Λογοτεχνία: Κλικ στη Λογοτεχνία. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, Τεύχος 3: κλάδος ΠΕ02 (σσ. 100-122), Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Γ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και Μία Ανατροπές. Η Νεωτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Raivio, A. (1974). Language and Knowledge of the World. *Educational Researcher*, 3 (9), 5-12. <http://www.Jstor.org> (τελευταία πρόσβαση 7-5-2006).
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). Γενικές Αρχές Ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πεσκετζή, Μ. (2008). *Λογοτεχνία και Πολιτισμικές Σπουδές*. <http://www1.rizospastis.gr/wwwengine/story.do?id=4384112> (τελευταία πρόσβαση 29-9-2009).
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2008). *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό, Τόμος Α*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2011). *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Seoud, A. (1997). *Pour une Didactique de la Literature*. LAL, Paris: Didier.
- Therien, M. (1996). Didactique de la Litterature et Constitution de l' Objet Didactique. Στο C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au dela des Didactiques, le Didactique, Perspectives en Education*. Paris- Bruxelles: De Boeck Universite.
- Todorov, T. (2000). *Κριτική της Κριτικής. Ένα Μυθιστόρημα Μαθητείας* (Προλεγόμενα: Π. Μουλλάς, μτφρ. Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών*. <http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm>.
- Χοντολίδου, Ε (1999α). Η Αξιολόγηση των Μαθητών στο Μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 379-390). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χοντολίδου, Ε. (1999β). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τομ. 1, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Δικτυογραφία (τελευταία επίσκεψη 09-01-2009)

Για τον Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα

- ΕΡΤ, οπτικοακουστικό αρχείο. (1998). ΣΤΡΑΤΗΣ ΤΣΙΡΚΑΣ, ΣΕ ΠΡΩΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ (κεφ. 17-23). *ΠΑΡΑΣΚΗΝΙΟ*
<http://www.ert-archives.gr/wpasV2/public/p03-storyboard.aspx?titleid=6912&action=mStoryBoard&mst=00:00:00:00>
- Κιουράνης, Ν. (2006). Αφιέρωμα στο Λόρκα. *Η ΑΛΗΘΕΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΧΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ*
<http://www.alithia.gr/newspaper/2006/22112006/22112006.17683.html>
- Λασκαράκη, Γ. (2002). Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα. Ποιητής, Θεατρικός Συγγραφέας (1899-1936). *ΤΟ ΒΗΜΑ ONLINE*
<http://www.tovima.gr/default.asp?pid=46&ct=83&artId=128196>
- Σαν Σήμερα.gr. Ο Ισπανικός Εμφύλιος Πόλεμος. *ΑΦΙΕΡΩΜΑΤΑ*
http://www.sansimera.gr/archive/articles/show.php?id=165&feature=Spanish_Civil_War#top

Fuchs, D. (2008). Αρχίζει η Διερεύνηση των Εκτελέσεων επί Φράνκο. *ΠΟΛΙΤΗΣ ONLINE – ΔΙΕΘΝΗ*

<http://74.125.77.132/search?q=cache:a3exV9E7rdIJ:www.politis-news.com/cgi-bin/hweb%3F-A%3D830646%26-V%3Darchivearticles%26-p+%CE%A6%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BA%CE%BF+%CE%93%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%B8%CE%AF%CE%B1+%CE%9B%CF%8C%CF%81%CE%BA%CE%B1&hl=el&ct=clnk&cd=87&gl=gr>

Χατζηαλεξάνδρου, Π. Lorca Federico Garcia: Ντελικάτος Τραγικός Αγωνιστής... Βιογραφικό *ΠΕΡΙ-ΓΡΑΦΗΣ*. <http://www.peri-grafis.com/ergo.php?id=725>

Για τον Νίκο Εγγονόπουλο

Δασκαλόπουλος, Δ. (2006). Νίκος Εγγονόπουλος. Εκατό Χρόνια από τη Γέννησή του. Σύνδεσμος Εκδοτών Βιβλίου

<http://www.sekb.gr/Afieromata.aspx?ad=6&ph=1>

Εγγονόπουλος, Ν. (1977). Νέα Περί του Θανάτου του Ισπανού Ποητού Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στις 19 Αυγούστου 1936 μέσα στο Χαντάκι του Καμίνο Ντε Λα Φουέντε. Αθήνα: Ίκαρος. *Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού*. <http://www.snhell.gr>

Εγγονόπουλος, Ε. Ν. Εγγονόπουλος. Βιογραφικό, Ποίηση, Ζωγραφική <http://www.egonopoulos.gr/>

Λυχνάρη Α. (1997). Ο Υπερρεαλισμός και οι Μεγάλοι Ποητές. *ΤΟ ΒΗΜΑ, ΝΕΕΣ ΕΠΟΧΕΣ*. <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&artid=85121&ct=114>

Παπαδογιάννης, Γρ. (2008). Ν. Εγγονόπουλος: Ο Πρωτοπόρος. *ΕΘΝΟΣ ONLINE* <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11380&subid=2&tag=8784&pubid=1908932>

Πινακοθήκη του Διαδικτυακού Πολιτιστικού Κέντρου Artopos. ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ. Νίκος Εγγονόπουλος. *Eikastikon*

http://www.eikastikon.gr/zografiki/egonopoulos_keimena.html

From the poetic discourse metaphor to the multimedia metaphors of ICT: A multimodal representation of surrealist poetry - A teaching example

Giorgos Giannikopoulos*, Polyxeni Bista*, Maria Nezi* & Nota Seferli*

ABSTRACT The present paper is an exploratory approach to the processes engaged in the reception of a surrealist poem and its multimodal representation, using the multimedia applications and the Internet. At a theoretical level, the literary theories of reading response are connected with the theory of multimodality. A teaching scenario is presented as an application example, according to which the students are asked to transcribe the poem into an

* Georgios Giannikopoulos, High School Teacher at the 2nd Lyceum of Agios Dimitrios in Athens (Language and Literature). *Home address:* Iros Konstantopoulou 12, 16346 Ilioupoli, Athens. Tel.: 0030-210-9919629 (home), 0030-210-3310283, inter. 532 (work), Fax: 0030-210-3257336. E-mail: giakop@gmail.com.

* Polyxeni Bista, Ph.D., High School Teacher (Language and Literature), School Director. Tel.: 0030-210-6528468, 0030-6944688245 (mobile). E-mail: bistapolyxeni@in.gr

* Nezi Maria, Ph.D., Teacher at the Varvakio Experimental High School. *Home address:* Neofronos 2, Athens 16121. Tel.: 0030-210-7291202, 0030-6978894073 (mobile). E-mail: marianezi@yahoo.com

* Nota Seferli, High School Teacher (Language and Literature). *Home address:* Perikleous 17, Cholargos/Attiki, 155 61, Greece. Tel.: 0030-210-6544055, 0030-697411035 (mobile), Fax: 0030-210-6544055. E-mail: panseferli@sch.gr

electronic multimodal text exhibiting, at the same time, their interpretative versions. The multimodal representation of the poem constitutes a holistic process of reception of the text that combines response with the students-readers' creative expression.

Key words: Literary theory, Multimedia applications, Multimedia metaphor, Multimodal representation, Poetic discourse metaphor.