



ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ- ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

**Οι θρύλοι στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια που
αναφέρονται στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και η διδακτική
αξιοποίησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

ΔΗΝΑΚΗ ΣΟΦΙΑ

Επιβλέποντες: Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Δ.Κοτσαλίδου

Φλώρινα Ιούλιος 2021

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
1. 1. Η επιστήμη της Λαογραφίας	8
1. 2. Το Δημοτικό Τραγούδι: ορισμός, χαρακτηριστικά, κατηγορίες	10
1. 3. Ορισμοί και ταξινομήσεις του θρύλου	18
1. 4. Ορισμός και είδη του μύθου	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	24
2. 1. Οι μύθοι και οι θρύλοι ως ενεργά μοτίβα στη δημοτική λογοτεχνική παραγωγή	24
2. 2. Η παρουσία των δημοτικών τραγουδιών στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά βιβλία	27
2. 3. Η Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	39
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
3.1. Η ΕΡΕΥΝΑ- ΔΡΑΣΗΣ	39
3. 2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	41
3. 3. Το ΠΣ της Α Λυκείου: δομή και φιλοσοφία	43
3. 4. Διδακτική παρέμβαση	46
3. 5. Το προφίλ του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση	47
	3

3. 6. Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης: το ερωτηματολόγιο εξόδου	74
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
Παράρτημα Α- Κείμενα Ομάδας Α	85
Παράρτημα Β- Κείμενα ομάδας Β	86
Παράρτημα Γ- Ερωτηματολόγιο εισόδου	87
Παράρτημα Δ- Ερωτηματολόγιο εξόδου	88

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένας από τους κύριους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι η αφύπνιση του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με θέματα που αφορούν τη λαϊκή παράδοση και την πολιτισμική κληρονομιά. Σε ποικίλες εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής τα περισσότερα παιδιά έχουν συναντήσει και έχουν υιοθετήσει στοιχεία της λαϊκής παράδοσης μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί πώς αξιοποιούνται οι θρύλοι των ιστορικών δημοτικών τραγουδιών, που αναφέρονται στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Σκοπός της διδακτικής αξιοποίησης των θρύλων μέσα στην τάξη είναι η ανάδειξη της απήχησής τους στους μαθητές, αλλά και η καταγραφή των αντιδράσεών τους. Στην αρχή έγινε μια εισαγωγή σχετικά με την επιστήμη της Λαογραφίας, η οποία έχει ως αντικείμενο έρευνάς της τα δημοτικά τραγούδια, τους θρύλους και τους μύθους. Εν συνεχεία, έγινε μια αναφορά στα δημοτικά τραγούδια και ειδικότερα δόθηκε ο ορισμός τους, τα χαρακτηριστικά τους, οι κανόνες που ακολουθούν και προστέθηκε η κατηγοριοποίησή τους με βάση το περιεχόμενο. Έπειτα, διατυπώνονται ορισμοί και ταξινομήσεις του θρύλου και του μύθου και παρουσιάζονται ως ενεργά μοτίβα στη δημοτική λογοτεχνική παραγωγή. Στο δεύτερο μέρος γίνεται λόγος για την παρουσία των δημοτικών τραγουδιών στα Προγράμματα Σπουδών και για την εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση. Στο τρίτο μέρος της εργασίας υπάρχει η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, όπου διερευνώνται οι θρύλοι που σχετίζονται με τη Βυζαντινή ιστορία από τους μαθητές με απώτερο σκοπό τον προσδιορισμό των τρόπων μέσω των οποίων δημιουργούν αισθητικές εμπειρίες και γίνονται φορείς ιστορικής γνώσης. Επίσης, συνδέεται ένα παλαιότερο, και συνήθως περιθωριακό, κομμάτι της λογοτεχνικής παραγωγής με την εμπειρία των σημερινών παιδιών. Τέλος, πραγματοποιείται μια αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Λαογραφία, δημοτικό τραγούδι, θρύλος, μύθος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν είναι λίγες οι φορές που διαβάζοντας τα δημοτικά τραγούδια, συνειδητοποιούμε ότι συγκροτούν πεδίο αναπλαισίωσης των ιστορικών γεγονότων τα οποία έχουν καταγραφεί στο συλλογικό υποσυνείδητο ως καταλυτικά για τη διαμόρφωση της συνείδησης του νέου ελληνισμού, καταλαβαίνουμε όμως ότι είναι υποτιμημένα από την εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε να παραθέσουμε αρκετούς λόγους που κατέστησαν τα δημοτικά τραγούδια περιθωριακό είδος και να επισημάνουμε το γεγονός ότι η αδιαφορία των μαθητών και εκπαιδευτικών¹ γι' αυτά δημιουργεί έναν κύκλο ο οποίος τα καθιστά ακόμη πιο υποτιμημένα.

Δεν νομίζω όμως ότι πρέπει να ενδώσουμε στην τάση αυτή. Αυτό γιατί ορισμένες από τις αρετές τους, όπως η λιτότητα των εκφραστικών μέσων, η λογοτεχνική τους αξία, ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούν τους μύθους και τους θρύλους που σχετίζονται με κομβικά ιστορικά γεγονότα, αποτελούν ενδιαφέροντα στοιχεία που μπορούν να ελκύσουν τους μαθητές μας. Επιπλέον, ειδικά η αποτύπωση των ιστορικών στοιχείων μπορεί να καταστήσει τα δημοτικά τραγούδια κοινούς τόπους για τη μελέτη της ταυτότητας και των τρόπων με τους οποίους διαμορφώνεται αυτή στην εκπαίδευση. Αυτή η συζήτηση για την ταυτότητα δεν είναι καλό να περιλαμβάνει μόνον σύγχρονα κείμενα. Έχει νόημα να υπενθυμίζουμε στους μαθητές μας ότι η συγκρότησή της είναι μακρά και συστηματική διαδικασία, διαδικασία η οποία μπορεί να αποκαλύψει αρκετά σε σχέση με το σήμερα και τις στάσεις απέναντι στο εμείς αλλά και στο διαφορετικό.

Σε αυτήν τη διαδικασία της συνειδητοποίησης της ιστορικότητας των εμπειριών και των στάσεων που σιγά-σιγά συστήνονται, διαμορφώνονται και επαναπροσδιορίζονται στην πορεία των χρόνων, η λογοτεχνία διαδραματίζει μέγιστο ρόλο ως κομμάτι της ζωής και όχι σαν ένα μάθημα που αντιλαμβάνεται τα κείμενα ως τόπους μακριά από τη ζωή, τα παιδιά ως απλούς καταναλωτές τους και τη διαδικασία στην τάξη ως έναν μηχανισμό επιβολής των ερμηνειών των κειμένων. Είναι δυνατόν η τάξη να διαμορφωθεί σε μια αναγνωστική κοινότητα, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιώντας τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του, μπορεί

¹ βλέπε και το σχετικό άρθρο του Τριαντάφυλλου Κωτόπουλου, Μάθε παιδί μου δημοτικό τραγούδι, <https://slpress.gr/politismos/mathe-paidi-mou-dhmotiko-tragoydi-tragoydi/>

να παρέμβει στην ίδια του την τάξη και να αναδιαμορφώσει σε συνεργασία με τους μαθητές τους όρους υπό τους οποίους προσφέρεται το κείμενο. Γνωρίζοντας, λοιπόν, ο ίδιος καλύτερα από τον καθένα τα χαρακτηριστικά της πρακτικής που ακολουθεί και επισημαίνοντας τα σημεία που θέλει να διατηρήσει αλλά και εκείνα που απαιτούν βελτίωση, αποφασίζει με κατάλληλες παρεμβάσεις να διαπιστώσει πώς μπορεί η διαδικασία προσφοράς του λογοτεχνικού κειμένου να αναδείξει τις προσωπικές στάσεις των μαθητών, να ενθαρρύνει την παρουσίαση των εμπειριών τους, αποφάσεις που συμβάλλουν περαιτέρω στη συνειδητοποίηση ότι ο μαθητής είναι κι αυτός αναγνώστης και ως τέτοιος πρέπει να εννοείται.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να γίνει αυτό είναι, πρώτον, ο εκπαιδευτικός να συνεργυνά και ανακαλύπτει μαζί με τους μαθητές του. Δεύτερον, είναι μέγιστης σημασίας η ενδυνάμωση του ατόμου μέσα στο πλαίσιο της τάξης ως ομάδας μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών και των γνώσεων των ίδιων των μαθητών. Κι αυτό γιατί μόνον έτσι μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι οι μαθητές φέρουν ήδη κάποιο κεφάλαιο ως ιστορικά υποκείμενα, αλλά δεν έρχονται στο μάθημα έχοντας ήδη την επιθυμία να διαβάσουν και δε διαπιστώνουν με αυτονόητο και φυσικό τρόπο τη λογοτεχνική αξία των κειμένων. Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του να αναζητά θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν όλους - εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αν συμβαίνει αυτό, είναι πολύ πιθανόν να κινητοποιηθούν όλοι στην αναζήτηση των νημάτων που διατρέχουν τα κείμενα και στη συζήτηση για τα νήματα αυτά.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό καλούνται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να γνωρίζουν τις θεματικές ενότητες που προτείνονται από τα προγράμματα σπουδών αλλά, ταυτόχρονα, να δημιουργούν και δικές τους οι οποίες βρίσκονται στην περιφέρεια ή στο κέντρο των αρχικών ενοτήτων. Διαβάζοντας τα κείμενα ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός συνδέουν όσα γράφονται με προϋπάρχουσες εμπειρίες. Όσο περισσότερο ασκηθούν όλοι να προτείνουν κείμενα και θεματικές έχοντας συνειδητοποιήσει ότι είναι ισότιμα μέλη της ομάδας, περιορίζουμε την αδιαφορία των μαθητών για κείμενα που απλώς τους προσφέρονται αλλά και δίνουμε τη δυνατότητα δημιουργίας μιας ομάδας ανάγνωσης μέσα στην τάξη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. 1. Η επιστήμη της Λαογραφίας

Η Λαογραφία καθιερώνεται στην Ελλάδα το 1909 από τον Νικόλαο Πολίτη. Πρόκειται για μια επιστήμη μέσω της οποίας παρακολουθούνται και ερμηνεύονται οι εκδηλώσεις, δηλαδή οι κοινωνικές, πνευματικές, ψυχικές και (καλλι)τεχνικές δράσεις, που συναπαρτίζουν τον πολιτισμό του ίδιου του λαού και του έθνους (Λουκάτος, 1968: 5 ό.α. στο Νιτσιάκος, 2008). Ο όρος «λαογραφία» είναι η απόδοση στα ελληνικά του διεθνώς καθιερωμένου αγγλοσαξονικού όρου folklore (=η γνώση του λαού). Ενώ αρχικά το αντικείμενό της ήταν ένα έθνος, ήταν δηλαδή μια εθνική επιστήμη, μετέπειτα, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, μετατοπίστηκε στο κοινωνικό πεδίο, καθώς δέχτηκε επιδράσεις από την κοινωνιολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία (Νιτσιάκος, 2008: 58).

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αναπτύχθηκαν εθνικά κινήματα επιδιώκοντας το κάθε έθνος να αποτελέσει κράτος. Την ίδια περίοδο αρχίζει η διάλυση των πολυεθνικών αυτοκρατοριών και η δημιουργία των εθνικών κρατών με προϋπόθεση την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η Λαογραφία αποπειράθηκε να διαχωρίσει τα εθνικά στοιχεία από τα δάνεια στοιχεία άλλων πολιτισμών. Για παράδειγμα οι Φινλανδοί λαογράφοι προσπάθησαν να ξεκαθαρίσουν τα εθνικά στοιχεία του πολιτισμού τους από τα επείσακτα του γειτονικού ρωσικού και σουηδικού πολιτισμού, ώστε να αποφευχθεί η αφομοίωση. Για τον σκοπό αυτό επινόησαν την ιστορική-γεωγραφική μέθοδο, γνωστή και ως «φινλανδική». Αντίστοιχα στην Ελλάδα επιστρατεύτηκε η λαογραφία για να αποδείξει την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα. Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1830 οι Έλληνες λόγιοι επιχείρησαν να αντικρούσουν βαρύτατες κατηγορίες του αυστριακού ιστορικού Ph. Fallmerayer, ο οποίος υποστήριξε ότι στις φλέβες των νεοελλήνων δεν κυλάει σταγόνα αίμα αρχαιοελληνικό. Πρόκειται για μια κατηγορία που έθιξε βαθύτατα τον ελληνικό λαό και για να αποδειχτεί το αντίθετο, θεωρήθηκε αναγκαίο να εντοπιστούν τα

επιβιώματα του ένδοξου παρελθόντος στον σύγχρονο βίο του ελληνικού λαού και στις εκδηλώσεις του νεοελληνικού προκειμένου. Χαρακτηριστική της τάσης αυτής είναι η μελέτη του Νικολάου Πολίτη Μελέτη επί του βίου των Νεωτέρων Ελλήνων: Νεοελληνική Μυθολογία (τόμος Α΄ 1881, τόμος Β΄ 1874), την οποία έγραψε σε ηλικία μόλις 19 ετών, το 1871 (Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008: 13-14).

Σύμφωνα με τον Γ. Μέγα η επιστήμη της Λαογραφίας εξετάζει όλα όσα ένας λαός κατά παράδοση λέει, ενεργεί ή πράττει και συνιστούν εκδηλώσεις του κοινωνικού και ψυχικού βίου του λαού και εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού (Μπάδα, 2013: 9). Ο Μ.Γ. Μερρακλής (1971) υποστηρίζει ότι η λαογραφία ερευνά ολόκληρο τον λαό μιας χώρας, όπως εκφράζεται μέσω του υλικού και πνευματικού πολιτισμού του, τον οποίο ο λαός διαμορφώνει συνδυάζοντας στοιχεία της παράδοσης με νέα στοιχεία του παρόντος (Αλεξιάδης, 2008: 4).

Η λαογράφος Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος γράφει ότι η λαογραφία είναι εθνολογική επιστήμη, διότι χρησιμοποιεί εθνολογικές μεθόδους, είναι φιλολογική, καθώς χρησιμοποιεί φιλολογικές μεθόδους και είναι ιστορική, γιατί χρησιμοποιεί ιστορικές μεθόδους. Είναι κοινωνιολογική επιστήμη, επειδή χρησιμοποιεί κοινωνιολογικές μεθόδους, είναι ψυχολογική, γιατί χρησιμοποιεί ψυχολογικές μεθόδους και κυρίως είναι ανθρωπιστική, γιατί ερευνά τον λαϊκό άνθρωπο και τον πολιτισμό του (Κυριακίδου - Νέστορος, 1975: 69).

Η Λαογραφία ταξινομεί τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού ως εξής (Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008: 15-17):

- Υλικός βίος (Οικισμός, οικήματα, έπιπλα και σκεύη, ενδυμασία, υπόδεση, κόμμωση, καλλωπισμός, τροφές και ποτά, γεωργικές καλλιέργειες, ποιμενική ζωή, αλιεία, σπογγαλιεία, κυνήγι, μελισσοκομία, επαγγελματική ζωή - λαϊκή βιοτεχνία).
- Πνευματικός Βίος (λαϊκή πίστη, λαϊκή φιλολογία, λατρεία, λαϊκή ιατρική, τραγούδια, δεισιδαιμονίες, παραμύθια, δοξασίες, μύθοι, λαϊκή τέχνη, χοροί κ.α)
- Κοινωνικός Βίος (οικογενειακή κοινωνική και θρησκευτική ζωή ,σταθμοί της ανθρώπινης ζωής, λαϊκό δίκαιο κ.α).

1. 2. Το Δημοτικό Τραγούδι: ορισμός, χαρακτηριστικά, κατηγορίες

Στην παρούσα εργασία οι μύθοι και οι θρύλοι θα αναζητηθούν στο συγκείμενο των δημοτικών τραγουδιών. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο να διερευνηθεί η έννοια του δημοτικού τραγουδιού. Η επιστήμη της Λαογραφίας εξετάζει τα δημοτικά τραγούδια, τα οποία είναι έμμετρα κείμενα που συνέθεταν άγνωστοι λαϊκοί ποιητές (Λουκάτος, 1977: 93-97). Είναι τα πρώτα μνημεία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και έχουν τη ρίζα τους στα αρχαία λαϊκά τραγούδια (Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μπαλάσκας & Παγανός, 1999: 7). Μάλιστα σε ένα μεγάλο ποσοστό είναι συνυφασμένα με έθιμα τα οποία είναι υπολείμματα αρχαίων εθίμων, με αποτέλεσμα να έχουν ίδια προέλευση με εκείνα (Κονταξής, 2007).

Οι απαρχές του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού, εκτός από τα στοιχεία της αρχαιότητας που απαντώνται σε αυτό, τοποθετούνται στη βυζαντινή εποχή και ειδικότερα με τα ακριτικά τραγούδια (9^{ος}-11^{ος} αιώνας) που περιλαμβάνουν τους αγώνες των Ακριτών στα σύνορα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και με τις παραλογές (9^{ος} αιώνας) που αφηγούνται κοινωνικά δραματικά γεγονότα στο εσωτερικό της Μ. Ασίας (Μαστοράκη, 2012: 10).

Το δημοτικό τραγούδι κατέχει ιδιαίτερη θέση στη νεοελληνική ποίηση, διότι είναι ο κλάδος με τη μεγαλύτερη παράδοση, αποτελεί μια συγκροτημένη τέχνη που διαθέτει αδιάσπαστη πολιτισμική συνέχεια και εκφραστική αμεσότητα. Συνιστά την πιο αυθεντική έκφραση του νεοελληνικού λυρισμού και την πιο γνήσια πηγή της ελληνικής λαϊκής κουλτούρας (Καψωμένος, 1996: 18). Εκφράζει την ψυχή του λαού και συγκεκριμένα τις χαρές, τις συμφορές, τις ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές της οικογένειας και του έθνους, τις ελπίδες, τις σκέψεις και τις προσδοκίες του. Μέσω της δημοτικής ποίησης ο λαός εξομολογείται και αυθόρμητα αυτοαποκαλύπτεται (Μιρασγέζη, 1965: 7). Το δημοτικό τραγούδι και η μελωδία του εμφανίζεται σε όλες τις φάσεις του κύκλου της ζωής του ανθρώπου, όπως γέννηση (νανούρισμα) έως τον θάνατο (μοιρολόγια) και σε όλες τις κοινωνικές περιστάσεις (Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές 2008: 141).

Ο υπόλοιπος βασικός κορμός των δημοτικών τραγουδιών περιέχει τραγούδια μη διηγηματικά και εκεί παρατηρούνται άμεσες αναφορές στην καθημερινή ζωή, στις λύπες και τις χαρές που τα δημιουργήσε και επικρατεί το συναίσθημα. Στον κύκλο της ζωής (ταχαρίσματα, της ξενιτιάς, του γάμου κτλ.), αλλά και στον κύκλο του

χρόνου (Φώτων, κάλαντα Χριστουγέννων, Αποκριάτικα κτλ.) τα δημοτικά τραγούδια είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα αντίστοιχα έθιμα. Ωστόσο, μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους και του σταδιακού μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας απο αγροτική σε αστική, διακόπτεται οριστικά η παραγωγή δημοτικών τραγουδιών και κυριαρχεί η αστικολαϊκή μουσική (Μαστοράκη, 2012: 10).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το δημοτικό τραγούδι, εκτός από τον δημοτικό λόγο, τον δημοτικό στίχο και τη δημοτική μουσική (Λουκάτος, 1977: 93-97), αναφέρονται στο Ανθολόγιο Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου (2014). Τα βασικότερα απ' αυτά είναι τα εξής:

1. Η απλότητα και το πυκνό ύφος. Κυριαρχούν τα ουσιαστικά και τα ρήματα, ενώ τα επίθετα είναι ελάχιστα και αποφεύγονται οι μακρηγορίες.
2. Η αρχή της ισομετρίας, δηλαδή η ολοκλήρωση του νοήματος στο σημείο που ολοκληρώνεται και η μετρική ενότητα, εξασφαλίζει τη νοηματική πληρότητα του ποιήματος. Σε λίγες περιπτώσεις παραβιάζεται αυτό και, ειδικότερα, όταν ο στίχος περιέχει κλητική προσφώνηση. Αυτή η συμμετρική αντιστοιχία μορφής και περιεχομένου επικρατεί σε όλες τις μορφές των λαϊκών δημιουργημάτων και σε αυτήν συμβάλλει και ο ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος στίχος, στίχος χαρακτηριστικός του δημοτικού τραγουδιού. Σε αυτόν συνήθως έχουμε δύο ημιστίχια τα οποία διαχωρίζονται μεταξύ τους με τομή. Έτσι, παρατηρείται η νοηματική αναδίπλωση του πρώτου ημιστιχίου στο δεύτερο ημιστίχιο ενώ ακολουθεί μια τρίτη ενότητα που απλώνεται σε έναν ολόκληρο στίχο. Αυτή η μετρική ακολουθία κατ' ουσίαν συγκροτεί μια τριμερή δομή η οποία χαρακτηρίζεται *νόμος των τριών* από τον Λίνο Πολίτη (1994: 115).

Καλότυχοι οι νεκροί που λησμονάνε
την πίκρα της ζωής. Όντας βυθίσει
ο ήλιος...

Λ. Μαβίλης, «Λήθη»

Το Μάη επαντρεύτηκε, το Μάη γυναίκα πήρε.
Να κατακάτσει ο κουρνιαχτός, να σηκωθεί η αντάρα.

3. Τα άστοχα ερωτήματα που συνήθως διευκολύνουν την εξέλιξη της ποιητικής αφήγησης και αποτελούνται από σύνολο στίχων. Στον πρώτο στίχο ο ακροατής εισάγεται στο πρόβλημα χωρίς όμως να δίνονται πολλές πληροφορίες γι' αυτό με λογικό αποτέλεσμα να γεννιούνται απορίες για την αιτία του. Στον δεύτερο στίχο διατυπώνεται το ερώτημα που λογικά προήλθε από την ασάφεια του πρώτου στίχου. Το ερώτημα διατυπώνεται emphaticά και ζητεί άμεση απάντηση με αποτέλεσμα να επιδρά έντονα στον αποδέκτη. Ο τρίτος στίχος αίρει την απορία με τις ίδιες λέξεις με τις οποίες διατυπώθηκε το ερώτημα. Στον τέταρτο στίχο δίνεται η λύση στο πρόβλημα (Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν.: 24- 25):

Μην ο Καλύβας έρχεται, μην ο Λεβεντογιάννης; (Γρηγοριάδης, κ.ά, 1999: 9)

4. Οι προσωποποιήσεις: τα έμψυχα και άψυχα όντα αποκτούν ανθρώπινες ιδιότητες π.χ. τα βουνά, τα πουλιά, τα δέντρα, τα άλογα κλπ.

5. Το θέμα του αδυνάτου (Γρηγοριάδης, κ.ά., 1999: 9):

Αν τρέμουν τ' άγρια βουνά, να τρέμει το γιοφύρι
κι αν πέφτουν τ' άγρια πουλιά, να πέφτουν οι διαβάτες.

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό του δημοτικού τραγουδιού είναι η παρουσία σε αυτό του φυσικού κόσμου. Ο κόσμος αυτός απεικονίζεται στα τραγούδια ως οικείος και αγαπητός. Έτσι, τα πουλιά και τα σύννεφα που μιλούν και κλαίνε μπορούν τελικά να φτάσουνε μέχρι και την πλήρη προσωποποίηση. Ο παμψυχισμός αυτός, όπως ονομάζεται, τονίζει την μακράιωνη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και αποκτά μεγαλύτερη σημασία αν θυμηθούμε ότι αρκετά δημοτικά τραγούδια αρχίζουν με το μοτίβο των τριών πουλιών που ρωτούν ή μοιρολογούν (Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν.: 44).

Τα δημοτικά τραγούδια διακρίνονται από τους μελετητές με διαφορετικά κριτήρια, όπως το περιεχόμενο, η περίσταση, η μελωδία, η δομή και άλλα. Εφόσον κάθε τραγούδι εντάσσεται σε περισσότερες από μία κατηγορίες, η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση είναι συμβατική. Με βάση το κριτήριο της μελωδίας, τα τραγούδια

διακρίνονται σε χορευτικά με ποικιλία ρυθμών και ιδιόρρυθμα, συχνά αυτοσχέδια θρηνητικά, καθιστικά (της τάβλας- του τραπεζιού). Ωστόσο, επικρατεί η διάκριση κατά το περιεχόμενο, καθώς τα ίδια τραγούδια τραγουδιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις και χρονικές στιγμές (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008: 141):

- Ακριτικά, τα οποία έχουν ως πρότυπο τα αρχαιότερα έπη και είναι πολύστιχα. Εξυμνούν τη ζωή και τα κατορθώματα των ακριτών (ο Διγενής Ακρίτας, ο Κωνσταντάς, ο Πορφύρης, ο Ανδρόνικος κλπ.) δηλαδή των βυζαντινών που υπερασπίζονταν τα ανατολικά σύνορα της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Σε αυτούς αποδίδονταν υπερφυσικές ιδιότητες.

Ο Διγενής ψυχομαχεί κι η γη τότε τρομάσσει.

Βροντά κι αστράφτει ο ουρανός και σειέτ' ο απάνω κόσμος,

κι ο κάτω κόσμος άνοιξε και τρίζουν τα θεμέλια,

κι η πλάκα τον ανατριχιά πώς θα τότε σκεπάσει,

πώς θα σκεπάσει τον αϊτό της γης τον αντρειωμένο.

- Οι παραλογές (μπαλάντες) είναι αφηγηματικά τραγούδια με πολλούς στίχους. Συνήθως είναι δραματικά και λυρικά τραγούδια και βασίζονται σε παραδόσεις ή μύθους που αναφέρονται σε πανανθρώπινες αξίες και θέματα: η συζυγική πίστη και απιστία, ο γυρισμός του ξενιτεμένου και η αναγνώρισή του, ο έρωτας, τα βάσανα της ξενιτιάς, η σημασία της θυσίας για τη στερέωση κοινωφελούς έργου (του γεφυριού της Άρτας, που για να χτιστεί θυσιάζεται η γυναίκα του πρωτομάστορα), η δύναμη του όρκου (του νεκρού αδερφού, που σηκώνεται από τον τάφο για να μείνει πιστός στον όρκο του) (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008):

Σαράντα πέντε μάστοροι κι εξήντα μαθητάδες,

γιοφύρι-ν-εθεμελίωσαν στις Άρτας το ποτάμι.

- Τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια κάνουν αναφορά σε συγκεκριμένα σημαντικά ιστορικά γεγονότα, εθνικά ή κοινωνικά, συνήθως σύγχρονα και

θλιβερά (πολιορκίες, πολεμικές συγκρούσεις, θανατηφόρες επιδημίες, σεισμούς, αρπαγές παιδιών ή γυναικών, επιδρομές βαρβάρων, αιχμαλωσίες κτλ.). Στον κορμό των ιστορικών τραγουδιών ανήκουν και τα σατιρικά με πολιτικό χαρακτήρα), τα οποία παραδόθηκαν από τη βυζαντινή ακόμη εποχή (Γρηγοριάδης, κ.ά., 1999: 17· Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, Μπαλάσκας, Παγανός & Παπακώστας, 2014: 21-22).

Το πιο παλιό ιστορικό τραγούδι θεωρείται ένα ποντιακό με τίτλο «Του Κωνσταντίνου Γαβρά (1118-1140). Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ιστορικών τραγουδιών είναι εκείνα που αναφέρονται στην άλωση της Κωνσταντινούπολης και στη λεηλασία της Ανδριανούπολης. Σπάνια πραγματεύονται ευχάριστα γεγονότα. Όλα αυτά προσδίδουν στα ιστορικά τραγούδια πληροφοριακό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα πολλά απ' αυτά να μην καταξιώνονται αισθητικά. Εντούτοις, συχνά φορτίζονται συγκινησιακά, όταν εκφράζουν τον θεμελιακό χαρακτήρα του γεγονότος που εξιστορούν. Τα περισσότερα ιστορικά τραγούδια εμφανίζονται μετά την Άλωση και ιδιαίτερα μετά την Επανάσταση του 1821 Άλλα ιστορικά τραγούδια θεωρούνται και οι θρήνοι: «Της Αγιάς-Σοφιάς», «Της Τραπεζούντας», «Το κούρσος της Ανδριανόπολης», «Του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου» κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τραγούδια αυτά δημιουργήθηκαν μια εποχή μετά την άλωση της Πόλης, είχαν χαθεί τα πάντα και δεν υπήρχε καμιά ελπίδα σωτηρίας (Γρηγοριάδης, κ.ά., 1999: 17· Γρηγοριάδης, κ.ά., 2014: 21-22).

- Τα κλέφτικα τραγούδια δημιουργήθηκαν κυρίως τους δύο τελευταίους αιώνες της Τουρκοκρατίας και έχουν ως θέμα τους τα κατορθώματα και τις περιπέτειες των αρματολών και των κλεφτών. Οι κλέφτες εναντιώνονταν στην έννομη τάξη και στους Οθωμανούς και κατα την έναρξη της Επανάστασης πρωτοστάτησαν στα στρατιωτικά σώματα των Ελλήνων (Γρηγοριάδης, κ.ά., 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008):

Βασίλη μ', κάτσε φρόνιμα να γίνεις νοικοκύρης
και ν' αποκτήσεις πρόβατα, ζευγάρια κι αγελάδες.
Εγώ, μάνα, δεν κάθομαι, να γίνω νοικοκύρης

και να 'μαι σκλάβος των Τουρκών, κοπέλι των γερόντων.
Θα πάρω το ντουφέκι μου, θα ζώσω το σπαθί μου
και θα 'βγω δίπλα τα βουνά, να πάω να βρω τους κλέφτες,
τον Τότσκα και τον Μάνταλο, να βρω και τον Μπαστέκη,
που πολεμούν με την Τουρκιά και με τους Αρβανίτες.

- Τραγούδια του κύκλου της ζωής:

Νανουρίσματα - ταχταρίσματα - παιδικά: Τα νανουρίσματα είναι τραγούδια που συνοδεύουν τον ύπνο των νηπίων και είναι ολιγόστιχα και συνήθως αυτοσχέδια. Η μελωδία τους είναι ρυθμική, χαμηλόφωνη και μονότονη, έτσι ώστε να διευκολύνει τον ύπνο των παιδιών. Τα ταχταρίσματα έχουν σύντομο στίχο και πιο ζωηρό ρυθμό, επιδιώκοντας να απασχολήσουν ή να διασκεδάσουν τα παιδιά στην αγκαλιά της μητέρας τους, πριν βαδίσουν. Τα παιδικά είναι σύντομα τραγούδια, με ρυθμό, τα οποία τα παιδιά εύκολα απομνημονεύουν κατά την εμφάνιση ζώων ή πτηνών την άνοιξη, κατά την έναρξη της βροχής κλπ (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).

Ερωτικά: συνήθως συγχέονται με τα γαμήλια, καθώς στην παραδοσιακή κοινωνία ο έρωτας ως συναίσθημα καταξιώνεται κυρίως μέσα στον γάμο. Άλλωστε, τα ήθη της παραδοσιακής κοινωνίας απαγόρευαν τη δημόσια έκφραση του ερωτικού συναισθήματος (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008):

Τα γαμήλια: Από την έναρξη της προετοιμασίας ως τα επιθαλάμια, τα γαμήλια τραγούδια αποτελούσαν βασικό στοιχείο της τελετουργίας του γάμου. Είχαν συναισθηματικό, λυρικό, συμβουλευτικό, ευχетικό, επαινετικό και συχνά θρηνητικό χαρακτήρα (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008):

Σήμερα λάμπει ο ουρανός, σήμερα λάμπει η μέρα,
σήμερα στεφανώνεται αϊτός την περιστέρα.

Αλλά και:

Με πάντρεψες, μανούλα μου, και μ' έδωκες στα ξένα
Σ' αφήνω γειά, μανούλα μου, κι ένα γυαλί φαρμάκι
Να πίνεις λίγο το πρωί, λίγο το βράδυ βράδυ.

Τα μοιρολόγια: ήταν θρηνητικά τραγούδια, με τα οποία οι ζωντανοί απευθύνονταν στους οικείους ανθρώπους που έχασαν και εξέφραζαν τη θλίψη και τον πόνο τους για τον αποχωρισμό τους. Συνήθως ο νεκρός εκφράζει τις επιθυμίες του και αποχαιρετά τον Επάνω κόσμο. Πρόκειται για τραγούδια με σημαντική ποιητική δύναμη (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008):

Αυτού που βούλεσαι να πας κι όπου ξεπερατιέσαι,
αν εύρεις νιους χαιρέτα τους, και νιες κουβέντιασέ τους,
κι αν εύρεις και μικρά παιδιά, γλυκά παργόρησέ τα.

- Τα επαγγελματικά (εργατικά) τραγούδια των βοσκών και τα ναυτικά που συνόδευαν με τον λόγο και τον ρυθμό τους την εκτέλεση εργασιών (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).
- Τα λατρευτικά (Αγερμικά - Κάλαντα) που ανήκουν στον κύκλο του εορτολογίου, όπως τα κάλαντα των Χριστουγέννων, των Φώτων, της Μεγάλης Εβδομάδας κ.ά. (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).
- Τα σατιρικά, τα οποία ήταν ιδιαίτερα σημαντικά στην παραδοσιακή κοινωνία και σχολίαζαν άτομα και συμπεριφορές που παραβίαζαν κοινωνικούς κανόνες. Σε αυτά ανήκουν και τα αποκριάτικα τραγούδια (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).
- Τα γνωμικά-διδασκτικά τραγούδια τα οποία εξέφραζαν κοσμικές αντιλήψεις του λαού, τη λαϊκή θυμοσοφία και αξίες, όπως η αξία της φιλίας, της ζωής,

της νεότητας κ.ά. (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).

- Τα τραγούδια της ξενιτιάς τα οποία κατέγραφαν μια σειρά από γεγονότα, όπως η ζωή, η αναχώρηση, η επιστροφή του ξενιτεμένου και ο θάνατος στην ξενιτιά (Γρηγοριάδη, κ.ά. 1999· Καμηλάκη – Πολυμέρου & Καραμανές, 2008).

Ο Κ.Θ. Δημαράς (1987: 9 κ.εξ.) προτείνει μια διαίρεση του δημοτικού τραγουδιού σε κύκλους. Στον πρώτο κύκλο εντάσσει τα τραγούδια που αναφέρονται στην ανθρώπινη ζωή, στα διάφορα στάδιά της και στις διάφορες μορφές της. Τα τραγούδια με φανερή ιστορική προέλευση ή χαρακτήρα τα εντάσσει στον δεύτερο κύκλο. Σε αυτόν τον κύκλο θα μπουν από τη μια πλευρά εκείνα τα τραγούδια που αναφέρονται σε περιστατικά που ενέπνευσε ένας τρόπος ζωής ή ένα πρόσωπο που ανήκουν σε ορισμένη περίοδο ενώ από την άλλη πλευρά θα μπουν τραγούδια γεννημένα σε κάθε λογής ιστορική στιγμή ακόμη κι αν αυτή είναι άγνωστη. Σε ένα τρίτο κύκλο εντάσσει τις παραλογές, διότι έχουν επικό χαρακτήρα και ολοκληρωμένη λύση.

Ο Λίνος Πολίτης (1994: 103 κ.εξ.) επιλέγοντας διαφορετικά κριτήρια χωρίζει δύο μεγάλες κατηγορίες δημοτικών τραγουδιών· τα *κυρίως άσματα* και τα *διηγηματικά ή επύλλια*. Τα πρώτα είναι εκείνα που συνοδεύουν όλες τις εκδηλώσεις του βίου των ανθρώπων και τα δεύτερα είναι εκείνα που προϋποθέτουν ποιητική προπαρασκευή και τέχνη άρα και αρκετή καλλιτεχνική ωριμότητα. Σε αυτά τα δεύτερα εντάσσει τα ακριτικά και τις παραλογές. Τα διηγηματικά τραγούδια διακρίνονται, όπως λέει ο Πολίτης, για την τραγικότητα του μύθου, θέση που συναντά αυτό που είπαμε παραπάνω για την καλλιτεχνική ωριμότητα η οποία τα χαρακτηρίζει. Από την κατηγορία των διηγηματικών ο Πολίτης (ό.π.: 108- 114) ασχολείται ιδιαίτερα με τα ακριτικά, τις παραλογές και τα κλέφτικα τα οποία θεωρεί ότι δικαιώνουν την θέση ότι υπάρχει σε αυτά μύθος. Εκτός όμως από την παρουσία μύθου, δηλαδή πλοκής, στα διηγηματικά τραγούδια επισημαίνεται η παρουσία του υπερφυσικού και της μοίρας μέσα σε έναν κόσμο αδυσώπητο τον οποίο ο Πολίτης χαρακτηρίζει *αρρενωπό*, υπό την έννοια ότι είναι τραχύς και επιφυλάσσει απρόσμενες παγίδες σε ανυποψίαστους χαρακτήρες και κυρίως σε γυναίκες. Τέλος, ο Πολίτης επισημαίνει

(ό.π.: 112) ότι στα κλέφτικα οι ήρωες διακρίνονται για τα ψυχικά τους χαρακτηριστικά τη στιγμή που οι ακρίτες επιτελούν πράξεις απίστευτες και υπερφυσικές.

1. 3. Ορισμοί και ταξινομήσεις του θρύλου

Αντικείμενο της Ελληνικής Λαογραφίας αποτελούν και οι θρύλοι ή παραδόσεις. «Παραδόσεις ή θρύλοι ονομάζονται οι φανταστικές διηγήσεις που πλάθει ο λαός, με βάση τις δοξασίες του για ορισμένους τόπους και όντα και που τις πιστεύει για αληθινές» (Λουκάτος, 1992: 151). Οι θρύλοι ανήκουν στις προφορικές διηγήσεις για γεγονότα και θέματα που κινούνται μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού (Ευαγγέλου, 2006:60). Λόγω της κεντρικής τους θέσης στη λαϊκή παράδοση και φαντασία συγκροτούν τους θεματικούς πυρήνες της προφορικής, κυρίως, αλλά και της γραπτής λογοτεχνικής παραγωγής. Ο Νικόλαος Πολίτης στο περιοδικό «Λαογραφία» (1909) ορίζει τις παραδόσεις ως «αναφερόμεναι δε εις τόπους ή πρόσωπα, εις ουράνια σώματα, εις τα μετεωρολογικά φαινόμενα, εις τον Χριστόν και εις τους αγίους, εις δαιμόνια και εις άλλα δαιμονικά όντα» (Πολίτης, 1920: 7). Προτείνει μάλιστα στο έργο του «Παραδόσεις» την ταξινόμηση των παραδόσεων σε 39 κατηγορίες: 1. Παλιές ιστορίες, 2. Η Πόλη κι η Αγία Σοφία, 3. Χώρες και τόποι, 4. Βουλιαγμένοι τόποι και πολιτείες, 5. Βασιλιάδες, ρηγάδες και βασιλόπουλα, 6. Έλληνες, γίγαντες και αντρειωμένοι, 7. Αρχαία κτίρια και μάρμαρα, 8. Αρχαίοι θεοί και ήρωες, 9. Ο Χριστός και τα Πάθη του, 10. Άγιοι, 11. Εκκλησιές, 12. Ο ουρανός, τ' άστρα και η γη, 13. Οι καιροί, 14. Μαρμαρώματα, 15. Φυτά, 16. Ζώα, 17. Θηρία, 18. Δράκοντες και όφεις, 19. Δράκοι, 20. Θησαυροί και Αράπηδες, 21. Στοιχεία και στοιχειωμένοι τόποι, 22. Στοιχεία της θάλασσας, 23. Χαμοδράκια, 24. Καλικάντζαροι, 25. Ανασκελάδες, 26. Νεράιδες, 27. Λάμιες, 28. Στρίγγλες, 29. Ημέρες, 30. Μάγοι και Μάγισσες, 31. Διάβολος, 32. Φαντάσματα, 33. Βραχνάς, 34. Ασθένειες, 35. Μοίρες και Τύχη, 36. Νεκροί και Ψυχές, 37. Βρικόλακες, 38. Θάνατος. Χάρος και Κάτω κόσμος, 39. Αίτια.

Επίσης, οι θρύλοι διακρίνονται σε: 1. Γεωλογικούς (μαρμαρώματα, απόηχοι,

βουλιαγμένοι τόποι), 2. Μετεωρολογικούς (οι καιροί, ο ουρανός και τ' άστρα κτλ.) 3. Αρχαιολογικούς (αρχαία κτίρια, αρχαίοι θεοί και ήρωες, Έλληνες και ανδρειωμένοι, αρχαία και μεσαιωνικά ερείπια, βασιλιάδες και ρηγάδες, κάστρα,), 4. Κοσμογονικούς (ο Κατακλυσμός, Γίγαντες, φυτά, ηφαίστεια, Θηρία, οι Πρωτόπλαστοι, Δράκοι, ζώα), 5. Ιστορικούς (Μεγαλέξανδρος, Διγενής, παλιές ιστορίες, ήρωες του '21, Μαραθώνας, η Πόλη και η Αγιά Σοφία, όνειρα και οπτασίες της σκλαβιάς, ήρωες των έπειτα πολέμων) 6. Θρησκευτικούς (εκκλησίες, ο Χριστός, οι Άγιοι, θαύματα), 7. Στοιχειολατρικοί (στοιχειωμένοι τόποι, θησαυροί και Αράπηδες, στοιχειά της θάλασσας), 8. Ανθρωποδαιμονικούς (Μάγοι και Μάγισσες, Στρίγγλες, περιπλανώμενοι και καταραμένοι), 9. Διαβολικούς ή δαιμονικούς (Νεράιδες, ο Διάβολος, Χαμοδράκια, Λάμιες, Βραχνάς, Ανασκελάδες, Καλικάντζαροι,), 10. Νεκροδαιμονικούς (νεκροί και ψυχές, Χάρος και Κάτω κόσμος, φαντάσματα, βρικόλακες,), 11. Θεοδαιμονικούς (ασθένειες, στοιχειά εκκλησιών, Μοίρες και Τύχη, ημέρες), 12. Αιτιολογικούς (ανθρώπινα έργα, ιδιότητες ζώων, φαινόμενα, μήνες, κτλ.) (Λουκάτος, 1992: 151 - 152). Μια άλλη ταξινόμηση των παραδόσεων που προτείνεται είναι η εξής: 1. Αιτιολογικές, 2. Μυθολογικές, 3. Θρησκευτικές, 4. Ιστορικές (Κυριακίδης, 1922: 152).

Οι θρύλοι ή παραδόσεις ορίζονται και ως οι μυθικές διηγήσεις που ο λαός συνδέει και πλάθει προς ορισμένους τόπους και χρόνους ή προς ορισμένα φυσικά όντα και φαινόμενα, όπως επίσης και προς ορισμένα πολλές φορές ιστορικά πρόσωπα και τις οποίες θεωρεί αληθινές. Ο θρύλος είναι αφήγηση με έντονο το στοιχείο της υπερβολής ή/και του υπερφυσικού, η οποία ωστόσο αναφέρεται σε κάποιο ιστορικό γεγονός ή πρόσωπο και διασώζεται στην προφορική παράδοση. Γι' αυτόν τον λόγο οι θρύλοι συνδέονται στενά με κεντρικά πρόσωπα της εθνικής και πολιτικής ιστορίας και της θρησκευτικής ζωής (Πατάκης, 2008: 881). Πρόκειται μάλλον για πρόσωπα ξεχωριστά ή και παράδοξα και ανάλογης διάστασης ιστορικά γεγονότα, ενώ σε αντιδιαστολή προς τα παραμύθια, δε λέγονται για να τέρψουν, αλλά φανερώνονται μέσα από την καθημερινότητα ως αληθινοί.

Συχνά το περιεχόμενο του θρύλου είναι θρησκευτικό ή ιστορικό και διερευνάται η ιστορική του διάσταση, διότι ανήκει στην πολιτισμική ιστορία φανερότερα από άλλα είδη. Επομένως, επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και είναι

ενεργός στο παρόν (Μερακλής, 1992: 52). Η παράδοση ή θρύλος συγκριτικά με το παραμύθι συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με έναν τόπο και έναν χρόνο και γι' αυτόν τον λόγο έχει την απαίτηση να γίνεται πιστευτή από τον αφηγητή. Κύριο ειδολογικό γνώρισμά της είναι η πιθανότητα να έχει συμβεί αυτό που εξιστορείται (Μερακλής, 2007: 307 – 308).

Σύμφωνα με τον Λουκάτο, ο αφηγητής του θρύλου έχει την ελευθερία να εκφράσει την ιστορία, όπως ο ίδιος επιθυμεί, όμως συχνά συναντά περιορισμούς, όπως οι δοξασίες και οι κληρονομημένες αιτιότητες των γεγονότων. Παρατηρείται σύνδεση του θρύλου με τη γεωγραφική θέση, την ιστορία ενός τόπου, τιςπίστεις, τις δοξασίες και το κλίμα. Επίσης, οι θρύλοι ενδέχεται να αντανακλούν περιφερειακές, εθνικές ή τοπικές ιδιομορφίες. Η αρχαία ελληνική Μυθολογία περιλαμβάνει θρύλους και παραδόσεις που είχαν ως αφετηρία τη φυσική λατρεία και εν συνεχεία ενέπνευσαν την τέχνη της κλασικής εποχής και τη θρησκεία. Η σύγχρονη “μυθολογία” συνεχίζει να εμπνέει τη λογοτεχνία, την τέχνη, τον χορό και τις εικαστικές τέχνες (Λουκάτος, 1992: 151 - 152). Ο Λουκάτος είχε προβλέψει ότι οι θρύλοι θα εξαφανιστούν εξαιτίας της προόδου του “μηχανικού” πολιτισμού, καθώς δε θα γίνονται πια πιστευτοί. Εντούτοις, η προφορική παράδοση των θρύλων συνεχίζει να επιβιώνει λόγω του θαυμαστού, μεταφυσικού και μυστικιστικού χαρακτήρα τους (Καπλάνογλου, 2002).

1. 4. Ορισμός και είδη του μύθου

Στην ιστορία των νεοελληνικών γραμμάτων δύο γεγονότα θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τη λαϊκή παράδοση. Αφενός η διατύπωση της θεωρίας του Fallmerayer για τη σλαβική καταγωγή των νεότερων Ελλήνων που οδήγησε στη ριζική διερεύνηση της έννοιας της εθνότητας και, αφετέρου, η μελέτη του δημοτικού τραγουδιού από τον Ν.Γ. Πολίτη με την έκδοση των *Εκλογών* (Πολίτης 1994: 190) συγκροτούν ένα σημείο μετά το οποίο το ενδιαφέρον για τη λαϊκή παράδοση και τον πολιτισμό βρέθηκε στο επίκεντρο. Στο πλαίσιο της μελέτης του λαϊκού πολιτισμού οι μύθοι και οι θρύλοι ως ένα σώμα *εμπειριών του έθνους* (Ευαγγέλου, 2006: 151) που αξιοποιείται στη λαϊκή παράδοση συγκροτούν ένα σώμα συμβόλων που καταγράφονται στην εθνική συνείδηση και βρίσκονται στα τραγούδια του λαού. Επειδή, όπως αναφέρθηκε, ο μύθος είναι

εκτενέστερα ερευνημένος, αλλά και σε μεγάλο βαθμό έννοια όμορη με αυτήν του θρύλου, θα αξιοποιηθούν ορισμένα στοιχεία της προβληματικής από την έρευνα που τον αφορά προκειμένου να διευκολυνθεί η εξαγωγή των συμπερασμάτων στην παρούσα εργασία.

Παραπληρωματική, λοιπόν, προς την έννοια του θρύλου είναι αυτή του μύθου η οποία είναι και πιο βαθιά διερευνημένη βιβλιογραφικά. Η διαφορά του θρύλου από τον μύθο βρίσκεται ακριβώς στο ότι ο μύθος είναι -όπως το λέει και η λέξη- δημιουργήμα της φαντασίας και δηλώνει τον φανταστικό κόσμο μιας μυθοπλασίας γι' αυτό και ερμηνεύεται συμβολικά με απώτερο σκοπό να δημιουργήσει αρχετυπικές εικόνες που συνδέουν τις κοινωνίες (Πατάκης, 2008: 1516). Ο μύθος θεωρείται ψευδής λόγος από τον οποίο προκύπτει η αλήθεια της ηθικής και της πρακτικής ζωής (Μέγας, 1967) και βοηθά τον άνθρωπο στην ωριμότητά του, με τα βαθιά συμβολικά νοήματα. Ο William Bascom (1912-1981) αποπειράθηκε να τον συγκρίνει με τους θρύλους και τα παραμύθια και εντόπισε κάποιες διαφοροποιήσεις. Ενώ, λοιπόν, οι μύθοι θεωρούνται πιστευτοί, τα παραμύθια γίνονται αντιληπτά ως εξωπραγματικά. Από την άλλη πλευρά, οι θρύλοι έχουν ως θέμα τους συναντήσεις ανθρώπων που διαθέτουν πιστευτές υπερφυσικές δυνάμεις. Επίσης, τα γεγονότα που πραγματοποιούνται στον μύθο αναφέρονται στο μακρινό παρελθόν και επικεντρώνονται στη ζωή των θεοτήτων και όχι των ανθρώπων, όπως στους θρύλους. Ωστόσο, αυτές οι αντιθέσεις δεν αποκλείουν τον συσχετισμό μεταξύ τους. Για παράδειγμα στους μύθους συναντάμε πολλά μοτίβα παραμυθιών, ενώ η πραγματικότητα του μυθικού κόσμου επιβεβαιώνεται στους θρύλους (Valk, 2008).

Κατά καιρούς έχουν γίνει αρκετές απόπειρες να δοθούν ορισμοί για τον μύθο. Μπορούμε να πούμε ότι είναι μια πλαστή, φανταστική διήγηση με βαθιά συμβολικά νοήματα. Στον μύθο μπορεί να συναντήσει κανείς τόσο πραγματικά όσο και φανταστικά στοιχεία που κινητοποιούν τη σκέψη του ανθρώπου για την προέλευση, την πραγματική φύση και την πρόθεσή του. Έπειτα, ο μύθος μπορεί να συμβάλει στην ερμηνεία του κόσμου και να φανερώσει πως πλάστηκε ο κόσμος και ποιες δυνάμεις τον κυβερνούν. Παρουσιάζει κοινά στοιχεία με τον αλληγορικό, διδακτικό/συμβουλευτικό λόγο, αναφερόμενος στο λαϊκό παραμύθι (tale, märchen) αλλά και στον αρχαιοελληνικό μύθο για ήρωες και θεούς (myth, mythologie)

(Λουκάτος, 1985:15). Γενικά, ενώ ο μύθος δε λείπει από πολλές επιστημές, όπως είναι η Λαογραφία και η Κλασική Φιλολογία, είναι αυτοδύναμο θέμα (Ruthven, 1988).

Οι μύθοι ενός πολιτισμού έχουν την τάση να θεωρούνται θεμελιώδεις αλήθειες, γεγονός που δεν παρατηρείται στους μύθους άλλων εθνών και θρησκειών που γίνονται αντιληπτές ως αναληθείς φαντασίες. Στην πλειοψηφία τους οι λαογράφοι εξέτασαν τους μύθους ως ένα από τα τρία βασικά είδη της λαϊκής λογοτεχνίας (μύθος-θύλος-παραμύθι) (Valk, 2008). Σύμφωνα με τον Kirk, όλοι οι μύθοι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και αυτό έχει ως απόρροια να μην υπάρχει κοινά αποδεκτός, καθώς και εξήγηση αναφορικά με τον σκοπό και την ουσία του καθενός. Μύθος, κατά τον Kirk, είναι οι «παραδοσιακές ιστορίες», στις οποίες δεν περιλαμβάνονται όλες οι ιστορίες, καθώς κάποιες απ'αυτές αποτελούν ιστορικά γεγονότα. Εφόσον μια παραδοσιακή ιστορία διαθέτει φαντασία, βάθος και προσανατολισμό σ' έναν άλλον κόσμο, τότε μπορεί να θεωρηθεί μύθος (Κοντάκος, 2011:34). Ο Walter Burkert ορίζει τον μύθο ως «ένα παραδοσιακό παραμύθι με δευτερεύουσα, μερική αναφορά σε κάτι που έχει συλλογική σπουδαιότητα». Επομένως, ο μύθος είναι ένα παραδοσιακό είδος που μεταδίδεται προφορικά και με ρευστότητα σε μια κοινότητα με ανεπτυγμένη συλλογική μνήμη (Burkert, 1993:50). Ο Κακριδής (1986) αναφέρει ότι οι μύθοι δημιουργήθηκαν για διαφορετικούς λόγους και μέσω αυτών οι άνθρωποι εξηγούσαν τα ποικίλα ζητήματα που τους απασχολούσαν και εξέφραζαν τις σκέψεις τους. Στο συλλογικό του έργο Ελληνική Μυθολογία προέβη σε μια διάκριση των μύθων σε πέντε κατηγορίες με βάση το περιεχόμενό τους:

- Αιτιολογικοί μύθοι (Αίτια): Οι μύθοι αυτοί πραγματεύονται τα φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα που παρατηρούνται στο περιβάλλον του ανθρώπου και κεντρίζουν την περιέργειά του, όπως τα μετεωρολογικά φαινόμενα, τα λατρευτικά έθιμα κλπ., τα οποία επιχειρεί στη συνέχεια να ερμηνεύσει. Το χαρακτηριστικό τους είναι η απουσία του προσωπικού βιώματος και η αντικειμενικότητα στη διήγηση.
- Θεογονικοί και κοσμογονικοί μύθοι: Ανήκουν στους αιτιολογικούς μύθους, αλλά σε αυτούς γίνεται μια απόπειρα για ερμηνεία της δημιουργίας του

κόσμου ως ολότητα. Οι μύθοι αυτοί αναζητούν απαντήσεις για το πώς, πότε και από ποιον δημιουργήθηκε ο κόσμος και οι θεοί.

- Ιστορικοί μύθοι: Είναι μύθοι που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα και ειδικότερα σε πολέμους και εκστρατείες που πραγματοποιήθηκαν στο μακρινό παρελθόν, όπως ο Τρωικός Πόλεμος, η Αργοναυτική Εκστρατεία κλπ. Μάλιστα μερικά από τα πρόσωπα των μύθων υπήρξαν και στην πραγματικότητα.
- Ιδρυτικοί μύθοι: Ανήκουν στην κατηγορία των ιστορικών μύθων και αναφέρονται σε πρόσωπα-ιδρυτές πόλεων, στις οποίες έδιναν στη συνέχεια, το όνομά τους ή το όνομα της παλιάς τους πατρίδας.
- Πολιτικοί μύθοι: Αποτελούν και αυτοί υποκατηγορία των ιστορικών μύθων και τους επινοούσαν οι πολιτικοί, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα πολεμικά τους σχέδια. Οι πολιτικοί μύθοι δεν υπέκρυπταν πραγματικά ιστορικά γεγονότα.
- Ηρωικοί μύθοι: Υπερτερούσαν σε αριθμό και είχαν σχέση με τη ζωή και τα κατορθώματα των ηρώων (Αγαμέμνονας, Πολυεΐκης κ.ά.), που είχε κάθε ελληνική πόλη.

Τρεις ακόμη κατηγορίες που προστέθηκαν μετέπειτα είναι οι εξής (Νατσιπούλου, 2012 & Κανατσούλη, 2018):

- Οι εθνεγερτικοί μύθοι (π.χ. Ο μύθος για την καταγωγή των Δωριέων) που έχουν ως στόχο να ερμηνεύσουν την καταγωγή ενός λαού ή μιας φυλής κ.ά. και συναντώνται σε αρχαίους συγγραφείς και ποιητές.
- Οι φυσιογνωστικοί (π.χ. ο κύκλος των εποχών με τον σχετικό μύθο της Περσεφόνης και του Άδωνη), οι οποίοι ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα και κάνουν αναφορά σε στοιχεία της φύσης.
- Οι κοινωνικοί ή διδακτικοί μύθοι που αναφέρονται συνήθως σε ήρωες ή ζώα και έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα. Σκοπός του μυθοποιού είναι η διδασχή μέσω του διδακτικού επιμυθίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. 1. Οι μύθοι και οι θρύλοι ως ενεργά μοτίβα στη δημοτική λογοτεχνική παραγωγή

Το πρώτο θέμα που θα διερευνηθεί σε αυτήν την ενότητα είναι η σχέση του θρύλου με το κοινωνικό περιβάλλον και η δυνατότητά του να λειτουργεί μέσα σε αυτό το περιβάλλον. Αποτέλεσμα της λειτουργίας του αυτής είναι αφενός η μαζική απήχησή του και, αφετέρου, η δυνατότητά του να μετασχηματίζεται μέσα από τον τρόπο και το μέσο από το οποίο εκφέρεται και, έτσι, να εξυπηρετεί τη συνθήκη για την οποία αξιοποιείται (βλέπε και Σιαφλέκης, 1994: ιθ' - κ'). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εισδοχή του θρύλου στο κοινωνικό περιβάλλον γίνεται μέσω των λογοτεχνικών κειμένων και ειδικά μέσω των λογοτεχνικών κειμένων της προφορικής παράδοσης. Ειδικότερα, τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια συγκροτούν έναν ιδιαίτερο κλάδο της δημοτικής λογοτεχνικής παραγωγής στον οποίο το ιστορικό γεγονός κυριαρχεί στο λογοτεχνικό δημιούργημα. Προφανώς, με το ιστορικό γεγονός, το οποίο είναι πραγματικό, διαπλέκεται ο θρύλος δημιουργώντας ένα μοτίβο που διαπερνά από άποψη περιεχομένου το κείμενο και επεκτείνεται περαιτέρω στη συλλογική κοινωνική συνείδηση. Σύμφωνα με το Ανθολόγιο των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου (Βιβλίο Μαθητή, 21) *ιστορικά θεωρούνται τα δημοτικά τραγούδια που έχουν ως θέμα τους ένα συγκεκριμένο γεγονός, εθνικό ή κοινωνικό, συνήθως επικαιρικό και θλιβερό (πολεμικές συγκρούσεις, πολιορκίες και αλώσεις πόλεων, επιδρομές ληστών και πειρατών, αιχμαλωσίες, επαναστάσεις και χαμένες μάχες, επιδημίες, πείνες και γενικά συμφορές όλων των ειδών).*

Η διαπλοκή του θρύλου με το λογοτεχνικό κείμενο σημαίνει ότι αυτός «διαβάζεται» αυτόματα από κάποιο κοινωνικό περιβάλλον, γεγονός που από μόνο του νοηματοδοτεί με ιδιαίτερο τρόπο το ίδιο το ιστορικό γεγονός, αλλά και το κείμενο στο οποίο αυτό εντάσσεται. Αφενός, δηλαδή, προσδίδει στο ιστορικό γεγονός μια ιδιαίτερη χροιά εντάσσοντάς το στην λογοτεχνική παράδοση και αφετέρου, λόγω της ένταξής του στην λογοτεχνική παράδοση, το ανάγει σε ένα διαχρονικό σύμβολο. Δεδομένων των παραπάνω, προκειμένου να προσδιοριστεί η λειτουργία του θρύλου και να ερμηνευτεί κατά το δυνατόν ο τρόπος που επιδρά στον αναγνώστη, πρέπει να

επισημανθούν ορισμένα χαρακτηριστικά του τρόπου ενσωμάτωσής του στην προφορική κυρίως παράδοση η οποία μας ενδιαφέρει εδώ κυρίως (Πατάκης, 2008:838).

Το πρώτο στοιχείο που πρέπει να μας απασχολήσει είναι η προφορικότητα. Επειδή η προφορικότητα σχετίζεται με την παράδοση, δηλαδή ό, τι είναι προφορικό είναι και παραδοσιακό, θα μπορούσε να συσχετιστεί και με τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και τον τρόπο αξιοποίησής τους, ώστε να εντυπώνουν τα γεγονότα και το συναισθηματικό τους αποτύπωμα στο μυαλό των δεκτών και μάλιστα διαχρονικά. Η δημιουργικότητα δεν ταυτιζόταν σε όλη την ιστορία των γραμμάτων με την πρωτοτυπία. Έτσι, η επανάληψη ενός μοτίβου που είχε απήχηση, σύμφωνα με την γνώμη του δημιουργού του, μπορούσε να αποδώσει και σε άλλο ποιητικό περιβάλλον παρόμοια αποτελέσματα συμβάλλοντας παράλληλα και στην απομνημόνευση του ποιήματος (Παρίσης & Παρίσης: 119).

Αν δεχθούμε την επανάληψη ως κύριο στοιχείο των μοτίβων αυτών είτε αναφερόμαστε σε μοτίβα που σχετίζονται με την παρουσίαση μορφών της ιστορίας ή και γεγονότων των οποίων η σημασία αναδεικνύεται μέσω του αποτυπώματος που έχουν αφήσει, είτε σε πιο απλά μοτίβα που σχετίζονται με την αξιοποίηση του φυσικού κόσμου ως βοηθού για την επίτευξη των στόχων του κεντρικού δρώντος στο κείμενο, συγκροτούνται αλληγορικά κείμενα που στη συνέχεια ανάγονται και σε αισθητικές εμπειρίες. Λόγω ακριβώς της λειτουργίας της αλληγορίας συμβάλλουν στη διάδραση ανάμεσα στον πομπό και τους δέκτες και, όπως αναφέρει ο Ζ. Σιαφλέκης (1994: κστ') σχετικά με τον μύθο, επιβιώνουν στη συνείδηση των ανθρώπων λόγω της θέσης τους σε αυτήν την ειδικής κατηγορίας λογοτεχνική παραγωγή.

Η αξιοποίηση των μοτίβων αυτών, σε δεύτερο χρόνο, απασχόλησε την φιλολογική έρευνα την σχετική με τον μοντερνισμό. Όπως είναι γνωστό, κατά την εποχή του μοντερνισμού ο μύθος κυρίως υπήρξε ο καμβάς για τη λογοτεχνική παραγωγή και τελικά συγκρότησε κομβικής σημασίας σημείο για την προσέγγιση της. Θεωρήθηκε, μάλιστα, ότι οι μύθοι ως αρχετυπικές μορφές θα μπορούσαν να βάλουν μια τάξη στο χάος που δημιουργήθηκε κατά την μοντερνιστική περίοδο. Ειδικότερα, ο προβληματισμός αυτός που αναπτύσσεται μέσω της προσέγγισης των κειμένων του Καβάφη από τον Γ. Σεφέρη (Βαγενάς, 1994: 248) και οδηγεί στη συζήτηση για τα

όρια και τις δυνατότητες της μυθικής μεθόδου και της αντικειμενικής συστοιχίας (Βαγενάς, 1994: 55).

Παρόλο που η δική μας πραγμάτευση αναφέρεται στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια, νομίζω ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε ορισμένους από τους προβληματισμούς που αφορούν τους δύο όρους με απώτερο σκοπό να προσεγγίσουμε πιο ολοκληρωμένα τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια. Μέσω της μυθικής μεθόδου αξιοποιείται ο μύθος ως σύμβολο. Με τον μύθο καλύπτεται το ποίημα και ο αναγνώστης καλείται να τον ανακαλέσει προκειμένου να τον «ξαναδιαβάσει» με τα δεδομένα της δικής του εποχής. Σε αυτό το σημείο προκύπτουν διαχρονικές συμπεριφορές και προβληματισμοί των ανθρώπων σε επαναλαμβανόμενες λίγο-πολύ καταστάσεις της ανθρώπινης ζωής. Η αντικειμενική συστοιχία είναι ένα σύνολο αντικειμένων, μια κατάσταση που θα είναι ο τύπος ή η φόρμουλα για να εκφραστεί μια ειδική συγκίνηση. Έτσι, όταν τα γεγονότα που πρέπει να καταλήξουν στον ερεθισμό των αισθήσεων δοθούν, να αποκαλύπτεται αμέσως η συγκίνηση αυτή. Με βάση αυτόν τον ορισμό τα όρια της αντικειμενικής συστοιχίας είναι ευρύτατα ενώ η μυθική μέθοδος είναι μια αντικειμενική συστοιχία. Όπως ισχυρίζεται ο Βαγενάς (1994: 5559) η αντικειμενική συστοιχία είναι ευρύτερη έννοια από αυτήν της μυθικής μεθόδου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η δημοτική παράδοση αξιοποιεί τον θρύλο, στην δική μας περίπτωση, για να δημιουργήσει αντιδράσεις στους δέκτες των κειμένων, αντιδράσεις που αφορούν πολύ σημαντικά για τον λαό ιστορικά γεγονότα. Αν μάλιστα υπολογίσουμε ότι τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια είναι ένα κομμάτι της προφορικής παράδοσης, τότε ο λαϊκός δημιουργός αποσκοπεί στη διατήρηση στη μνήμη των συναισθημάτων του λαού και στην επιβίωση των αντιδράσεων που προκάλεσαν τα αναφερόμενα γεγονότα. Αξιοποιώντας τους θρύλους, διεγείρονται συναισθήματα στους δέκτες με απώτερο στόχο, αφενός, την αξιοποίηση της δημοτικής παράδοσης για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και, αφετέρου, τη δημιουργία και τη διατήρηση συναισθημάτων στη λαϊκή συνείδηση. Συνεπώς, για να χρησιμοποιήσουμε τους αρχικούς όρους, ο θρύλος είναι σε θέση να λειτουργήσει ως συστοιχία προκειμένου να διεγείρει εμπεδωμένα συναισθήματα και αντιδράσεις που σχετίζονται με κορυφαία γεγονότα της ιστορίας.

2. 2. Η παρουσία των δημοτικών τραγουδιών στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά βιβλία

Οι παραπάνω λειτουργίες των θρύλων μπορούν, νομίζω, να μας πείσουν για την αξιόπεραστη και διαχρονική τους αξία ως παιδαγωγικών μέσων για την επίτευξη ενός από τους κύριους σκοπούς της παρουσίας της λογοτεχνίας στα προγράμματα σπουδών που δεν είναι άλλος από τη «*συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας*». (ΦΕΚ 1562: 21069)². Εξάλλου, η ένταξη του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ισοδύναμη με την εθνική σημασία της λαογραφίας. Συμβάλλει στη διατήρηση της εθνικής συνείδησης και της ιστορικής μνήμης, καθώς και στην κρατική συνοχή. Τον 19^ο αιώνα, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύτηκαν να συγκεντρώσουν λαογραφικό υλικό, προκειμένου να διασωθεί η τοπική παράδοση (Κακάμπουρα, 2010:216-217).

Πριν αναφερθούμε, όμως, ειδικά στην διδακτική παρέμβαση η οποία έγινε κατά τη σχολική χρονιά 2020- 2021, θα ήταν σκόπιμο να αναζητήσουμε την παρουσία των δημοτικών τραγουδιών στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο σύνολο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κι αυτό γιατί η βαθμίδα αυτή είναι ορθό να αντιμετωπίζεται συνολικά δεδομένου ότι οι άξονες που την διατρέχουν εκκινούν από την πρώτη Γυμνασίου και ανιχνεύονται μέχρι και την τρίτη Λυκείου.

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Α' τάξη του Γενικού Λυκείου είναι η «*κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό*». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας: να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται». (ΦΕΚ 1562: 21068). Ωστόσο, παρατηρείται ότι στη Δευτεροβάθμια

² Η συζήτηση για τα προγράμματα σπουδών γίνεται στην ενότητα Σχεδιασμός της έρευνας και ερευνητική διαδικασία όπου και η εκτενής αναφορά στο ΦΕΚ 1562.

Εκπαίδευση και κυρίως στις τάξεις του Λυκείου, δεν έχει εισαχθεί ο λαϊκός πολιτισμός και το ενδιαφέρον γι' αυτόν μειώνεται ή τουλάχιστον περιορίζεται στη μελέτη της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ή σε κάποια θέματα της Ερευνητικής Εργασίας (Project).

Σύμφωνα με την επιλογή του νέου Προγράμματος Σπουδών, στη διδακτέα ύλη δεν περιλαμβάνεται η ιστορική παράταξη της λογοτεχνίας με τη γνωστή έως σήμερα μορφή. Αντίθετα, προτάσσεται η θεματική και ειδολογική κατάταξη της ύλης σε όλες τις τάξεις, η οποία βασίζεται στην ιστορική θεώρηση, χρησιμοποιώντας ως αφετηρία το ανθολόγιο της Α' Λυκείου αλλά προτείνει τη συνανάγνωση κειμένων από τα άλλα δύο ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του Λυκείου. Παράλληλα, διατηρούνται τα παλαιά σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων με τη γραμματολογική και ιστορική διάταξη της ύλης, αλλά προτείνεται και η απαγκίστρωση από αυτά, χρησιμοποιώντας παράλληλα κείμενα και κάνοντας ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων (ΦΕΚ 1562: 21070-21071).

Για την παραπάνω διδακτική πρόταση ιστορική θεώρηση της λογοτεχνίας σημαίνει (ΦΕΚ 1562: 21071).

** Ανάδειξη της ιστορικότητας των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου*

** Ανάδειξη της ιστορικότητας ενός θέματος*

** Ανάδειξη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών ειδών*

** Παρακολούθηση της ιστορικής συνέχειας μέσω της εναλλαγής της παράδοσης και της μεταβολής σε επίπεδο ατόμων, έργων, θεμάτων, ρευμάτων και ειδών.*

Ως ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (στο εξής ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303, 03-03-2003)³ στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται η κυρίαρχη θέση σχετικά με τη σημασία της λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό αναφέρεται ότι:

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, οι Άξονες Γνωστικού περιεχομένου αφορούν σε:

³ http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

- Δημοτικό Τραγούδι, όπου οι γενικοί στόχοι είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα δημοτικά τραγούδια ως λογοτεχνικά κείμενα, όπου αποτυπώνεται ένας κόσμος με τον πολιτισμό, τις αξίες και την κοινωνικοπολιτική του οργάνωση και η ανάδειξη του παραμυθιού ως αφηγηματικού είδους και την προβολή της σημασίας του ως τρόπου αναπαράστασης των αξιών της κοινωνίας.

- Λαογραφικά Θέματα –Λαϊκή Τέχνη, όπου οι γενικοί στόχοι είναι η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων που προσφέρονται και η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για το λαϊκό θέατρο ειδικότερα, έξω από τα όρια χρόνου, χώρου και μόρφωσης, η κατανόηση του χαρακτήρα της ελληνικής, εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας και η αναγκαιότητα της συμμετοχής και συνεργασίας στις διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Εισαγωγικά στοιχεία και αντιπροσωπευτικά έργα σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη της λογοτεχνίας μας από τον 9^ο αιώνα μ.Χ. έως σήμερα, όπου οι γενικοί στόχοι είναι η κατανόηση του δημοτικού τραγουδιού ως βασικού φορέα παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής που σχετίζονται με την κοινωνία της υπαίθρου και η εμβάθυνση στις αξίες και στις δομές αυτής της κοινωνίας.

Επιπλέον, το πρόγραμμα Σπουδών καθορίζει ως περιεχόμενά του *επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή...* (ΔΕΠΠΣ, 3795).

Στο Γυμνάσιο τα περιεχόμενα του προγράμματος διατάσσονται στην Α' και Β' τάξη σε θεματικές ενότητες *με κέντρο τον άνθρωπο σε σχέση με τη φύση, την κοινωνική ζωή, την παράδοση, την εθνική φυσιογνωμία, την ιστορική συνέχεια, τα σύγχρονα προβλήματα, τον αγώνα για τη ζωή, τις μεγάλες αξίες, την αγάπη, τη φιλία και άλλα θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα της ηλικίας των μαθητών.* (ΔΕΠΠΣ, 3795).

Σε αυτούς τους θεματικούς άξονες ανευρίσκεται και το δημοτικό τραγούδι. Ειδικότερα, το δημοτικό τραγούδι θεωρείται φορέας ενός ορισμένου πολιτισμού και συσχετίζεται με τον λαϊκό πολιτισμό και την προφορικότητα. Όπως είναι γνωστό, στην Γ' Γυμνασίου το ΔΕΠΠΣ ακολουθεί ιστορική οργάνωση. Επομένως, το σημείο εκκίνησης της ιστορικής εξέλιξης της νεοελληνικής λογοτεχνίας είναι το δημοτικό τραγούδι. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στη σχετική στήλη των γενικών στόχων του ΔΕΠΠΣ, απώτερος σκοπός του είναι *η κατανόηση του δημοτικού τραγουδιού ως βασικού φορέα παραδοσιακών αξιών και μορφών ζωής που σχετίζονται με την*

κοινωνία της υπαίθρου και η εμβάθυνση στις αξίες και στις δομές αυτής της κοινωνίας. Η γνωριμία με βασικά τεχνοτροπικά μοτίβα της προφορικής λαϊκής ποίησης (π.χ. στερεότυποι στίχοι και επαναλαμβανόμενες συντακτικές δομές) (ό.π.: 3796). Όπως παρατηρείται, στο συγκεκριμένο σημείο, γίνεται αναφορά στα μοτίβα της λαϊκής ποίησης, μοτίβα που θα απασχολήσουν τη διδακτική παρέμβαση που θα περιγράψουμε στα επόμενα κεφάλαια. Μάλιστα τα μοτίβα αυτά συνδέονται με την προφορικότητα, στοιχείο εξίσου σημαντικό για την ανάδειξη της ιδιαίτερης φύσης της δημοτικής ποίησης.

Επιπλέον, το ΔΕΠΠΣ εισηγείται διαθεματικά σχέδια εργασίας (ό.π.: 3798) για την Α' και Β' Γυμνασίου τα οποία έχουν ως άξονα ένα θέμα και αντιστοιχούν με τους σκοπούς του μαθήματος. Το θέμα γίνεται αντικείμενο πραγμάτευσης από διάφορες οπτικές. Όπου ο όρος οπτικές πρέπει να «βλέπουμε» τον όρο σχολικά αντικείμενα. Απώτερος σκοπός του ΔΕΠΠΣ είναι να εμπλακούν στις διαθεματικές δραστηριότητες διαφορετικά σχολικά αντικείμενα. Για τον σκοπό αυτό ως ενδεικτική δραστηριότητα προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ η ακρόαση δημοτικών τραγουδιών σε αυθεντικές εκτελέσεις από σημαντικούς λαϊκούς οργανοπαίκτες και τραγουδιστές. Επιπλέον, η ανάθεση ομαδικής εργασίας με διάφορα καθήκοντα όπως:

- α) καταγραφή σε κασέτα δημοτικών τραγουδιών της περιοχής, όπως τραγουδιούνται αυθεντικά από ντόπιους λαϊκούς τραγουδιστές,
- β) απομαγνητοφώνηση του συγκεντρωμένου υλικού,
- γ) ταξινόμηση των τραγουδιών ανάλογα με τη θεματολογία τους,
- δ) σύγκριση με άλλες παραλλαγές από τη συλλογή δημοτικών τραγουδιών του Ν. Γ. Πολίτη.

Μέσω των παραπάνω δραστηριοτήτων θεωρείται ότι εμπλέκεται η αισθητική αγωγή με τη Νεοελληνική Γλώσσα κάτι που, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί και κύριο σκοπό του ΔΕΠΠΣ.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ (ό.π.: 3806) η οργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος μπορεί να είναι θεματική, οπότε το κέντρο είναι το θέμα και οι παραλλαγές του μέσα από κείμενα διαφόρων εποχών, συγγραφέων, γλώσσας και είδους, οπότε γίνεται αντιληπτή η σημασία του θέματος διαχρονικά αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτό προσεγγίζεται σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους.

Επίσης, η οργάνωση μπορεί να είναι ιστορική οπότε προκύπτει η σύνδεση των ιστορικών συνθηκών με ορισμένες αισθητικές επιλογές και, κατ' επέκταση, ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα. Τέλος, η δυνατότητα ειδολογικής οργάνωσης δίνει έμφαση στον τρόπο εξέλιξης του είδους στη διαχρονία και σε σχέση με τις αισθητικές επιλογές κάθε εποχής.

Εκτός από τα όσα προτείνονται από την πλευρά του μαθήματος της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, είναι καλό να επισημανθεί ότι και στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ δύο διαθεματικά σχέδια εργασίας (ό.π.: 3791). Στο πρώτο, το οποίο ονομάζεται *Θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας*, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στις μαρτυρίες των μεγαλύτερων έθιμα και παραδόσεις που επιβιώνουν στην περιοχή τους και να επισημάνουν τυχόν παραλλαγές τους. Κρίνεται ότι το εν λόγω διαθεματικό σχέδιο μπορεί να συσχετιστεί και με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και ειδικότερα σε σχέση με την ιστορική του οργάνωση, η οποία ανιχνεύει τη διαχρονική επιβίωση κάποιων θεμάτων που πιθανόν να συγκροτούν και επαναλαμβάνόμενα μοτίβα στην παραδοσιακή ποίηση.

Το δεύτερο διαθεματικό σχέδιο εργασίας *Περιγράφοντας ένα ιστορικό γεγονός*, είναι καλό να συσχετιστεί με την ιστορική οργάνωση που προτείνεται εναλλακτικά για το μάθημα της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο τρόπος διάταξης των κειμένων στην Γ' Γυμνασίου είναι ιστορικός. Παρά τον δεσμευτικό του χαρακτήρα, αναδεικνύει την πορεία των μειζόνων ιστορικών γεγονότων και την παράλληλη εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών. Σε αυτό το πλαίσιο το ΔΕΠΠΣ (ό.π.: 3799) θίγει τη συλλογική ιστορική πορεία συνδέοντάς τον με την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Η εθνική ταυτότητα αναδεικνύεται και μέσω ορισμένων λογοτεχνικών κειμένων, όπως για παράδειγμα τα δημοτικά τραγούδια που επικεντρώνονται στους αγώνες των κλεφτών και αρματολών, αναδεικνύοντας τη σύνδεση των διαφόρων ιστορικών εμπειριών με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Βεβαίως, εκτός από το ΔΕΠΠΣ ως επικουρικό αλλά εξίσου σημαντικό εκπαιδευτικό υλικό, κρίνεται το ενεργό Ανθολόγιο του Γυμνασίου και συγκεκριμένα το Ανθολόγιο της Γ' Γυμνασίου (Καγιαλής, Π., Ντουλιά, Χρ. & Μέντη) το οποίο προχωρεί κατά την ιστορική εξέλιξη της ιστορίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στο εν λόγω ανθολόγιο ανευρίσκεται ενότητα με τίτλο *Δημοτικά Τραγούδια* (ό.π.:7- 14). Στην ενότητα αυτή,

εκτός από το εισαγωγικό σημείωμα, βλέπουμε κατά σειρά τα δημοτικά νανουρίσματα *Να μου το πάρεις, ύπνε μου* και *Κοιμήσου αστρί*, το ιστορικό δημοτικό τραγούδι *Της Πάργας* και την παραλογή *Του γιοφυριού της Άρτας*. Σημαντικός είναι ο χωρισμός σε κατηγορίες που προτάσσεται στην εισαγωγή (ό.π.: 7). Ο χωρισμός που ακολουθεί το σχολικό ανθολόγιο μπορεί να συσχετιστεί με αυτόν του Ν.Γ. Πολίτη, όπως τον παρουσιάσαμε στην ενότητα *Δημοτικό Τραγούδι και οι υποδιαίρεσεις του* της παρούσας εργασίας. Το Ανθολόγιο χωρίζει τρεις ενότητες των τραγουδιών που αναφέρονται στις διάφορες εκδηλώσεις της ζωής (αγάπη, γάμος, θάνατος, εργασία), την ενότητα των ιστορικών στα οποία εντάσσει τα ακριτικά και τα κλέφτικα, ενώ στην τρίτη κατηγορία τοποθετεί τις παραλογές ως άρτια κείμενα αφηγηματικού χαρακτήρα με δραματική έκβαση. Πριν από καθένα κείμενο γίνεται αναφορά στα ειδολογικά του χαρακτηριστικά και στις συλλογές στις οποίες έχει βρεθεί.

Δημοτικά τραγούδια βρίσκονται και στις θεματικές ενότητες των άλλων δύο τάξεων του Γυμνασίου. Ειδικότερα στην ενότητα *Εθνική Ζωή* του Ανθολογίου της Α' Γυμνασίου (Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ.) βρίσκεται το κλέφτικο τραγούδι *Ένας αϊτός περήφανος* στο οποίο σύμφωνα με το εισαγωγικό σημείωμα δεν αναπτύσσεται απλά η ζωή ενός κλέφτη, αλλά αυτός συσχετίζεται μέσω της αλληγορίας που κυριαρχεί στο ποίημα με τον αετό, κατεξοχήν περήφανο και αδέσμευτο πουλί. Στην ενότητα *Αγάπη για τους συνανθρώπους μας- Φιλική Ζωή- Αγάπη* βρίσκεται το δημοτικό *Κόρη που λάμπει* στο οποίο η κόρη-δέκτης της αγάπης συγκρίνεται με το φεγγάρι και τον ήλιο ως προς τις ιδιότητές της.

Αντίστοιχα, στην ενότητα *Εθνική Ζωή* του Ανθολογίου της Β' Γυμνασίου (Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ.) ανθολογούνται δύο κείμενα: *Ο Διγενής* ως ακριτικό και το κλέφτικο *Του Βασίλη* σε αυτά προτάσσονται εισαγωγικά σημειώματα που αναπτύσσουν τα ειδολογικά χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών. Επιπλέον, στην ενότητα *Αποδημία- Ο καημός της ξενιτιάς- Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα- Τα Μικρασιατικά- Οι πρόσφυγες* ανθολογούνται τα τραγούδια της ξενιτιάς *Θέλω να πα στην ξενιτιά* και *Ξενιτεμένο μου πουλί*. Των κειμένων αυτών προηγείται μια εισαγωγή στην οποία εντάσσονται στην κατηγορία των κειμένων που αναφέρονται σε εκδηλώσεις της ζωής και ειδικά στη νοσταλγία των ανθρώπων για τη γενέθλια γη. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί στη θεματική κατάταξη των παραπάνω δημοτικών είναι ότι σε αυτά τα Ανθολόγια συλλειτουργούν με κείμενα

της προσωπικής ποίησης. Αυτό πρώτον συμβάλλει στη συνειδητοποίηση ότι οι θεματικοί άξονες που διατρέχουν τη λογοτεχνική δημιουργία – προσωπική και λαϊκή- είναι κοινοί. Εύκολα, όμως, γίνεται αντιληπτό και το ότι τα δημοτικά τραγούδια έχουν αποτελέσει πηγή έμπνευσης και για την προσωπική ποίηση.

Εκτός από το ΔΕΠΠΣ και τα σχολικά ανθολόγια που αναφέρθηκαν παραπάνω και συνεχίζοντας τη συζήτηση για τα προγράμματα σπουδών και τα Ανθολόγια, για τον σχεδιασμό της παρούσας παρέμβασης πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο βλέπει την προσφορά της Λογοτεχνίας το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) (ΦΕΚ 1562, 27-06-2011)⁴ για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση που υλοποιήθηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2011-12 και εφαρμόζεται στην Α΄ Λυκείου. Στο εν λόγω ΠΣ γίνεται αναφορά στις αρχές που διέπουν την προσφορά της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την δημιουργία αναγνωστών στο πλαίσιο του σχολείου. Τα εξαγγελτικά κείμενα του εν λόγω προγράμματος παρατίθενται στην ενότητα «*Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών*».⁵

Σύμφωνα με τους σκοπούς του ΠΣ (ΦΕΚ 1562) για τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου τα δημοτικά τραγούδια, τα οποία απαντώνται στα σχολικά βιβλία του Γυμνασίου και στο Ανθολόγιο Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της συγκεκριμένης τάξης, μπορούν να συμβάλουν στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ιστορικότητα των κειμένων, δηλαδή την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτά γεννήθηκαν και διαβάστηκαν. Να εμβαθύνουν στην ιστορικότητα ενός θέματος στους τρόπους, δηλαδή με το οποίο αυτό εμφανίζεται και γίνεται αντικείμενο λογοτεχνικής επεξεργασίας σε διαφορετικές εποχές. Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται ιστορικά δημοτικά τραγούδια από το Ανθολόγιο

⁴ Στο ΦΕΚ 1562, 27-6-2011 βρίσκεται το ήδη σε εφαρμογή πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία στην Α΄ Λυκείου:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

⁵ Στο σημείο αυτό μπορεί να δει κανείς τα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Κειμένων της Α΄ Λυκείου, τα οποία μέσω της διασύνδεσής τους με την ιστορία, φανερώνουν ότι τα γεγονότα που σχετίζονται με τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία έμειναν στη μνήμη του λαού μέσα από τους μύθους και τους θρύλους.

Με βάση λοιπόν το ΠΣ που εφαρμόζεται στην Α΄ Λυκείου βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι η *κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*. Το κείμενο δηλαδή αντικατοπτρίζει την κοινωνική ποικιλότητα διότι γίνεται φορέας απόψεων που ενσωματώνονται σε αυτό. Η σχολική τάξη είναι κατ' επέκταση μια κοινότητα αναγνωστών η οποία υιοθετεί διάφορες αναγνωστικές πρακτικές με αποτέλεσμα μια ποικιλία αναγνωστικών προσεγγίσεων ενώ ο μαθητής είναι ένα πρόσωπο που κομίζει στην κοινότητα της τάξης τις προσωπικές του εμπειρίες και στάσεις απέναντι στα κείμενα. Στο ΠΣ της Α Λυκείου δίνεται, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, έμφαση στη θεματική οργάνωση. Ειδικότερα, μονάδα οργάνωσης του ΠΣ είναι η διδακτική ενότητα. Διδακτική ενότητα ονομάζεται μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η μεθοδολογική φιλοσοφία του ΠΣ αξιοποιεί τα διδάγματα του project: *Η μεθοδολογική μας προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές...*(ΠΣ, 21072)

Εκτός από τα παραπάνω η άποψη που διατυπώνεται στο ΠΣ ότι η λογοτεχνία είναι ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών, ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας (ΠΣ, 21068) είναι ένας από τους σημαντικούς άξονες που αξιοποιούμε για τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Η μελέτη των εν λόγω κειμένων προαπαιτεί τη θέση αυτή για την ιστορικότητα του αναγνώστη, θέση που συμβάλλει στην αξιοποίηση κειμένων που συνήθως αντιμετωπίζονται με αδιαφορία από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η δομή του ΠΣ στηρίζεται στη θεματική οργάνωση και ενθαρρύνεται ο εκπαιδευτικός να εμπλουτίσει το αναγνωστικό του πρόγραμμα με όποια κείμενα κρίνει ότι μπορούν να εξυπηρετήσουν τον στόχο του. Την ίδια οργάνωση προτείνουν οι οδηγίες που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 (στο εξής Οδηγίες). Επομένως, η συζήτηση που ακολουθεί στηρίζεται αφενός στο ΠΣ και αφετέρου στις Οδηγίες. Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές: *Από τις τρεις διδακτικές ενότητες που προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Α΄ Τάξη, διδάσκονται δύο ενότητες: «Τα φύλα στη λογοτεχνία», «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση». Κατά την επεξεργασία κάθε ενότητας, θεωρείται απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται κείμενα τόσο από τη νεότερη και σύγχρονη όσο και από την παλαιότερη λογοτεχνία. Τα γραμματολογικά στοιχεία, όταν κρίνονται απαραίτητα, διερευνώνται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των λογοτεχνικών κειμένων, σε συνάρτηση με αυτά και δεν αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης. Η ενθάρρυνση των μαθητών και των μαθητριών να προτείνουν κείμενα προς συζήτηση και παρουσίαση στην τάξη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία. Τον ίδιο στόχο υπηρετούν, επίσης, ποικίλες πρακτικές φιλαναγνωσίας. (Οδηγίες: 26)*

Από τις ενότητες που προτείνονται στο πλαίσιο της Α΄ Λυκείου κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε στην ενότητα Παράδοση και Μοντερνισμός η οποία συμβάλλει ώστε μέσα από την παρακολούθηση της μετάβασης από την παραδοσιακή στη μοντέρνα ποίηση να κατανοηθούν καλύτερα και τα θεματικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (εθνικά οράματα, φύση, ο ρόλος του ποιητή) αλλά και οι τεχνοτροπικές καινοτομίες της μοντέρνας ποίησης (ΠΣ, 21075). Με βάση λοιπόν την παραπάνω παρατήρηση και τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένα τα εν λόγω επίσημα κείμενα κρίνεται σκόπιμο η διδακτική παρέμβαση να σχεδιαστεί με κέντρο το θέμα. Λαμβανομένης υπόψη της διαχρονικής παρουσίας των δημοτικών τραγουδιών στα προγράμματα σπουδών, τα τελευταία κρίνονται ως πολύ σημαντικά, καθώς ανιχνεύονται σε αυτά μοτίβα και θρύλοι που μπορούν να συνδεθούν με το σήμερα και να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο ο σύγχρονος αναγνώστης αντιλαμβάνεται αυτούς. Ειδικότερα μας ενδιαφέρει, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο τρόπος πρόσληψης των δημοτικών τραγουδιών από τους μαθητές και η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής τους αξίας για την συγκρότηση της ατομικής και

συλλογικής συνείδησης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμιστεί ότι το Ανθολόγιο⁶ της Α' Λυκείου (Γρηγοριάδης, Ν., κ.α.) οργανώνεται ιστορικά, γεγονός που σημαίνει αυτόματα ότι το σημείο εκκίνησης είναι τα Δημοτικά Τραγούδια. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στο εν λόγω Ανθολόγιο υπάρχει αναλυτική εισαγωγή για τα Δημοτικά Τραγούδια (ό.π.: 18- 23) στην οποία γίνεται αναλυτική αναφορά στα χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών και στις ειδικότερες κατηγορίες. Επομένως, βλέπουμε ορισμένα τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά και στη συνέχεια μια διαίρεση που αφορά το περιεχόμενο των τραγουδιών. Τα τραγούδια διαιρούνται σε *Παραλογές, Ακριτικά Τραγούδια, Του Χάροντα- Του Κάτω Κόσμου, Ιστορικά Τραγούδια, Κλέφτικα Τραγούδια*. Τέλος, στην εισαγωγή του Ανθολογίου (ό.π.: 15- 16) η δημοτική ποίηση αντιδιαστέλλεται από την προσωπική δημιουργία η οποία χαρακτηρίζεται Λόγια Παραγωγή.

Κάθε διδακτική παρέμβαση οφείλει να είναι συμβατή προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών. Επομένως, θα επιχειρήσω να δείξω σε επόμενο υποκεφάλαιο τη σχέση των πρωτοβουλιών που αναλήφθηκαν στην τάξη κατά τη διδακτική παρέμβαση με τις προτάσεις του προγράμματος σπουδών.

2. 3. Η Δημιουργική γραφή στην Εκπαίδευση

Ο όρος «δημιουργική γραφή» γεννά μία σειρά ερωτημάτων, καθώς επιχειρεί να αποδώσει στη γλώσσα μας τον αγγλοσαξωνικό “creative writing”, όπως για παράδειγμα τι ορίζουμε ως δημιουργικότητα και δημιουργία, ζητήματα ποιητικής και λογοτεχνικότητας, αφήγησης και παιδαγωγικής. Πρόκειται για θέματα που άρχισαν να απασχολούν όλη την ελληνική επιστημονική κοινότητα πρόσφατα. Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής εντοπίζεται στην Αθήνα με τον Αριστοτέλη, αλλά έχει τις ρίζες της πριν και από αυτόν, καθώς το έργο του *Περί Ποιητικής* ερμηνεύει όλες εκείνες τις δημιουργικές πρακτικές που συνέλεξε και μελέτησε και που στην πορεία είχαν γίνει αποδεκτές και αριθμούσαν ήδη αρκετά χρόνια εφαρμογής. Η μοναδική πάντως ως τώρα μελέτη για την ιστορία της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί το έργο του David Gershom Myers *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* (2006), η οποία σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη του κινήματος της

⁶ Στην ενότητα Διδακτική Παρέμβαση αναφέρεται ως Βιβλίο Μαθητή.

«προοδευτικής εκπαίδευσης» σε αμερικάνικα γυμνάσια και λύκεια στον εικοστό αιώνα (Βακάλη & Κωτόπουλος).

Η ενασχόληση των Ελλήνων ερευνητών με τη Δημιουργική Γραφή μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα δε θα χαρακτηριζόταν ως συστηματική. Το τοπίο μεταβάλλεται με τη θεσμοθέτηση του 1^{ου} Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στην Ελλάδα κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2008-2009 με εμπνευστή και πρώτο Διευθυντή Σπουδών τον Καθηγητή Ελληνικής Φιλολογίας Μίμη Σουλιώτη στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Η Δημιουργική Γραφή συγκροτείται πλέον σε αναγνωρισμένο και από την ελληνική πολιτεία γνωστικό αντικείμενο και εμφανίζεται όλο και πιο έντονα σε κάθε βαθμίδα της ελληνικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα νεότερα Αναλυτικά Προγράμματα επιμένουν σε συγκεκριμένα είδη κειμένων και προσφέρουν, ωστόσο, αφορμές για ελεύθερη έκφραση των προσωπικών ιδεών, των συγκινήσεων και των συναισθημάτων του μαθητή (Βακάλη & Κωτόπουλος).

Συγκεκριμένα, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως με το ΦΕΚ 561/ 1999 προβλέπεται ο μαθητής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο να «γράφει διαλόγους» και «αφηγήσεις για περιστατικά, πραγματικά ή πλαστά, που περιέχουν και διαλογικά μέρη», «κείμενα πεζά ή ποιητικά προσέχοντας τη μορφή τους», να «περιγράφει τα συναισθήματα του στο ημερολόγιο του ή σε ένα γράμμα σε φίλο», να «προσπαθεί να αποδώσει με το γραπτό λόγο ένα εικαστικό έργο. ένα χάρτη, μια φωτογραφία, έναν πίνακα ζωγραφικής, ένα διάγραμμα». Συνεχίζει πιο αναλυτικά, προτείνοντας ως δραστηριότητες να (Βακάλη & Κωτόπουλος):

- Γράφει ποικίλα αφηγηματικά κείμενα: • βιωματικές ιστορίες, π.χ. για ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του, ή πλαστές ιστορίες π.χ. φανταστική ιστορία που εκτυλίσσεται στο μέλλον • συνδυάζει λόγο και εικόνα συνθέτοντας κόμικς.
- βιογραφικό σημείωμα π.χ. για την υποβολή μιας αίτησης προκειμένου να πάρει μια υποτροφία- • μια δημοσιογραφική είδηση για το σχολικό περιοδικό•
- κρατάει ημερολόγιο, όπου αφηγείται και περιγράφει την καθημερινή ζωή του, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, κ.τ.λ.
- Γράφει ιστορίες χιουμοριστικές, ιστορίες «φρίκης», ιστορίες δράσης και μυστηρίου κτλ. και τις ζωντανεύει με την κατάλληλη εικονογράφηση

- Γράφει αφηγήσεις για το ίδιο περιστατικό αλλά από διαφορετική οπτική γωνία, π.χ. πώς αφηγούνται ένα ατύχημα οι δύο οδηγοί που συγκρούστηκαν τα αυτοκίνητα τους
- Συνδυάζει τους αφηγηματικούς τρόπους, αφήγηση και διάλογο, στην ιστορία του.

Για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για την Α΄ Λυκείου η δημιουργική γραφή στο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012), «δημιουργικότητα» στον χώρο της τέχνης είναι η δημιουργία μιας αισθητικής μορφής που, ανεξάρτητα από το αν είναι σύμφωνη ή όχι με κάποια καθιερωμένη τεχνοτροπία, μπορεί να ιδωθεί σαν δημιουργία. Δεν αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, αλλά έχει ενσωματωθεί στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στη δημιουργική γραφή υποδεικνύονται κάποιες μέθοδοι και τεχνικές και προτείνονται δραστηριότητες που εντάσσονται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και περιστάσεις. Αυτές οι δραστηριότητες είναι οι εξής (ΦΕΚ 1562):

- Διασκευή παραδοσιακού ποιήματος σε μοντέρνο και το αντίστροφο
- Αλλαγή του αφηγητή της ιστορίας – αλλαγή «φωνής»
- συγγραφή ποιήματος παραδοσιακού, μοντέρνου ή υπερρεαλιστικού
- συγγραφή σελίδων του ημερολογίου ενός ήρωα/μίας ηρωίδας ή επιστολών του/της
- συγγραφή κειμένου για οπισθόφυλλο βιβλίου
- Μετατροπή αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό και το αντίστροφο
- αλλαγή σκηνών και τέλους σε θεατρικό έργο
- συγγραφή θεατρικού μονόπρακτου, κριτικής ή θεατρικού προγράμματος για θεατρική παράσταση

Καταλήγοντας, ο απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι:

1. Να διερευνηθούν οι θρύλοι που σχετίζονται με τη Βυζαντινή ιστορία από τους μαθητές με απώτερο σκοπό τον προσδιορισμό των τρόπων μέσω των οποίων δημιουργούν αισθητικές εμπειρίες και γίνονται φορείς ιστορικής γνώσης.
2. Να συνδεθεί ένα παλαιότερο, και συνήθως περιθωριακό, κομμάτι της λογοτεχνικής παραγωγής με την εμπειρία των σημερινών παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η ΕΡΕΥΝΑ- ΔΡΑΣΗΣ

Η έρευνα- δράσης⁷ έχει ως κύριο χαρακτηριστικό το ότι θέτει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο και τον ενδυναμώνει. Αυτός επισημαίνει τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετά από την παρέμβαση επιχειρεί να τα βελτιώσει προς όποια κατεύθυνση κρίνει.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της έρευνας- δράσης που μας ενδιαφέρουν για την παρούσα εργασία; Ένα πρώτο χαρακτηριστικό της είναι ότι είναι χειραφετητική, διότι ενθαρρύνει την αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τις σταθερές και προκαθορισμένες επιλογές και, με αυτόν τον τρόπο τον οδηγεί σε αναζητήσεις με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη νέων πρακτικών. Προϋπόθεση της έρευνας δράσης είναι ο εκπαιδευτικός να επιθυμεί να επισημάνει και αλλάξει ορισμένες από τις καθιερωμένες πρακτικές που πιθανόν διαπιστώνει ότι δεν αποδίδουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι, εκτός από τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την τάξη του την οποία επιλέγει να ανακατευθύνει, η έρευνα δράσης εμπλέκει και άλλους εκπαιδευτικούς. Στην ευρύτερη μορφή της έχει εισαγάγει τον κριτικό φίλο ο οποίος συνεργάζεται με τον/ την εκπαιδευτικό και αξιολογεί τις

⁷ Η έρευνα δράσης είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως action research. Αποτελεί μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία που αποτελείται από τέσσερα στάδια: σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός. Κάθε στάδιο κοιτάζει πίσω στο προηγούμενο στάδιο για να το αξιολογήσει και μπροστά στο επόμενο για να το πραγματοποιήσει (Carr & Kemmins, 1997: 245- Κατσαρίδου, 2011: 120-124)

παρεμβάσεις του/ της ή- πιο σωστά- εμπλέκεται στη διαδικασία του αναστοχασμού και συμβάλλει στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που γίνονται προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πράξη, τα προγράμματα σπουδών, η ποιότητα διδασκαλίας. Άρα, δεν πρόκειται μόνον για μια μορφή παρέμβασης του ίδιου του εκπαιδευτικού στη δική του επαγγελματική δραστηριότητα, αλλά ενισχύει και τη συνεργασία μέσα στον χώρο του σχολείου, συνεργασία μεταξύ περισσότερων εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τον συνεργάτη που επιλέγει ως κριτικό φίλο, αποφασίζουν από κοινού για τα κριτήρια με τη συνδρομή των οποίων θα αξιολογηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Θέτοντας ως βάση για όσα ακολουθούν τις παραπάνω θέσεις, επισημαίνουμε ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας έτσι και αλλιώς θεωρείται ένα όχημα για την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των αναγνωστών ή ακόμη και συνειδητοποίησης των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν κάποιες αντιλήψεις που συμβάλλουν διαχρονικά στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που κυριαρχούν στη ζωή μας αλλά και γίνονται τα μέσα για την ανάπτυξη νέων αντιλήψεων και στάσεων. Μάλιστα έχει υποστηριχθεί ότι ένας από τους στόχους της λογοτεχνίας είναι να αξιοποιηθεί από τους μαθητές και στη συνέχεια της ζωής τους ως παράγοντας βοηθητικός για να αντιμετωπίσουν την καθημερινότητά τους (Long, 1992: 117). Άρα, αφενός, βελτιωτική η λειτουργία της λογοτεχνίας και, αφετέρου, *ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας* (ΦΕΚ 1562: 21068). Από τη βελτιωτική αυτή λειτουργία της λογοτεχνίας δεν μπορεί να εξαιρεθεί ούτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που καλείται μαζί με τους μαθητές του να ανακαλύψει και πάλι την σημασία της ανάγνωσης στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας.

Θέτοντας ως βάση τις παραπάνω θέσεις, θεωρήσαμε ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε ορισμένες πτυχές της έρευνας- δράσης στο αναγνωστικό μας πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνα- δράσης *«προκειμένου να αποδείξει τη νομιμότητά της δεν χρειάζεται να επικαλείται τη μεθοδολογία»* (Carr, 2006: 433), γι' αυτό και δεν ακολουθήθηκε ένα συγκεκριμένο

μοντέλο, αλλά αξιοποιήσαμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορούσαν να συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της παρέμβασής μας. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκε η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχοντας διαπιστώσει ότι το δημοτικό τραγούδι απομακρύνεται αργά αλλά σταθερά από την σχολική αίθουσα λόγω των ενδιαφερόντων των μαθητών που σχετίζονται με άλλα κειμενικά είδη ή και με την τεχνολογική εξέλιξη, θέλησε να προβληματίσει τους μαθητές του γύρω από αυτό.

Τέλος, η ίδια η διδακτική παρέμβαση απαιτούσε τη χειραφετητική λειτουργία της έρευνας- δράσης. Απώτερος σκοπός δηλαδή όσων έγιναν ήταν η ενδυνάμωση των και των εκπαιδευτικών η άρθρωση προσωπικού λόγου και η προσωπική έκφραση μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων παραγωγής πρωτότυπου λόγου.

3. 2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρέμβαση την οποία θα παρουσιάσω στη συνέχεια έγινε στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου που βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής κατά τη σχολική χρονιά 2020- 2021. Η παρέμβαση σχεδιάστηκε για το δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς. Καθώς όμως ένα μεγάλο μέρος των φοιτούντων μαθητών προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, το πρόγραμμα περιορίστηκε στην πορεία. Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή του ήταν η εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθημάτων σε μεγάλο μέρος της χρονιάς λόγω των γνωστών δυσμενών υγειονομικών συνθηκών. Αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών ήταν ο μικρός αριθμός μαθητών που ενεπλάκησαν στην παρέμβαση.

Κάθε διδακτική παρέμβαση οφείλει να είναι συμβατή προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών. Επομένως, θα επιχειρήσω να δείξω στη συνέχεια τη σχέση των πρωτοβουλιών που αναλήφθηκαν στην τάξη με αυτά. Η παρέμβαση στηρίζεται αφενός στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και αφετέρου στις οδηγίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη σχολική χρονιά 2020- 2021 οπότε και υλοποιήθηκε το αναγνωστικό μας πρόγραμμα. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από τις περιηγήσεις στις επίσημες ιστοσελίδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ψηφιακού σχολείου, ως ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται το Διαθεματικό

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (στο εξής ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 303, 03-03-2003)⁸ στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσεται η κυρίαρχη θέση σχετικά με την σημασία της λογοτεχνίας για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση: *Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών...η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών* (ΔΕΠΠΣ, 3795). Συμπληρωματικά, για την παρούσα παρέμβαση, αξιοποιείται το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) (ΦΕΚ 1562, 27-06-2011)⁹ για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση που υλοποιήθηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2011-12. Στο εν λόγω ΠΣ γίνεται αναφορά στις αρχές που διέπουν την προσφορά της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με απώτερο σκοπό τη δημιουργία αναγνωστών στο πλαίσιο του σχολείου. Τα εξαγγελτικά κείμενα του εν λόγω προγράμματος παρατίθενται στην ενότητα «*Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών*»

Στα παραπάνω, και ειδικότερα στο ΠΣ του 2011, στηρίζονται οι οδηγίες που διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 (στο εξής Οδηγίες). Σύμφωνα με τις οδηγίες αυτές: *Από τις τρεις διδακτικές ενότητες που προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Α' Τάξη, διδάσκονται δύο ενότητες: «Τα φύλα στη λογοτεχνία», «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση». Κατά την επεξεργασία κάθε ενότητας, θεωρείται απαραίτητο να συμπεριλαμβάνονται κείμενα τόσο από τη νεότερη και σύγχρονη όσο και από την παλαιότερη λογοτεχνία. Τα γραμματολογικά στοιχεία, όταν κρίνονται απαραίτητα, διερευνώνται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των λογοτεχνικών*

⁸ http://ebooks.edu.gr/info/cps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

⁹ Στο σημείο αυτό μπορεί να δει κανείς τα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Στο ΦΕΚ 1562, 27-6-2011 βρίσκεται το ήδη σε εφαρμογή πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία στην Α' Λυκείου:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1,%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

κειμένων, σε συνάρτηση με αυτά και δεν αποτελούν αντικείμενο αποστήθισης. Η ενθάρρυνση των μαθητών και των μαθητριών να προτείνουν κείμενα προς συζήτηση και παρουσίαση στην τάξη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία. Τον ίδιο στόχο υπηρετούν, επίσης, ποικίλες πρακτικές φιλαναγνωσίας.

(Οδηγίες: 26)

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένα τα παραπάνω επίσημα κείμενα κρίνεται σκόπιμο η διδακτική παρέμβαση να σχεδιαστεί με κέντρο το θέμα. Ειδικότερα μας ενδιαφέρει, όπως ήδη αναφέρθηκε, ο τρόπος πρόσληψης των δημοτικών τραγουδιών από τους μαθητές. Η δομή των ΠΣ στηρίζεται στη θεματική οργάνωση και ενθαρρύνεται ο εκπαιδευτικός να εμπλουτίσει το αναγνωστικό του πρόγραμμα με όποια κείμενα κρίνει ότι μπορούν να εξυπηρετήσουν τον στόχο του. Εκτός από την θεματική ενότητα κρίθηκε απαραίτητο να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες μαθητές ένα ερωτηματολόγιο εισόδου στο οποίο ανιχνεύονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους απέναντι στα εν λόγω κείμενα πριν από την παρέμβαση και ένα ερωτηματολόγιο εξόδου το οποίο αποσκοπεί στην επισήμανση των αλλαγών στις απόψεις τους γενικά για τη λογοτεχνία αλλά και, ειδικά, για τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια.

3. 3. Το ΠΣ της Α Λυκείου: δομή και φιλοσοφία

Με βάση, λοιπόν, το ΠΣ που εφαρμόζεται στην Α' Λυκείου βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι *η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*. Το κείμενο δηλαδή αντικατοπτρίζει την κοινωνική ποικιλότητα, διότι γίνεται φορέας απόψεων που ενσωματώνονται σε αυτό. Η σχολική τάξη είναι κατ' επέκταση μια κοινότητα αναγνωστών η οποία υιοθετεί διάφορες αναγνωστικές πρακτικές με αποτέλεσμα μια ποικιλία αναγνωστικών προσεγγίσεων, ενώ ο μαθητής είναι ένα πρόσωπο που κομίζει στην κοινότητα της τάξης τις προσωπικές του εμπειρίες και στάσεις απέναντι στα κείμενα. Στο ΠΣ της Α' Λυκείου δίνεται, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, έμφαση στη θεματική οργάνωση. Ειδικότερα, μονάδα οργάνωσης του ΠΣ είναι η διδακτική ενότητα. *Διδακτική ενότητα ονομάζεται μια ολοκληρωμένη*

αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία η οποία στηρίζεται σε μια αρχική ιδέα που μπορεί να είναι ένα θέμα ή ένα λογοτεχνικό είδος, πραγματοποιείται μέσα από ένα σύνολο ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η μεθοδολογική φιλοσοφία του ΠΣ αξιοποιεί τα διδάγματα του project: Η μεθοδολογική μας προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές...(ΠΣ, 21072).

Για να αξιοποιηθούν οι θρύλοι ως υλικό για τη διδασκαλία κειμένων της λογοτεχνίας είναι αναγκαίο να σχεδιαστεί ένα διδακτικό σενάριο. Με τον όρο σενάριο αναφερόμαστε σε ένα σύνολο ενορχηστρωμένων δράσεων που εστιάζονται σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Το σενάριο σχεδιάζεται έχοντας μια ορισμένη κεντρική ιδέα, ένα θέμα, ενώ ταυτόχρονα καθορίζει τον ρόλο του διδάσκοντα και των μαθητών σε όλη τη διαδικασία. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού του σεναρίου προσδιορίζεται σε ποια τάξη, στο πλαίσιο πόσων ωρών, με ποιους διδακτικούς στόχους θα αξιοποιηθεί το υλικό που έχουμε στη διάθεσή μας. Στο τέλος του σεναρίου αυτού υπάρχουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στις οποίες οι μαθητές θα αξιοποιήσουν κάποιον θρύλο που τους άρεσε σε ένα κείμενο που θα γράψουν. Αν ισχύουν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την απήχηση που έχουν οι θρύλοι στους αναγνώστες, όπως παρουσιάζονται στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια, η παρέμβασή μας στην τάξη θα έχει ως σκοπό να αναδείξει την απήχηση αυτή, αλλά και να καταγράψει τις αντιδράσεις των μαθητών.

Κάθε θεματική ενότητα περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Ξεκινά με την φάση πριν από την ανάγνωση στην οποία «χτίζονται οι γέφυρες μεταξύ των κειμένων και των μαθητών μας» δημιουργώντας ένα πλαίσιο προβληματισμού στους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να εξαγάγουν τα νοήματα κατά την ανάγνωση. Δεν είναι αυτονόητο ότι οι μαθητές γνωρίζουν την αξία των κειμένων. Άρα, οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού αποσκοπούν στο να εισαχθούν στο νόημα της ενότητας. Αν το ζητούμενο είναι αυτό, τότε ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν το θέμα που πρόκειται να συζητηθεί επιστρατεύοντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Κέντρο των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού στη φάση αυτή είναι το

ότι ο μαθητής δεν είναι άγραφο χαρτί αλλά είναι ιστορικό υποκείμενο που φέρει μαζί του βιώματα που αξιοποιούνται κατά την ανάγνωση και για τη συνειδητοποίηση του κειμένου αλλά και για την παραγωγή κριτικού λόγου.

Στην επόμενη φάση, την φάση της κυρίως ανάγνωσης, οι μαθητές συναντούν τα κείμενα που αποτελούν την ουσία της θεματικής ενότητας που καλούνται να πραγματευτούν. Στο σημείο αυτό είναι δυνατόν οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να εργαστούν από κοινού με απώτερο σκοπό να δοθεί ο λόγος σε όλους και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και από κοινού αντιμετώπισης των αιτούμενων του μαθήματος. Έτσι, διαβάζουν κείμενα που συνδέονται μεταξύ τους θεματικά ή ειδολογικά και εμπλέκονται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων που αφορούν τα εν λόγω κείμενα. Στην τελευταία φάση, τη φάση μετά την ανάγνωση, οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο ο οποίος παίρνει αφορμές από όσα συνάντησαν στα κείμενα.

Κρίθηκε ότι μια θεματική ενότητα η οποία απορρέει από την ευρύτερη ενότητα Παράδοση και Μοντερνισμός στην Νεοελληνική ποίηση θα μπορούσε να ασχοληθεί με το δημοτικό τραγούδι. Σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών η ενότητα αυτή εκτός του ότι προσφέρει μια δυνατότητα ταξινόμησης των ποιημάτων σε δύο μεγάλους πυλώνες -της παράδοσης και του μοντερνισμού- συμβάλλει και στην προσέγγιση των ποιημάτων. Ειδικότερα σε σχέση με το δημοτικό τραγούδι, επειδή αποτελεί κατεξοχήν ποιητική έκφραση που συστηματοποίησε την ταυτότητα του νέου ελληνισμού και πεδίο αποτύπωσης των εθνικών οραμάτων και παραδόσεων, κρίθηκε ότι θα ήταν δυνατόν να αγγίξει μια εσωτερη χορδή των μαθητών. Επιπλέον, σύμφωνα με τους σκοπούς του ΠΣ για τη Λογοτεχνία στην Α Λυκείου τα δημοτικά τραγούδια μπορούν να συμβάλλουν στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ιστορικότητα των κειμένων, δηλαδή την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση των κειμένων με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτά γεννήθηκαν και διαβάστηκαν. Να εμβαθύνουν στην ιστορικότητα ενός θέματος στους τρόπους, δηλαδή με το οποίο αυτό εμφανίζεται και γίνεται αντικείμενο λογοτεχνικής επεξεργασίας σε διαφορετικές εποχές.

Λαμβανομένων υπόψη των παραπάνω η θέση των ιστορικών δημοτικών τραγουδιών στο ΠΣ κρίνεται πολύ σημαντική καθώς ανιχνεύονται σε αυτά μοτίβα και θρύλοι που

μπορούν να συνδεθούν με το σήμερα και να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο ο σύγχρονος αναγνώστης αντιλαμβάνεται αυτούς. Όσον αφορά το ΔΕΠΠΣ αυτό εισηγείται διαθεματικά σχέδια εργασίας τα οποία έχουν ως άξονα ένα θέμα. Το θέμα γίνεται αντικείμενο πραγμάτευσης από διάφορες οπτικές. Όπου ο όρος οπτικές πρέπει να «βλέπουμε» τον όρο σχολικά αντικείμενα. Συνεπώς, τα δύο διαθεματικά σχέδια εργασίας που προτείνονται: Θρύλοι και παραδόσεις της περιοχής μας, Περιγράφοντας ένα ιστορικό γεγονός (ΔΕΠΠΣ, 61) αναδεικνύουν τη σύνδεση των διαφόρων εμπειριών με τα κείμενα, λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά. Επιπλέον, η πρόταση να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της Α΄ Λυκείου η ενότητα Παράδοση και Μοντερνισμός συμβάλλει ώστε μέσα από την παρακολούθηση της μετάβασης (ενν. από την παραδοσιακή στη μοντέρνα ποίηση) να κατανοηθούν καλύτερα και τα θεματικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης (εθνικά οράματα, φύση, ο ρόλος του ποιητή) αλλά και οι τεχνοτροπικές καινοτομίες της μοντέρνας ποίησης (ΠΣ, 21075). Βεβαίως στην παρούσα φάση λόγω των συνθηκών η εκπαιδευτικός δεν κατέστη εφικτό να προχωρήσει την παρέμβασή της πέρα από τα δημοτικά τραγούδια.

3. 4. Διδακτική παρέμβαση

Ο χωρισμός των υποκεφαλαίων της διδακτικής παρέμβασης ακολουθεί τη διάταξη του διδακτικού σεναρίου το οποίο απαρτίζεται από τρεις διακριτές φάσεις: τη φάση πριν την ανάγνωση, την κυρίως ανάγνωση και τη φάση μετά την ανάγνωση. Αν η λογοτεχνία είναι το κίνητρο και ο κύριος θεματικός άξονας της συζήτησης, θα μας απασχολήσει πώς αυτή -με αφορμή το περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών- αποτελεί αιτία άρθρωσης αυθεντικού λόγου από τους μαθητές για την διατύπωση προσωπικών τους αναζητήσεων. Δευτερευόντως, θα διαπιστώσουμε τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στα κείμενα των ίδιων των μαθητών η γνώση για τους θρύλους. Αν ο χωρισμός των υποκεφαλαίων είναι αρκετά σημαντικός για την διαμόρφωση των εννοιών της εργασίας, εξίσου σημαντικό κρίνεται να επισημανθούν οι επιμέρους σκοποί της παρέμβασης. Επομένως, οι *ειδικότεροι σκοποί* όπως προκύπτουν από τους γενικούς στόχους της εργασίας, που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθορίζονται ως εξής:

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η τάξη να διαπιστώσει:

1. τη λειτουργία των θρύλων στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια,
2. πώς οι θρύλοι μπορούν να διεγείρουν συναισθήματα στους μαθητές,
3. πώς αυτά τα συναισθήματα μπορούν να επιδράσουν στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν την παραδοσιακή ποίηση,
4. να διαπιστώσουν πώς παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα δημοτικά τραγούδια τα ιστορικά γεγονότα
5. να αντιληφθούν γενικά ότι η λογοτεχνία παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα χωρίς όμως να είναι πηγή ιστορίας
6. να προβληματιστούν για το αν αρκεί η ενασχόληση με τα ιστορικά δημοτικά τραγούδια ώστε οι μαθητές να αλλάξουν στάση απέναντι στην παραδοσιακή ποίηση.

Το υλικό με τη συνδρομή του οποίου θα απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα αντλείται από τις συνεδρίες της αίθουσας στις οποίες διεξήχθη ο κυρίως διάλογος, από τις παρατηρήσεις που προέκυψαν από τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού, από τα κείμενα των μαθητών και από τα δύο ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές. Το πρώτο από αυτά ήταν ερωτηματολόγιο εισόδου μέσω του οποίου διαπιστώθηκαν τα ειδικά χαρακτηριστικά της ομάδας και οι στάσεις τους απέναντι στο δημοτικό τραγούδι αλλά και τον τρόπο με τον οποίο η λογοτεχνία μεταλλάσσει και προσφέρει τις ιστορικές εμπειρίες. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν ερωτηματολόγιο εξόδου και προσπάθησε να ανιχνεύσει τυχόν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εννοούν την σχέση ιστορίας και λογοτεχνίας αλλά και τυχόν αλλαγές στην σχέση τους με τη λογοτεχνία γενικότερα. Με αυτόν τον τρόπο θεωρώ ότι θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου.

3. 5. Το προφίλ του τμήματος στο οποίο έγινε η παρέμβαση

Για το προφίλ της τάξης αξιοποιήθηκαν οι σημειώσεις της εκπαιδευτικού. Το προφίλ της ομάδας αξιολογείται, πρώτον, ως προς τις σχολικές επιδόσεις του συνόλου. Ειδικότερα από τους 26 συμμετέχοντες μαθητές οι περισσότεροι κατατάσσονταν στις μεσαίες επιδόσεις, ενώ αρκετά άτομα κατατάσσονται στις χαμηλές επιδόσεις. Η

εκπαιδευτικός μάς πληροφόρησε ότι τρία αγόρια θα επανεξεταστούν το Σεπτέμβριο λόγω χαμηλής επίδοσης, ενώ ένα κορίτσι αντιμετωπίζει μαθησιακό πρόβλημα.

Δεύτερον, οι σχέσεις των μαθητών χαρακτηρίστηκαν καλές και όχι ανταγωνιστικές γεγονός αρκετά σημαντικό για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας των ομάδων αλλά και της αποδοχής αφενός παιδιών με χαμηλές επιδόσεις ή με μαθησιακά προβλήματα. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για ένα τμήμα που αντιπροσωπεύει μια μεσαίου κοινωνικό-οικονομικού στρώματος ημιαστική περιοχή της Αττικής. Οι επισημάνσεις αυτές έχουν την δική τους σημασία, καθώς κάθε πρακτική γραμματισμού νοηματοδοτείται από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και με αυτόν τον τρόπο αποκτά νόημα και το αντικείμενο για το οποίο συζητούμε (Κουτσογιάννης, 2011: 48).

Πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω των μεσαίων επιδόσεών της, η τάξη απαιτήθηκε να προετοιμαστεί από την εκπαιδευτικό. Η προετοιμασία δεν περιλάμβανε μόνον την σχετική ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το τι θα γινόταν με άξονα τα δημοτικά τραγούδια, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να γίνει. Ειδικότερα, ειδοποιήθηκαν οι μαθητές ότι θα εργαστούν σε ομάδες, ότι θα πρέπει να τηρηθούν ορισμένοι κανόνες λειτουργίας των ομάδων όπως σεβασμός στα άλλα μέλη, καταγραφή όλων των απόψεων και συλλογική δουλειά. Υπενθυμίζεται ότι επρόκειτο για μια ομάδα που λειτουργούσε μέχρι εκείνη τη στιγμή πιο συμβατικά, ενώ η εκπαιδευτικός δε γνώριζε τους μαθητές από προηγούμενα χρόνια ούτε μπορούσε να γνωρίζει τη στάση τους απέναντι σε πιο καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η διαδικασία επιλογής των κειμένων από την εκπαιδευτικό και η αναπαραγωγή τους διήρκεσε κάποιες μέρες. Επίσης, η εκπαιδευτικός αναζήτησε ανάλογες προσπάθειες συναδέλφων της ώστε να εμπλουτίσει τις εμπειρίες της σχετικά με το τι θα έπρεπε να περιμένει.

Επίσης, οι μαθητές προειδοποιήθηκαν προφορικά ότι θα εξαιρείται καθένας που φαίνεται ότι αποσκοπεί στη διασάλυση της ομαλής διεξαγωγής της παρέμβασης παρόλο που τελικά δε χρειάστηκε να γίνουν συστάσεις, καθώς οι συμμετέχοντες μαθητές σε όλη τη διάρκεια συνεργάστηκαν ικανοποιητικά με την εκπαιδευτικό. Τέλος, κατά το έτος 2020- 2021 οπότε διεξήχθη η παρέμβαση η δια ζώσης επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού ήταν περιορισμένη. Η

παρέμβαση διεξήχθη τις δύο εβδομάδες του σχολικού έτους πριν από την σχολική διακοπή για το Πάσχα. Αυτός ήταν ο λόγος που δεν κατέστη εφικτό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές του τμήματος στην παρέμβαση. Παρόντες στην τάξη ήταν οκτώ μαθητές.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου εισόδου (Παράρτημα Γ). Το ερωτηματολόγιο εισόδου αποτελείται από πέντε ερωτήματα. Τα ερωτήματα αποσκοπούν στο να ανιχνεύσουν τις στάσεις των μαθητών πριν από την παρέμβαση. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήδη στην αρχή της εργασίας αυτής. Ειδικότερα, αναζητήθηκε η σχέση της δημοτικής ποίησης με την ιστορία, θεωρώντας ότι αυτή η σχέση -αν κατανοηθεί- θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να επανανοηματοδοτείται με κάθε ευκαιρία από κάθε μαθητή- αναγνώστη. Επίσης, αναζητήθηκε η γενικότερη σχέση με τη λογοτεχνία η οποία ανεξάρτητα από τα άλλα προσφέρει και διάφορες αισθητικές εμπειρίες μέσω της λογοτεχνικής γλώσσας. Αυτός ο τελευταίος προβληματισμός αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους φορείς για τη σημασία της λογοτεχνικής εκπαίδευσης η οποία προάγεται από τις πρώτες σχολικές τάξεις.

Το πρώτο και δεύτερο ερώτημα (Πίνακες 1 & 2) αναφέρονται στην σχέση των μαθητών με τη Λογοτεχνία. Το πρώτο ερώτημα εστιάζεται στη σχέση τους με αυτήν στο σχολείο, οπότε οι περισσότεροι απαντούν ότι είναι αδιάφορη ή έχει μικρό ενδιαφέρον. Μόνον ένας απαντά ότι του αρέσει. Η ερώτηση αυτή πρέπει να διαβαστεί σε συνδυασμό με τη δεύτερη ερώτηση. Εκεί επιχειρείται να ανιχνευθεί η γενικότερη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία. Προφανώς και ενδιαφέρει μια εκπαιδευτικό να γνωρίζει αν οι μαθητές έχουν αναπτύξει συστηματική σχέση με τη λογοτεχνία. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, οι περισσότεροι μετέχοντες δεν έχουν διαβάσει κανένα λογοτεχνικό βιβλίο. Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση σε συνδυασμό με την εκείνες της πρώτης ερώτησης συντείνουν στο ότι οι μαθητές δεν έχουν εμπεδωμένες στρατηγικές αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και γι' αυτό και δεν αντιμετωπίζουν με κάποιο ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο. Ακολούθως, λόγω αυτής τους της στάσης δεν αποζητούν και το εξωσχολικό ανάγνωσμα, δηλαδή την επαφή με τη λογοτεχνία και εκτός σχολικού πλαισίου. Πρόκειται στην πραγματικότητα για έναν φαύλο κύκλο ο οποίος απλά συντηρείται.

Πώς σας φαίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;	
Αδιάφορο	5
Έχει μικρό ενδιαφέρον	2
Μου αρέσει	1

Πίνακας 1.

Διαβάζετε λογοτεχνία; Πόσα βιβλία διαβάσατε την τελευταία χρονιά;	
Κανένα	6
1-3	1
Πάνω από 4	1

Πίνακας 2.

Η τρίτη ερώτηση ανιχνεύει τη σχέση της λογοτεχνίας με την αλήθεια. Όπως είναι γνωστό, η λογοτεχνία επιχειρεί με τη βοήθεια της λογοτεχνικής γλώσσας και των συμβάσεων της αφήγησης, να παρουσιάσει την πραγματικότητα. Δεν αποσκοπεί στην απόλυτη αντιγραφή της, αλλά επιζητεί μια όσο το δυνατόν ρεαλιστική αναπαράσταση όσων γίνονται στην πραγματικότητα. Αντίστοιχα και η ποίηση μέσω της διαχείρισης της γλωσσικής ουσίας αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας άλλης πλευράς των πραγμάτων που συμβαίνουν στην ζωή. Ειδικότερα, στην περίπτωση των δημοτικών τραγουδιών η σχέση τους με την πραγματικότητα είναι κομβικής σημασίας για τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας τους, κάτι που θα δούμε και παρακάτω. Στο εισαγωγικό σημείωμα για τα δημοτικά τραγούδια στο σχολικό Ανθολόγιο (Βιβλίο Μαθητή, 22) αναφέρεται ακριβώς ότι *η προσκόλληση στο θέμα, δίνει στα ιστορικά τραγούδια πληροφοριακό χαρακτήρα και εμποδίζει την έμπνευση να λειτουργήσει ποιητικά. Γι' αυτό και πολλά από αυτά δεν καταξιώνονται αισθητικά.*

Ουσιαστικά, λοιπόν, επισημαίνεται η σχέση τους με την εξωκειμενική πραγματικότητα. Παρόλη τη σχετική επισήμανση, όπως βλέπουμε, οι απαντήσεις των μαθητών σε σχέση με το εν λόγω θέμα κινούνται κυρίως στην πλευρά του συνεχούς που δεν αποδέχεται την σχέση με την πραγματικότητα της ζωής. Η απάντηση αυτή δεν πρέπει να αξιολογηθεί σε σχέση με το γεγονός του απώτερου σκοπού του δημιουργού των δημοτικών τραγουδιών αλλά σε σχέση με το γεγονός ότι η αναφορά σε πραγματικά γεγονότα καθιστά τα λογοτεχνικά κείμενα φορείς των εμπειριών των ανθρώπων και όχι μόνον φορείς της λογοτεχνικότητας, δηλαδή της

αισθητικής αξίας. Αν λοιπόν είναι φορείς των ανθρώπινων εμπειριών, λογικά έχουν να προσφέρουν αρκετά διδάγματα σε κάθε εποχή δεδομένου του γεγονότος ότι οι εμπειρίες των ανθρώπων επανέρχονται όμοιες ή παραλλαγμένες. Τέλος, πρόσδεση της λογοτεχνίας στη ζωή είναι ένας από τους απώτερους σκοπούς της παρέμβασής μας. Αν δεν αντιληφθεί ο μαθητής αυτήν ακριβώς τη σχέση των δύο αυτών φαινομενικά άσχετων πλευρών της ζωής, δεν μπορεί βεβαίως να υπάρξει ενδιαφέρον για το λογοτεχνικό κείμενο.

Τα λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα ή όλα είναι ψευδή δημιουργήματα;	
Αναφέρονται και σε πραγματικά γεγονότα	2
Τα περισσότερα είναι ψεύτικα	3
Τα πιο πολλά είναι πραγματικά	0
Κανένα πραγματικό γεγονός	3

Πίνακας 3.

Η τέταρτη και πέμπτη ερώτηση αναφέρονται ειδικότερα στο δημοτικό τραγούδι. Ειδικότερα, η τέταρτη ερώτηση αποσκοπεί στο να εστιάσει το ενδιαφέρον στο κατά πόσο το δημοτικό τραγούδι μεταφέρει κάποια ιστορική πραγματικότητα. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση, όπως προκύπτει, βλέπουν το δημοτικό τραγούδι επίπεδα -ως ένα κομμάτι του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Αυτός είναι και ο λόγος που τα πέντε από τα οκτώ άτομα δε γνωρίζουν τη σχέση του με τα ιστορικά γεγονότα ή υποψιάζονται την σχέση του αυτήν μόνον με την ευκαιρία των τοπικών εορτών.

Το δημοτικό τραγούδι ως είδος προφορικής παράδοσης αναφέρεται στην ιστορία:

Δεν το ήξερα καθόλου	3
Το υποψιάζομαι μόνον στις τοπικές γιορτές	2
Μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος	3

Πίνακας 4.

Η τελευταία ερώτηση συσχετίζει ειδικότερα το δημοτικό τραγούδι με την εξωκειμενική πραγματικότητα και ειδικά με τα ιστορικά γεγονότα. Η ερώτηση αυτή συνδέεται αφενός με την τρίτη ερώτηση και αφετέρου με την προηγούμενη τέταρτη ερώτηση. Η τρίτη ερώτηση, όπως ειπώθηκε, αναφέρεται στη σχέση με την εξωκειμενική πραγματικότητα την οποία οι μαθητές μάς προσδιόρισαν ως μικρή ή και ανύπαρκτη. Στην τέταρτη ερώτηση απώτερος σκοπός ήταν να επισημανθεί η σχέση με κάποια σημαίνοντα, πάντως πραγματικά, γεγονότα. Στην τελευταία ερώτηση το δημοτικό τραγούδι συσχετίζεται ευθέως με τα πραγματικά γεγονότα που καταγράφονται στην εθνική συνείδηση και παρουσιάζονται με τη χρήση μοτίβων τα οποία συμβάλλουν στην προφορική μετάδοσή του από στόμα σε στόμα.

Το δημοτικό τραγούδι αναφέρεται σε πραγματικά γεγονότα που μένουν στη συνείδηση με τη βοήθεια συγκεκριμένων μοτίβων.	
Όχι, δεν υπάρχει κανένα πραγματικό γεγονός	0
Υπάρχουν κάποια πραγματικά γεγονότα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα	5
Σε ορισμένες κατηγορίες παίρνονται αφορμές από πραγματικά γεγονότα	3

Πίνακας 5.

Καταληκτικά συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές που θα συμμετέχουν στη διαδικασία δεν

καταφεύγουν στη λογοτεχνία ως έναν τόπο που είναι σε θέση να προσφέρει ομόλογες με τις σύγχρονες εμπειρίες για τη ζωή, γεγονός που θα μπορούσε να τους βοηθήσει να αντικρύσουν τη λογοτεχνία ως αξιόλογο σύμβουλο για την προσέγγιση του σήμερα αλλά και τον δέκτη- αναγνώστη ικανό να αποκωδικοποιεί το κάθε κείμενο με τις εμπειρίες του σήμερα. Τέλος, δεν έχει επαρκώς εμπεδωθεί ότι ο τρόπος προσφοράς των γεγονότων μέσα από τη λογοτεχνία αποσκοπεί μεταξύ άλλων και στη διαμόρφωση κοινού πολιτισμικού κεφαλαίου που προσδιορίζει την συλλογική συνείδηση και εμπειρία. Με τα παραπάνω δεδομένα ξεκινά η διδακτική παρέμβαση. Τα κεφάλαια της διδακτικής παρέμβασης δομούνται με βάση την πορεία του σεναρίου. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διδακτική παρέμβαση χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά την πρώτη φάση, τη φάση πριν την ανάγνωση, το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη δεύτερη φάση δηλαδή τη φάση της κυρίως ανάγνωσης και το τρίτο κεφάλαιο αφορά την τρίτη φάση η οποία ονομάζεται και φάση μετά την ανάγνωση.

Πρώτη φάση: η φάση πριν την ανάγνωση

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης σκοπός της εκπαιδευτικού είναι να εισαγάγει τους μαθητές στο θέμα της ενότητας. Η φάση πριν από την ανάγνωση αποδέχεται ότι ο μαθητής έρχεται στην αίθουσα κουβαλώντας κάποιες προσωπικές εμπειρίες γύρω από το θέμα που θα συζητηθεί. Δεδομένης αυτής της αρχικής παραδοχής, η φάση αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη των εμπειριών αυτών ώστε να προετοιμάσει την ομαλή μετάβαση στην κυρίως αναγνωστική διαδικασία. Αργότερα, και με τη συνδρομή των άλλων φάσεων, θα δειχθεί ότι το λογοτεχνικό κείμενο αφορά τον κάθε άνθρωπο και πραγματεύεται και δικές του εμπειρίες.

Έτσι και στην περίπτωση μας η εκπαιδευτικός προσπάθησε να εισαγάγει τους μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας. Αν το θέμα της ενότητας είναι ο τρόπος με τον οποίο η λογοτεχνία αφομοιώνει τα μείζονα ιστορικά γεγονότα και τα συναισθήματα που δημιουργεί η ανάγνωσή τους, η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές ένα βίντεο¹⁰ του οποίου το κύριο θέμα είναι η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς Τούρκους και απευθύνει στην ολομέλεια

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=ZiMYX0yEXNg>

της τάξης το ερώτημα: *Ποιο ιστορικό γεγονός πραγματεύεται το βιντεάκι; Απώτερος σκοπός της προβολής του βίντεο είναι να εισαχθούν οι μαθητές στο θέμα. Αφού ολοκληρωθεί η προβολή του βίντεο, ερωτώνται οι μαθητές τι συνέβη το 1453. Οι μαθητές δε δυσκολεύονται να βρουν το σχετικό ιστορικό γεγονός και να ανακαλέσουν τις ιστορικές πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ρωτά ποια συναισθήματα τους δημιουργεί η συζήτηση για το γεγονός και τι έχουν ακούσει σχετικά.*

Με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας οι μαθητές απαντούν καταρχήν: *λύπη, φόβο, προβληματισμό και απορίες.*

Σε διάλογο που ακολουθεί στην ολομέλεια της τάξης προκύπτει ότι οι μαθητές έχουν ακούσει αρκετά πράγματα από τα σχολικά τους χρόνια σχετικά με το γεγονός, γεγονός το οποίο τους προκαλεί λύπη, γιατί είναι ένα κρίσιμο ιστορικό γεγονός το οποίο έχει σημαδέψει την ιστορία. Επισημαίνουν, ακολούθως ότι κρίνουν τη σημασία του γεγονότος από το ότι αξιοποιείται ως ιστορικό όριο για διάφορα άλλα γεγονότα. Λέγεται, για παράδειγμα, *μετά την Άλωση της Πόλης έγινε το άλφα ή βήτα γεγονός.* Η εκπαιδευτικός διερωτάται γιατί ένα τέτοιο γεγονός μπορεί να προκαλέσει προβληματισμό και μετά από συζήτηση με τους μαθητές της καταλήγουν μαζί ότι το γεγονός προκαλεί προβληματισμό, όταν συζητείται σε σχέση με το σήμερα και τα αρνητικά αποτελέσματα που προκαλούν οι επεκτατικοί πόλεμοι που δεν έχουν εκλείψει. Στο πλαίσιο αυτό συζητείται ότι τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου παραμένουν πάντα ίδια.

Ζητείται από τα παιδιά να επιστρατεύσουν πληροφορίες που έχουν πάρει από μεγαλύτερους σχετικά με ανάλογα κρίσιμα γεγονότα που σημάδεψαν την πορεία της ζωής τους και να τα αναδιηγηθούν στην τάξη. Τα παιδιά αναθυμούνται διηγήσεις σχετικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή και σε ερώτημα της εκπαιδευτικού για τις αναλογίες ανάμεσα στο γεγονός της Άλωσης και τη Μικρασιατική Καταστροφή απαντούν ότι και η Μικρασιατική Καταστροφή είναι ένα γεγονός μείζονος σημασίας για τον ελληνισμό που διεγείρει ορισμένα συναισθήματα και αποτελεί όριο μετά το οποίο συζητείται μια νέα περίοδος στην ιστορία του νέου ελληνισμού.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τα παραπάνω, και πρέπει να υπολογιστεί και κατά τις συζητήσεις μας στην φάση της κυρίως ανάγνωσης, είναι ότι τα ιστορικά

γεγονότα που κρίνονται σημαντικά στην ιστορία των λαών καταγράφονται με έναν ορισμένο τρόπο στο συλλογικό ασυνείδητο. Δημιουργείται, δηλαδή, μια αίσθηση για τα γεγονότα αυτά η οποία γεννά και ορισμένα συναισθήματα στους ανθρώπους, συναισθήματα που συνεχώς συντηρούνται και από την σχολική ιστορία. Η λογοτεχνία, ως τέχνη του λόγου, δεν είναι υπεύθυνη να διδάξει τα ακριβή ιστορικά γεγονότα αλλά να δώσει έμφαση σε αυτά και να κάνει τους αποδέκτες να συναισθανθούν την απήχησή τους στην εθνική συνείδηση.

Δεύτερη φάση: η κυρίως ανάγνωση

Η δεύτερη φάση, η κυρίως ανάγνωση, είναι η μεγαλύτερη σε διάρκεια φάση που σκοπεί στην από κοινού και κατά μόνας ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. Στη φάση αυτή η εκπαιδευτικός προσπάθησε να υλοποιήσει δύο παράλληλους στόχους που αφορούν την ικανοποίηση του θεματικού κριτηρίου. Πρώτον, επέλεξε διάφορα κείμενα από το βιβλίο του μαθητή τα οποία μπορούν να ενταχθούν στο θεματικό κέντρο της ενότητας. Τα κείμενα -και σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών- αντλούνται από το ενεργό ανθολόγιο της Α' Λυκείου αλλά και από παλαιότερες ανθολογήσεις κειμένων. Κριτήριο της επιλογής είναι το θέμα της διδακτικής παρέμβασης και η διάθεση της διδάσκουσας να διαπλέκει τη διδασκαλία της με τους θρύλους που αφορούν την Βυζαντινή περίοδο.

Ήδη οι μαθητές έχουν προετοιμαστεί σχετικά από την προηγούμενη φάση. Ειδικότερα, η επιλογή των κειμένων της φάσης αυτής από την εκπαιδευτικό δεν παραγνωρίζει το κριτήριο της αισθητικής απόλαυσης αλλά λαμβάνει σοβαρά υπόψη της και τη δυνατότητα των κειμένων να διοχετεύσουν στον δέκτη -λόγω του τρόπου παρουσίασης των γεγονότων- έντονη αίσθηση της δραματικότητας εξαιτίας του τρόπου παρουσίασης των γεγονότων αυτών. Με τον όρο δραματικότητα θα πρέπει να εννοήσουμε την έντονη διαδοχή των γεγονότων, γεγονότων όμως όχι αδιάφορων ιστορικά άλλα φορτισμένων στην συνείδηση των λαών και νοηματοδοτημένων αρκετά έντονα από την δημόσια ιστορία. Θεωρήθηκε ότι αυτός θα ήταν ο τρόπος να γειωθούν αυτά τα φαινομενικά μακρινά από τη σημερινή πραγματικότητα κείμενα με το σήμερα.

Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων και σε κάθε ομάδα διανέμει δύο κείμενα. Η ομάδα Α αναλαμβάνει τα κείμενα *Πάρθεν η Ρωμανία* και *Της Πάργας* (Παράρτημα Α) τα οποία προέρχονται από το ενεργό Ανθολόγιο της Α' Λυκείου (Βιβλίο Μαθητή, 43 και 46 αντίστοιχα). Αφού διανεμηθούν στους μαθητές, τα κείμενα διαβάζονται σιωπηλά στο πλαίσιο της ομάδας και συζητιούνται προκειμένου να διαπιστωθεί το θέμα τους αλλά και να επισημανθούν από αυτούς οι πρώτες εντυπώσεις από την ανάγνωση. Να σημειωθεί ότι πρόκειται για δύο κείμενα που βρίσκονται ενταγμένα στο Σχολικό Ανθολόγιο (Βιβλίο Μαθητή,) στην ενότητα των ιστορικών δημοτικών τραγουδιών. Πρόκειται για ιστορικά δημοτικά τραγούδια που αναφέρονται σε διαφορετικά γεγονότα. Το ποίημα *Πάρθεν η Ρωμανία* αναφέρεται στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους το 1453 ενώ το δεύτερο ποίημα αναφέρεται στην παράδοση της Πάργας στον Αλή Πασά. Πρόκειται για ένα ιστορικά μεταγενέστερο γεγονός από αυτό της Άλωσης. Το ποίημα, ωστόσο, εκμεταλλεύεται τα αντανακλαστικά που έχουν χτιστεί λόγω της αφήγησης άλλων γεγονότων -όπως η Άλωση της Πόλης από τους Τούρκους- και διεγείρει έντονα συναισθήματα.

Μετά την ανάγνωση των ποιημάτων -τα οποία συνοδεύονται από τις εισαγωγές του σχολικού βιβλίου και τα σχόλια, οι μαθητές παροτρύνονται να ανακαλέσουν με βάση τις ιστορικές τους γνώσεις τα γεγονότα ειδικά της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους. Η εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές για τα γεγονότα αυτά και συμβάλλει στην ανάκληση της ήδη υπάρχουσας γνώσης σχετικά με το εν λόγω ιστορικό γεγονός εκμεταλλευόμενη και όσα ειπώθηκαν στην πρώτη φάση της διδακτικής παρέμβασης. Σε κάθε ομάδα επιλέγεται ένας γραμματέας ο οποίος καλείται να καταγράψει τις συζητήσεις και -κυρίως- τις αντιδράσεις των μαθητών. Η πρώτη ερώτηση που τίθεται στην Ομάδα Β σχολιάζει τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρονται τα κείμενα (*1η Ερώτηση: Σε ποια γεγονότα νομίζετε ότι αναφέρονται τα κείμενα;*)

Στην πρώτη ερώτηση οι απαντήσεις που περιμένουμε είναι ότι τα κείμενα αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα. Θεωρούμε ότι οι μαθητές είναι σε θέση, ανακαλώντας την ιστορική γνώση που έχουν πάρει στις αντίστοιχες τάξεις και νωρίτερα στη φάση πριν την ανάγνωση, να προσδιορίσουν ειδικότερα το γεγονός της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους. Παρόλο που ο όρος

Ρωμανία μπορεί να είναι άγνωστος στους μαθητές, η αναφορά στην Πόλη σε όλη την έκταση του ποιήματος διεγείρει εμπεδωμένα εθνικά αισθήματα σχετικά με το γεγονός αυτό. Το δεύτερο κείμενο, Της Πάργας, αναφέρεται σε ένα μεταγενέστερο ιστορικό γεγονός αυτό της παράδοσης της Πάργας στους Άγγλους οι οποίοι την έδωσαν στον Αλή Πασά. Γι' αυτήν την παράδοση της Πάργας στον Αλή Πασά οι Παργινοί αντέδρασαν και σε αυτό περιστατικό αναφέρεται το ποίημα. Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται όμως με εξίσου φορτισμένο συναισθηματικά τρόπο με το γεγονός της Άλωσης. Οι πρώτες δύο απαντήσεις είναι οι αναμενόμενες λόγω των ιστορικών γεγονότων που σχετίζονται με το περιεχόμενό τους:

Πέτρος: Τα δύο αυτά κείμενα αναφέρονται στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης, σημαντικό ιστορικό γεγονός το οποίο αναφέρει το κείμενο. Της Πάργας είναι η παραχώρηση των Ιωαννίνων στους Άγγλους οι οποίοι στη συνέχεια τα πούλησαν.

Διονύσης: τα κείμενα αναφέρονται στην Άλωση της Πόλης και τις επιπτώσεις των πολέμων, το δεύτερο στην Παράδοση της Πάργας στους Άγγλους και στους Τούρκους.

Χριστίνα: Μας αναφέρονται και τα δύο κείμενα στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης αφού οι Γάλλοι την πούλησαν στους Άγγλους και μετά την έδωσαν στους Τούρκους και συγκεκριμένα στον Αλή Πασά.

Η απάντηση της Χριστίνας είναι λανθασμένη ιστορικά διότι συμφύρει τα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται στα δύο κείμενα θεωρώντας ότι και τα δύο αναφέρονται στην Άλωση. Μάλιστα σε διευκρινιστικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα στα οποία αναφέρονται τα κείμενα επισημαίνει τις φράσεις: *Πάργα, Τουρκιά σε πλάκωσε, Τουρκιά σε τριγυρίζει και [...]Τούρκους δεν επροσκύνησαν, Τούρκοι μην τα πατήσουν.* Τις φράσεις αυτές του ποιήματος τις συσχετίζει με φράσεις του πρώτου ποιήματος: *Μοιρολογούν τα εκκλησιάς, κλαίγνε τα μοναστήρια...κι ο Γιάννης ο Χρυσόστομον κλαίει, δερνοκοπιέται.* Μέσα από τις επισημάνσεις της Χριστίνας δίνεται η αφορμή για τη μετάβαση στη συζήτηση γύρω από τα ιστορικά γεγονότα.

Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι τα κείμενα δεν αναφέρονται στα ίδια ιστορικά γεγονότα. Ειδικότερα, επισημαίνει ότι στο κείμενο «*Πάρθεν η Ρωμανία*» ο όρος Ρωμανία σημαίνει *χώρα Ρωμαίων* και δηλώνει την πατρίδα των Ρωμαίων και απαντάται για

πρώτη φορά το 330. Μέχρι τον 5ο αιώνα δήλωνε άλλοτε τις δυτικές επαρχίες του ρωμαϊκού κράτους, άλλοτε τις ανατολικές. Από την κατάλυση της Δυτικής Αυτοκρατορίας το 476, το όνομα άρχισε να σημαίνει αποκλειστικά την Ανατολική Αυτοκρατορία με πρωτεύουσα την Κωνσταντινούπολη (Βυζάντιο). Είναι αληθές ότι οι Βυζαντινοί ιστορικοί και χρονογράφοι σπάνια μεταχειρίστηκαν τη λέξη αυτή για τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Παρά ταύτα τα παραδείγματα είναι άφθονα από τον 11ο αιώνα όπου οι Αυτοκράτορες της Κωνσταντινούπολης στις εμπορικές συνθήκες που υπέγραφαν με άλλες χώρες χρησιμοποιούσαν τον όρο Ρωμανία.

Οι παραπάνω πληροφορίες σημειώνονται στον πίνακα. Η συζήτηση γύρω από τα γεγονότα που αναφέρονται στα ποιήματα ενθαρρύνει και τον διάλογο για το πώς εμφανίζονται τα γεγονότα στα κείμενα. Ειδικότερα η συζήτηση στρέφεται, αφενός, στο ψυχολογικό κλίμα που καλλιεργείται μέσω των εκφραστικών επιλογών των λαϊκών ποιητών και, αφετέρου, στο ψυχολογικό κλίμα που ενθαρρύνεται και μάλιστα στα συναισθήματα που απελευθερώνονται για τα ιστορικά αυτά γεγονότα και τον τρόπο που εκφράζονται αυτά στα κείμενα.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν τη δεύτερη ερώτηση του Φύλλου εργασίας: *Υπάρχουν λέξεις που βγάζουν την τραγικότητα των ιστορικών γεγονότων;* Ο γραμματέας της ομάδας συλλέγει τις λέξεις που θεωρείται ότι δείχνουν την τραγικότητα των γεγονότων που παρουσιάζονται:

Το φτερόν σο αίμαν βουτεμένον

δερνοκοπιέται.

Μη κλαις, μη κλαις,

Τουρκιά σε πλάκωσε

Μοιριολογάει

Στην εν λόγω ερώτηση οι μαθητές παρουσιάζουν αρκετές φράσεις και λέξεις του κειμένου οι οποίες δηλώνουν την ψυχική κατάσταση των εμπλεκόμενων στα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Αναγνωρίζεται από τους μαθητές ότι εκτός από έμψυχα, σε άσχημη ψυχική κατάσταση ή σε δράση βρίσκονται και άψυχα.

Ειδικότερα γίνεται αναφορά στα μοναστήρια και τις εκκλησίες που μοιρολογούν για την Άλωση της Κωνσταντινούπολης στο Πάρθεν η Ρωμανία αλλά και για τα αντρειωμένα κόκκαλα τα οποία δεν έχουν προσκυνήσει Τούρκους. Η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές γιατί γίνεται αυτό κατά τη γνώμη τους.

Καμάλ: Γιατί έτσι μένουν στη μνήμη τα γεγονότα

Πέτρος: Λογικά ήταν πολύ σημαντικά γι' αυτούς τα γεγονότα γι' αυτό και ήθελαν να τα τονίσουν

Χριστίνα: Δείχνουν τη σφοδρότητα του πολέμου

Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός, αφορμώμενη από τις απαντήσεις των μαθητών, και ειδικά από την απάντηση του Καμάλ, εισάγει και την έννοια του Θρύλου. Αρχικά, δεν αναφέρεται η λέξη θρύλος αλλά γίνεται αναφορά σε μοτίβα που επανέρχονται στα κείμενα με απώτερο σκοπό να καλλιεργήσουν ένα ορισμένο ψυχολογικό κλίμα ή και μια ορισμένη αναγνωστική ανταπόκριση από την πλευρά των δεκτών. Η εκπαιδευτικός ζητεί από τους μαθητές να αναζητήσουν θρύλους που επανέρχονται στα ιστορικά δημοτικά τραγούδια. Μετά από αναζήτηση στο διαδίκτυο και με τη βοήθεια των προσλαμβανουσών των μαθητών από τα εν λόγω κείμενα, διαχωρίζεται στην παρούσα φάση ο θρύλος που σχετίζεται με τη μεταφορά του θλιβερού νέου της Άλωσης της Πόλης από τα πουλιά. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται, όταν έπεσε η Κωνσταντινούπολη στους Τούρκους, ένα πουλί ανέλαβε να πάει ένα γραπτό μήνυμα για την Άλωση της Πόλης. Μόλις έφτασε εκεί πήγε κατευθείαν στη Μητρόπολη που λειτουργούσε ο Πατριάρχης και άφησε το χαρτί με το μήνυμα πάνω στην Άγια Τράπεζα. Κανείς δεν τολμούσε να πάει να διαβάσει το μήνυμα. Τότε πήγε ένα παλικάρι, γιός μιας χήρας, και διάβασε το άσχημο μαντάτο «*Πάρθεν η Πόλη, Πάρθεν η Ρωμανία*». Το εκκλησίασμα και ο Πατριάρχης άρχισαν τον θρήνο, αλλά ο νέος τους απάντησε: *Κι αν η Πόλη έπεσε, κι αν πάρθεν η Ρωμανία, πάλι με χρόνους και καιρούς, πάλι δικά μας θα' ναι.*

Οι μαθητές αναφέρουν εδώ ότι και στα δύο ποιήματα γίνεται αναφορά στα πουλιά που μεταφέρουν κάποιο μαντάτο. Με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού επισημαίνουν την αναφορά στα χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών όπως παρουσιάζονται στη σχετική εισαγωγή του βιβλίου (Βιβλίο Μαθητή, 19). Εκεί επισημαίνονται ειδικά οι προσωποποιήσεις άψυχων. Στο σημείο αυτό η

εκπαιδευτικός θυμίζει τη λειτουργία των θρύλων και ειδικά εντάσσει τις προσωποποιήσεις των άψυχων στην κατηγορία των μοτίβων που συμβάλλουν στην συγκρότηση ορισμένου ψυχολογικού κλίματος στο ποίημα. Το μοτίβο της προσωποποίησης ανάγεται σε κομβικό σημείο του θρύλου. Είναι τόσο σημαντική για τον ελληνισμό η απώλεια των ιστορικών εδαφών της διαχρονικής του παρουσίας που σε αυτό το πένθος μετέχει και η φύση. Ακόμη και τα πουλιά έχουν μιλήσει ώστε να διαδώσουν την τόσο κακή αυτή εξέλιξη αλλά και ταυτόχρονα να δώσουν την ελπίδα για ένα μεταγενέστερο καλύτερο μήνυμα και πιο αισιόδοξο. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά και στον τρόπο διάδοσης των πληροφοριών, πληροφοριών οι οποίες είναι σημαίνουσας σημασίας.

Και τα δύο κείμενα απολήγουν σε αισιόδοξο μήνυμα για το μέλλον των σημαντικών για τον ελληνισμό εδαφών. Στο Πάρθεν η Ρωμανία ο τελευταίος στίχος αναφέρει: *Η Ρωμανία κι αν πέρασεν, ανθεί και φέρει κι άλλο*, φράση που ερμηνεύεται ως μια υπόσχεση για μια μελλοντική ανασύσταση της αυτοκρατορίας η οποία μόνον προσωρινά καταλύεται από τους Τούρκους. Αλλά και στο ποίημα Της Πάργας ο καταληκτικός στίχος ουσιαστικά αναφέρεται θριαμβευτικά στο ότι τα κόκκαλα των προγόνων δεν έχουν ούτε κι αυτά προσκυνήσει τον εχθρό, γεγονός αρκετά ελπιδοφόρο για το φρόνημα τους: *Τούρκους δεν επροσκύνησαν, Τούρκοι μην τα πατήσουν*. Μπορεί οι Τούρκοι να σχεδιάζουν επεκτατικούς πολέμους αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι ο ελληνισμός υποκύπτει. Βεβαίως, επισημαίνεται συνεχώς από την εκπαιδευτικό ότι τα γεγονότα αυτά αναφέρονται σε έναν παρελθόντα χρόνο.

Στην τελευταία ερώτηση του φύλλου εργασίας ζητείται από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τους ήρωες των κειμένων. Προηγείται το πρώτο μέρος της ερώτησης: *Πώς δρουν οι ήρωες των ποιημάτων;*

Στον διάλογο που ακολουθεί προκύπτει ότι η ομάδα καταγράφει ομόφωνα ότι οι ήρωες των ποιημάτων δρουν άμεσα και γρήγορα με άγχος και αγωνία για το μέλλον του τόπου τους, της Πάργας και της Πόλης αντίστοιχα. Σκοπός της ερώτησης αυτής είναι να επισημανθεί το στοιχείο της δραματικότητας. Η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα την έννοια δραματικότητα και εξηγεί την σχέση της με το αρχαίο ρήμα δράω. Η δραματικότητα αποσκοπεί στο να αυξήσει την ένταση της παρουσίασης των γεγονότων και έτσι να γεννηθούν συναισθήματα για τα ιστορικά γεγονότα και τους

αποδέκτες των κειμένων αλλά να αναδείξει ταυτόχρονα και το πώς ένιωθαν οι άμεσα εμπλεκόμενοι με αυτά άνθρωποι.

Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης· *Πώς μπορούν να χαρακτηριστούν οι ήρωες αυτοί;* Καταγράφονται από κοινού οι χαρακτηρισμοί των ηρώων των κειμένων. Ειδικότερα, ως ήρωες των κειμένων αναγνωρίζονται κυρίως τα πουλιά. Θεωρείται από τα παιδιά ότι αυτοί βρίσκονται στο κέντρο της στοιχειώδους πλοκής των δύο τραγουδιών αφού αυτοί κινούν την πλοκή. Γι' αυτό και χαρακτηρίζονται ως τολμηροί και γενναίοι αλλά, ταυτόχρονα, και καταπονημένοι ήρωες. Όσον αφορά τους πρώτους δύο χαρακτηρισμούς σχετίζονται με την εντύπωση που δίνεται από τον λαϊκό ποιητή ότι η ανακοίνωση των δυσάρεστων γεγονότων γίνεται δημόσια. Το πουλί στην περίπτωση του *Πάρθεν η Ρωμανία* εμφανίζεται στον χώρο της εκκλησίας και ανακοινώνει το μαντάτο αφήνοντάς το στην Αγία Τράπεζα. Η εκκλησία πρέπει να θεωρηθεί για την εποχή του ποιήματος μια άτυπη συγκέντρωση του λαού στην οποία μπορούσαν να διαδοθούν καλές ή κακές πληροφορίες. Αλλά και στο τραγούδι της Πάργας το πουλί που τελικά ανακοινώνει το μαντάτο φαίνεται ότι το ανακοινώνει στο σύνολο του λαού της Πάργας όπως αυτός μετωνυμικά υπονοείται από την προσφώνηση «*Πάργα,...*». Η δημόσια ανακοίνωση γίνεται στην πραγματικότητα για να υπονοήσει τη σημασία των γεγονότων που αφορούν το σύνολο αλλά και την ίδια την πόλη της Πάργας.

Ομάδα Β: Το Ανακάλημα της Κωνσταντινούπολης και Της Δέσπως

Η Ομάδα Β αναλαμβάνει τα κείμενα *Της Δέσπως* και το *Ανακάλημα της Κωνσταντινούπολης* (Παράρτημα Β) τα οποία προέρχονται επίσης από το ενεργό Ανθολόγιο της Α' Λυκείου (Βιβλίο Μαθητή, 45 και 68 αντίστοιχα). Και στην περίπτωση της Ομάδας Β η επιλογή στηρίζεται στα ίδια κριτήρια. Ειδικότερα, τα κείμενα αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα που παραμένουν, λόγω της τραγικότητάς τους εντυπωμένα στην εθνική συνείδηση, ενώ ταυτόχρονα αφήνουν στον δέκτη συναισθήματα αρκετά έντονα για την απήχηση των γεγονότων αυτών. Το Ανακάλημα αναφέρεται στην Άλωση της Πόλης από τους Τούρκους, γεγονός με βαθιά και οδυνηρή απήχηση στην ψυχή του λαού. Το μείζον ιστορικό αυτό γεγονός

και η απήχησή του στον χριστιανικό κόσμο βρίσκεται και σε άλλα ποιήματα που εντάσσονται στη λαϊκή πνευματική δημιουργία, θεωρείται όμως ότι αυτά τα ποιήματα παρουσιάζουν τον αντίκτυπο του γεγονότος χωρίς όμως να έχουν λογοτεχνικές αρετές. Στο δημοτικό Της Δέσπως γίνεται αναφορά στην σχέση του Αλή Πασά με τους Σουλιώτες. Ειδικότερα, ο Αλή Πασάς παρόλο που επέτρεψε στους Σουλιώτες να φύγουν ένοπλοι προς όποιο μέρος ήθελαν, τους έστησε ενέδρα με αποτέλεσμα στο ποίημα να περιγράφεται η αντίσταση που πρόβαλε η Δέσπω με άλλα μέλη της οικογένειάς της στην ενέδρα αυτή. Το ενδιαφέρον στο εν λόγω κείμενο είναι ότι οι κεντρικοί ήρωες του είναι άμαχος πληθυσμός (γυναίκες, παιδιά).

Η Ομάδα Β απαρτίζεται και αυτή από τέσσερις μαθητές στους οποίους διανέμεται το φύλλο εργασίας για την ομάδα αυτήν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ). Στην πρώτη ερώτηση του φύλλου εργασίας – Σε ποια γεγονότα νομίζετε ότι αναφέρονται τα κείμενα; - και λαμβάνοντας υπόψη ό, τι έχει σχολιαστεί γενικότερα στην αίθουσα, οι μαθητές απαντούν:

Εύα: Τα κείμενα αναφέρονται στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους το 1453 μ.Χ. και το πρώτο εμπεριέχει και το στοιχείο του θρήνου, καθώς η Πόλη τούρκεψε και όλα τα μοναστήρια θρηνούν γι' αυτό. Το δεύτερο κείμενο αναφέρεται σε μια θρυλική ηρωίδα που πολεμάει με όλη της την οικογένεια για να μην πέσει στα χέρια των Λιάπηδων αλλά και να μην γίνει η οικογένειά της σκλάβος των Τούρκων στη συνέχεια.

Σταμάτης: Τα κείμενα αναφέρονται στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453 και συγκεκριμένα στη βεβήλωση του ναού της Αγίας Σοφίας και στον ηρωικό αγώνα της Δέσπως.

Αγγελική: Το κείμενο αναφέρεται στο πάρσιμο της Πόλης και είναι ιστορικό δημοτικό τραγούδι που δίνει στοιχεία για το πώς μεταφέρθηκαν τα άσχημα μαντάτα με καράβι από την Τένεδο και από κει σε όλους τους Έλληνες και στους Έλληνες του Πόντου

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι επηρεασμένες από τις ιστορικές πληροφορίες που έχουν δοθεί σχετικά. Ειδικότερα, όσον αφορά τα ιστορικά γεγονότα της Άλωσης έχει γίνει εκτενής αναφορά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός διευκρινίζει ότι τα δύο ποιήματα δεν αναφέρονται - και στην περίπτωση αυτή- στα ίδια γεγονότα. Το πρώτο ποίημα αναφέρεται στο ιστορικό γεγονός της Άλωσης αλλά

και στον τρόπο με τον οποίο το γεγονός αυτό διαδόθηκε περαιτέρω. Το δεύτερο ποίημα αναφέρεται στους αγώνες των Σουλιωτών εναντίον των Τούρκων. Οι Σουλιώτες είναι γνωστοί στους μαθητές για το φρόνημά τους και τον τρόπο με τον οποίο θρυλείται ότι επέλεξαν να πεθάνουν πέφτοντας στον γκρεμό. Στο ποίημα αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον το ότι ο πληθυσμός που μάχεται είναι ο θεωρητικά άμαχος πληθυσμός των γυναικών και των παιδιών. Μέσω του ποιήματος θίγεται το θέμα της αξιοποίησης όλων των δυνάμεων που διαθέτει ένας λαός για την εξασφάλιση της ειρήνης και της εδαφικής ακεραιότητάς του. Μάλιστα η εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές τον μνημείο των Σουλιωτισσών¹¹ και ακούγεται το τραγούδι που λέγεται ότι τραγούδησαν πέφτοντας στον γκρεμό. Αυτή η πληροφορία διεγείρει συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βρίσκουν δύναμη να αντιπαρατεθούν με θεωρητικά δυνατότερους και πιο δυναμικούς εχθρούς και τελικά παραμένουν στην ιστορία για το φρόνημά τους αυτό. Η συζήτηση αυτή αποτελεί ιδανική έναρξη για τη διαδικασία της ανάγνωσης που θα ακολουθήσει και την ερμηνευτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι είναι καλό να αναζητηθούν και οι τρόποι μέσω των οποίων εκφράζεται η σημασία των ιστορικών γεγονότων και η απήχησή τους στον λαό.

Η δεύτερη ερώτηση του φύλλου εργασίας στρέφει το ενδιαφέρον ακριβώς σε αυτό. Ειδικότερα, η ερώτηση *υπάρχουν λέξεις που δηλώνουν την τραγικότητα των ιστορικών γεγονότων;*, συνοδεύεται στην Ομάδα Β από το ερώτημα: *Υπάρχουν μεταφορές- παρομοιώσεις που αποσκοπούν στο να νιώσει συναισθήματα ο δέκτης;*

Θρήνος κλαυθμός και οδυρμός και στεναγμός και λύπη,

Οι μαθητές στέκονται στην πρώτη φράση του Ανακαλήματος. Διαβάζοντας και ξαναδιαβάζοντας την φράση αυτή, και με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού, επισημαίνεται ότι η εκφραστική της ποικιλία δηλώνει τον αντίκτυπο της Άλωσης στους ανθρώπους απανταχού. Ουσιαστικά οι λέξεις που συναπαρτίζουν τον στίχο συγκροτούν ένα πολυσύνδετο στο οποίο εκφράζεται η οδύνη και η θλίψη που γεννιέται από το συμβάν της Άλωσης μέσα από συνώνυμες λέξεις. Οι πρώτες λέξεις συμπαρατίθενται χωρίς κόμμα, ενώ η συμπλεκτική σύνδεση «και» δίνει ακόμη μεγαλύτερη ένταση και έμφαση στα συναισθήματα.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=vApxQdoa5RY>

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους ακόλουθους στίχους του ποιήματος:

*Αλλ' ουδέ τας ακτίνας σου πρέπει εκεί να στέλλεις
να βλέπουν τ' άνομα σκυλιά τες ανομίες να κάμνουν,
να ποίσου στάβλους εκκλησιές, να καίουν τας εικόνας
να σχίζουν, να καταπατούν τα 'λόχρυσα βαγγέλια,
να καθυβρίζουν τους σταυρούς, να τους κατατσακίζουν ,
να παίρνουσιν τ' ασήμια τους και τα μαργαριτάρια
και των αγίων τα λείψανα τα μοσχομυρισμένα
να καίουν, ν' αφανίζουσιν, στη θάλασσα να ρίπτουν,
να παίρνουν τα λιθάρια των και την ευκόσμησίν των
και στ' άγια δισκοπότηρα κούπες κρασί να πίνουν.*

Στους στίχους αυτούς συζητείται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η αγριότητα του γεγονότος της Άλωσης όπως καταμαρτυρείται από τις ιστορικές πηγές. Δηλαδή οι ανομίες των κατακτητών, η στάση τους απέναντι στα θρησκευτικά σύμβολα και η καταληλάτηση των εκκλησιών. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου στο πλαίσιο των εργασιών της Ομάδας Β επισημαίνεται ότι πρόκειται για εικόνες που προσφέρουν ρεαλιστική καταγραφή των ιστορικών γεγονότων, αλλά ενισχύουν και τα έντονα συναισθήματα των δεκτών σε σχέση με τα γεγονότα.

Σταμάτης: Οι αναγνώστες νιώθουν φρίκη και μίσος όταν διαβάζουν αυτά που έγιναν

Η εκπαιδευτικός επισημαίνει στο σημείο αυτό ότι δραματικότητα που αφήνεται λόγω της συσσώρευσης των ρημάτων στο εν λόγω απόσπασμα (*ποιί[η]σου καίουν σχίζουν καταπατούν καθυβρίζουν κατατσακίζουν*) αποτελεί κι αυτή παράγοντα κορύφωσης των συναισθημάτων δεδομένου ότι έχουν κατά κανόνα αρνητικό νόημα. Μάλιστα τονίζεται από την εκπαιδευτικό η λιτότητα των εκφράσεων οι οποίες καταφέρνουν να επιδράσουν με τον τρόπο τους στους δέκτες. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τίθεται από την Κωνσταντίνα το ζήτημα της προσωποποίησης των άψυχων ή/ και των στοιχείων της φύσης. Μάλιστα η Κωνσταντίνα επισημαίνει ότι η προσωποποίηση των άψυχων είναι μοτίβο που συμβάλλει στη δόμηση των θρύλων που ακολουθούν την Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Η εκπαιδευτικός ζητά από την Κωνσταντίνα και το σύνολο της ομάδας να επισημάνει τα σημεία στα οποία τα

έμπυχα αναλαμβάνουν ρόλο στο συγκεκριμένο ποίημα. Επισημαίνεται η προσωποποίηση, καταρχάς, του ήλιου αλλά και του πλοίου.

Καράβιν εκατέβαινε στα μέρη της Τενέδου

και κάτεργον το υπάντησε, στέκει και αναρωτά το:

- «Καράβιν, πόθεν έρκεσαι και πόθεν κατεβαίνεις;»
- «Έρκομαι ακ τ' ανάθεμα κι εκ το βαρύν το σκότος.

Στο παραπάνω απόσπασμα επισημαίνεται το γεγονός ότι στο καράβι αποδίδονται ιδιότητες ανθρώπου (...εκατέβαινε... Έρκομαι ακ τ' ανάθεμα) απώτερος σκοπός της προσωποποίησης είναι η διάδοση της πληροφορίας. Η πληροφορία είναι τόσο σημαντική που διαδίδεται με το πιο γρήγορο για την εποχή και ευρείας εμβέλειας μέσο. Στο σημείο αυτό οι μαθητές αναζητούν τη λειτουργία του καραβιού ως φορέα της πληροφορίας. Κατόπιν αναζήτησης στο διαδίκτυο οι μαθητές επισημαίνουν ότι το καράβι αναλαμβάνει ρόλο στους σχετικούς θρύλους αλλά όχι με τον τρόπο που το έχουμε εδώ. Με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού η συζήτηση μεταβαίνει στο θέμα του ήλιου. Η αποστροφή προς τον ήλιο σαν να επρόκειτο για έμπυχο και η παρότρυνση προς αυτόν να φέγγει παντού αλλά όχι στην Κωνσταντινούπολη λόγω των γεγονότων της Άλωσης, αναδεικνύει την τραγικότητα του συμβάντος αυτού για τον ελληνισμό. Γενικότερα ο ήλιος αποθέτει το φως του σε μέρη των οποίων η καθημερινότητα αξίζει να φωτιστεί. Μάλιστα οι μαθητές διερωτώνται αν ο Ήλιος θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν μοτίβο το οποίο επανέρχεται στα δημοτικά ποιήματα. Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι ο Ήλιος ως μείζων πηγή ενέργειας αποτελεί και έναν δυναμικό παράγοντα στον οποίον δεν αποκλείεται να αποταθεί το ποιητικό υποκείμενο προκειμένου να επιτύχει ορισμένους από τους στόχους του. Στην περίπτωση της Πόλης το φως δεν πρέπει πια να την φωτίζει γιατί είναι σκλαβωμένη στους Τούρκους.

Ήλιε μου, ανάτειλε παντού, σ' ούλον τον κόσμον φέγγε

κι έκτεινε τας ακτίνας σου σ' όλην την οικουμένη

κι εις την Κωσταντινόπολην, την πρώτην φουμισμένην

και τώρα την Τουρκόπολην, δεν πρέπει πιο να φέγγεις.

Με την ευκαιρία του διαλόγου που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας σχετικά με τον Ήλιο που φωτίζει τα σημεία της γης που είναι άξια να λάβουν το φως του, μεταβαίνει η ομάδα στο ποίημα *Της Δέσπως*. Στο ποίημα αυτό βρίσκει και πάλι η ομάδα το πολεμικό κλίμα που αφηγήθηκε ο λαϊκός τραγουδιστής και στο *Ανακάλημα*. Γενικότερα, η γειτνίαση περιεχομένου ανάμεσα στα δύο ποιήματα προσδιορίζεται από την αρχή ως προφανής και από τα τέσσερα μέλη της ομάδας. Η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές- μέλη της ομάδας πώς αντιλαμβάνονται την σχέση αυτήν ανάμεσα στα δύο ποιήματα. Οι μαθητές παίρνουν τον λόγο και υποστηρίζουν ότι η Δέσπω είναι μια μικρότερη εικόνα του συνόλου. Στην ευρύτερη εικόνα παρουσιάζεται η καταστροφή που υπέστη η Κωνσταντινούπολη και ο πολιτισμικός της θησαυρός ενώ στην πιο περιορισμένη εικόνα η Δέσπω -μια θρυλική φιγούρα- η οποία αντιστέκεται με τις δικές της δυνάμεις στον κατακτητή. Επίσης, επισημαίνεται από τους μαθητές κατόπιν σχετικής ερώτησης της εκπαιδευτικού ότι πρόκειται για μια γυναίκα η οποία αναλαμβάνει τον δικό της ρόλο έναντι στους κατακτητές.

Η εκπαιδευτικός λοιπόν επιστρέφει στην δεύτερη ερώτηση του φύλλου εργασίας: *Υπάρχουν λέξεις που δηλώνουν την τραγικότητα των ιστορικών γεγονότων;- Υπάρχουν μεταφορές- παρομοιώσεις που αποσκοπούν στο να νιώσει συναισθήματα ο δέκτης;* Τα μέλη της ομάδας επισημαίνουν ότι το κλίμα στο ποίημα είναι πολεμικό και μάλιστα επισημαίνονται οι παρακάτω στίχοι:

Αχός βαρύς ακούεται, πολλά τουφέκια πέφτουν.

«Γιώργαινα, ρίξε τ' άρματα, δεν είν' εδώ το Σούλι.

Εδώ είσαι σκλάβα του πασά, σκλάβα των Αρβανίτων.

Και τα φυσέκια ανάψανε κι όλοι φωτιά γενήκαν.

Ωστόσο, ο τόνος του ποιήματος αποδίδεται ως πιο ηρωϊκός ή, καλύτερα, επικός. Η ηρωίδα έχει αντιληφθεί τι πρέπει να κάνει και επιλέγει να το κάνει ως ένα ηθικό χρέος απέναντι στους αγώνες εναντίον των Τούρκων. Στην προκειμένη μάλιστα περίπτωση οι μαθητές επισημαίνουν την εκφραστική λιτότητα η οποία στην προκειμένη περίπτωση αποσκοπεί στο να υπογραμμίσει την σταθερή και αμετάκλητη απόφαση της Δέσπως και των άλλων μελών της οικογένειάς της. Αυτό αναδεικνύεται και με τον καταληκτικό στίχο ο οποίος επιβεβαιώνει τη θυσία των

ηρώων. Το ενδιαφέρον των μαθητών με τον τρόπο αυτόν εστιάζεται στους ήρωες των δύο ποιημάτων. Στην Τρίτη ερώτηση του φύλλου εργασίας: *Πώς δρουν οι ήρωες των ποιημάτων; Πώς μπορούν να χαρακτηριστούν οι ήρωες αυτοί;*

Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να προσδιορίσουν τους κεντρικούς- κατά την άποψή τους- ήρωες. Στο *Ανακάλυμμα* προσωποποιούνται, όπως αναφέρθηκε, τα άψυχα και ειδικά ο Ήλιος και το Καράβι. Τα δύο αυτά άψυχα παίρνουν μέρος στη δράση και την κινούν αφού το Καράβι κινείται για να φέρει το μαντάτο και ο Ήλιος καλείται να μη φωτίζει την Κωνσταντινούπολη λόγω του συμβάντος της Άλωσης. Η συζήτηση της ομάδας επικεντρώνεται στη Δέσπω και στα μέλη της οικογένειάς της. Τα παιδιά χαρακτηρίζουν τη Δέσπω και καταγράφουν τους χαρακτηρισμούς:

Αποφασιστική

Δυναμική

Αμετακίνητη

Ποιος ρόλος αναγνωρίζεται από τον αναγνώστη στην Δέσπω; Οι μαθητές κατόπιν συζήτησης στο πλαίσιο της ομάδας καταγράφουν τους ρόλους που επιφυλάσσονται στην Δέσπω από τον λαϊκό ποιητή. Η Δέσπω είναι σύζυγος, μητέρα, πεθερά και γιαγιά. Η πολλαπλή κοινωνική της θέση επιτάσσει να πολεμήσει τον εχθρό. Η εκπαιδευτικός ρωτά γιατί πρέπει να γίνει αυτό και η ομάδα αναγιγνώσκει τον προτελευταίο στίχο του ποιήματος: *«Σκλάβες Τούρκων μη ζήσομε, παιδιά μ', μαζί μου ελάτε»*. Επειδή δεν πρέπει να γίνουν σκλάβες των Τούρκων γι' αυτό και δεν πρέπει να αδρανήσουν.

Στο τέλος της κατά ομάδες δραστηριότητας η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών. Η καταγραφή αυτή γίνεται στην ολομέλεια. Οι μαθητές παροτρύνονται να αναζητήσουν τα χαρακτηριστικά στο σχολικό τους βιβλίο (βιβλίο Μαθητή,) και κατόπιν τους ρωτάει ποια βλέπουν στα κείμενα που έχουν μπροστά τους. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός διαχωρίζει μεταξύ των χαρακτηριστικών περιεχομένου και αυτών που άπτονται της μορφής. Η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι μορφή και περιεχόμενο σχετίζονται με την προφορικότητα. Δηλαδή ο λαϊκός ποιητής αποβλέποντας στο να διασωθεί το δημιούργημά του στη συνείδηση των δεκτών, επιλέγει απλές

εκφραστικές μορφές και σταθερές δομικές επιλογές. Ο ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος- σταθερή δομή στη δημοτική ποίηση- μπορεί να απομνημονευθεί καλύτερα.

Το πρώτο χαρακτηριστικό που επισημαίνεται είναι το θέμα των άσκοπων ερωτημάτων στο ποίημα Της Δέσπως. Η εκπαιδευτικός ζητεί να γίνει αναφορά στο απόσπασμα στο οποίο εντοπίζεται αυτό:

Μήνα σε γάμο ρίχνονται, μήνα σε χαροκόπι;

Ουδέ σε γάμο ρίχνονται, ουδέ σε χαροκόπι,

η Δέσπω κάνει πόλεμο με νύφες και μ' αγγόνια.

Ζητείται από την εκπαιδευτικό να εξηγήσουν τα παιδιά γιατί ο ποιητής επιλέγει τη μέθοδο αυτή. Προτείνονται διάφορες απαντήσεις. Μια από αυτές είναι η τυποποίηση που προκύπτει από την επανάληψη παρόμοιων εκφραστικών σχημάτων αλλά και την καθυστέρηση της απάντησης που κορυφώνει την δραστικότητα του στίχου.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που αναφέρεται είναι αυτό της υπερβολής το οποίο εντοπίζεται στο *Ανακάλημα* και στο *Πάρθεν η Ρωμανία*. Η εκπαιδευτικός ρωτά πού συνίσταται η υπερβολή. Οι μαθητές συζητούν σχετικά με την υπερβολή πρώτα στο *Ανακάλημα*. Προκύπτει ότι το γεγονός της Άλωσης έχει απήχηση στο σύνολο της οικουμένης με αποτέλεσμα να ζητείται από τον Ήλιο να μην φέγγει την Πόλη:

Ήλιε μου, ανάτειλε παντού, σ' ούλον τον κόσμον φέγγε

κι έκτεινε τας ακτίνας σου σ' όλην την οικουμένη

κι εις την Κωσταντινόπολην, την πρώτην φουμισμένην και τώρα την Τουρκόπολην, δεν πρέπει πιο να φέγγεις. Δευτερευόντως, το στοιχείο της υπερβολής, και πάλι σε σχέση με το γεγονός της Άλωσης, ανιχνεύεται και στο *Πάρθεν η Ρωμανία* όπου όλες οι εκκλησιές και τα μοναστήρια μοιρολογούν για το συμβάν:

Μοιρολογούν τα εκκλησιάς, κλαίγνε τα μοναστήρια

Στο σημείο αυτό αναφέρεται η διαφορετική οπτική από την οποία βλέπουν οι

μαθητές σήμερα το διαφορετικό, αν αυτή συγκριθεί με την οπτική του ποιήματος. Ειδικότερα, στην εποχή που απηχεί το πρώτο ποίημα ο εχθρός νοείται ως αποδέκτης μίσους με αποτέλεσμα να ζητείται κάτι τόσο ακραίο όσο το να μην φέγγει ο Ήλιος. Αντίθετα, στην εποχή μας σημειώνεται ότι κανονικά θα πρέπει να υπάρχει αποδοχή των διαφορετικών οπτικών και συμφερόντων άσχετα αν αναφέρονται σε πολύ σημαντικά γεγονότα που άπτονται εθνικών διεκδικήσεων.

Το ζήτημα των προσωποποιήσεων αναφέρεται τελευταίο, διότι έχει ήδη γίνει αναφορά σε αυτό σε προηγούμενη φάση. Το ότι ο ποιητής βάζει διάφορα όντα να δρουν με χαρακτηριστικά ανθρώπων, ώστε να δώσει ζωντάνια στο κείμενό του και να έχει αυτό απήχηση στον απλό λαό που το διαβάζει είναι ένα συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει πολύ γρήγορα η συζήτηση στην τάξη, δεδομένου ότι έχει ήδη ασχοληθεί με τις προσωποποιήσεις. Καταληκτικά, η εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία της σταθερής μετρικής δομής. Η κανονική εναλλαγή τονισμένων και άτονων συλλαβών στο πλαίσιο.

Τρίτη φάση: Μετά την ανάγνωση

Η τρίτη φάση, η οποία εξελίσσεται μετά την ανάγνωση, έχει ως κεντρικό ζητούμενο τη διαπίστωση του τι έμαθαν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν, ποια συναισθήματα ένιωσαν, με ποιες απόψεις ήρθαν σε επαφή. Η φάση αυτή έχει ως κεντρικό ζητούμενο την παραγωγή λόγου, γύρω και με αφορμή αυτά τα νέα αποκτήματα. Στη φάση αυτή οι συμμετέχοντες στην παρέμβαση παρουσίασαν μεγάλο αριθμό κειμένων, ποιημάτων και πεζών. Πρόκειται συνεπώς, για μια δημιουργική φάση σε άμεση συνάρτηση με τη δεύτερη, η οποία υπήρξε τροφοδοτική. Αφού ολοκληρώθηκε η συζήτηση της προηγούμενης φάσης, δόθηκαν κάποιες δραστηριότητες στους μαθητές σχετικές με τα ιστορικά γεγονότα και την αποτύπωσή τους σε κείμενα. Έτσι, ενθαρρύνθηκαν να παραγάγουν κείμενα στο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού. Τα κείμενα αποκάλυψαν τις θέσεις και στάσεις τους απέναντι στα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονταν στα κείμενα τα οποία τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν ότι ο θρύλος είναι ένα μοτίβο, σκοπός του οποίου είναι να δοθεί έμφαση στη λειτουργία των γεγονότων αυτών και να τονιστεί ο ηρωισμός των εμπλεκόμενων πλευρών.

Η παραγωγή δημιουργικού λόγου αποτελεί ένα από τα ζητούμενα του

προγράμματος σπουδών (ΠΣ, 21075): Στο μάθημα της λογοτεχνίας η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιος διαθέτει και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης, μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα εξοικείωσης με τα κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα. Η παραγωγή προσωπικού λόγου μπορεί να αφορά στο κείμενο ή στο θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων που βρίσκονται στα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη, του κλίματος ισοτιμίας, διαλόγου και αλληλοσεβασμού των μελών της κοινότητας της τάξης, τα οποία είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι μελετώντας τα μαθητικά γραπτά θα είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε τον τρόπο πρόσληψης των κειμένων της προηγούμενης φάσης από την πλευρά των μαθητών, άρα, να διαπιστώσουμε και τις στάσεις τους απέναντι στα γεγονότα που μελετάμε και στον τρόπο που αυτά τους κινητοποιούν συναισθηματικά. Τέλος, τα μαθητικά γραπτά παρουσιάζουν μια ορισμένη οπτική απέναντι στα γεγονότα σε σχέση με το γεγονός ότι αυτοί είναι ιστορικά υποκείμενα που αφομοιώνουν τις εμπειρίες τους σ αυτά.

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας αντιμετώπισαν στη φάση αυτή την ακόλουθη δραστηριότητα: *Με αφορμή όσα διαβάσατε στην προηγούμενη φάση της αναγνωστικής παρέμβασης να αναπτύξετε μια ιστορία για την Πόλη και την άλωση της από την πλευρά του πουλιού.*

Παρακάτω παρουσιάζονται τρία από τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην Ομάδα Α. η εργασία που είχε την μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές ήταν η συγγραφή μιας ιστορίας από την πλευρά του πουλιού. Αυτός είναι ο λόγος που τα κείμενα που ακολουθούν είναι βιωματικά. Παρουσιάζουν, δηλαδή, από την πλευρά του πουλιού ορισμένες από τις εικόνες που είχαμε δει στα ποιήματα. Το κείμενο του Πέτρου που ακολουθεί απηχεί όλες οι πληροφορίες για

την καταληλιάτηση της Κωνσταντινούπολης από τους κατακτητές. Στο κείμενο αναμειγνύονται οι ιστορικές πληροφορίες που σχετίζονται με την πολυήμερη πολιορκία της Κωνσταντινούπολης με τις αγριότητες που διαπράχθηκαν στο πλαίσιο της, αλλά και στην εισβολή τους σε αυτήν:

Πέτρος: Ήταν βράδυ όταν μπήκαν οι Τούρκοι στην Πόλη. Ο κόσμος, ήδη καταπονημένος από τις πολυάριθμες επιθέσεις των προηγούμενων ημερών, δεν έχει τις δυνάμεις να αντισταθεί επιτυχώς. Κλεισμένος στο σπίτι μου, φοβούμενος για τη ζωή μου, παρακολουθώ τη μάχη που διαδραματίζεται στην πύλη. Οι πολιορκητές χωρίς αίσθημα και χωρίς κανένα έλεος άρχισαν να σφάζουν όποιον έβρισκαν μπροστά τους. Ο αυτοκράτορας αγωνίστηκε αλλά η ζυγαριά έγερνε εδώ και πολύ καιρό προς τους εχθρούς. Η ήττα ήταν αναπάντεχη. Ένα ξίφος διαπέρασε το στήθος του και αίμα άρχισε να τρέχει, βάφοντας κόκκινο το έδαφος γύρω του. Δεν πέρασε πολύς χρόνος και οι Τούρκοι είχαν σκορπιστεί σε κάθε στενό της Κωνσταντινούπολης. Σπίτια καίγονταν, γυναικόπαιδα έτρεχαν να ξεφύγουν μάταια. Ιερείς προσπαθούσαν να σώσουν ό, τι μπορούσαν από τον χώρο της εκκλησίας, αλλά κατέληγαν και αυτοί στο χώμα. Εκεί που καθόμουν και κοιτάγα εξω από το παράθυρο ακούω ένα σφύριγμα και την επόμενη στιγμή το ταβάνι του σπιτιού μου πέφτει. Ανέκτησα τις αισθήσεις μου το επόμενο πρωί. Οι λεηλασίες συνεχίζονταν. Προσπάθησα να βρω μια διέξοδο από την πόλη. Βρήκα ένα άνοιγμα στους τοίχους. Προσευχόμενος στον Θεό ξεκίνησα προς τα εκεί ελπίζοντας ότι δεν θα με παρατηρήσουν. Την επόμενη ώρα είχα απομακρυνθεί κανένα χιλιόμετρο από την κατεστραμμένη χώρα. Κοιτάω πίσω μου και με δάκρυα στα μάτια βλέπω τις φλόγες και τον καπνό να ανεβαίνει στο αρρωστημένο ουρανό. Η Πόλη, η μια και μοναδική, είχε πέσει.

Το κείμενο του Καμάλ έχει ενδιαφέρον γιατί μεταφέρει την ταυτότητά του ως ξένου σε αυτό, μια ταυτότητα που έτσι κι αλλιώς βιώνει σε όλη την πορεία της ζωής του στην Ελλάδα:

Καμάλ: Εγώ, ως ξένος στην Πόλη, έβλεπα τους Τούρκους να προσπαθούν να κλέψουν ό, τι μπορούσαν και να σκοτώνουν όποιον τους εμπόδιζε τον δρόμο και οι πολίτες της περιοχής προσπαθούσαν με τα όπλα τους να σώσουν την Πόλη από την Άλωση, να σώσουν τους εαυτούς τους αλλά και τους συμπολίτες τους.

Τέλος, η οπτική της Χριστίνας παρουσιάζει ένα ορισμένο συμβάν που σχετίζεται με την κλοπή του Ευαγγελίου από τους Τούρκους και την ερμηνεία της ως κακού σημαδιού από το πουλί. Στο κείμενο αυτό πράγματι αξιοποιείται το μοτίβο του πουλιού που λαμβάνει κάποιο μήνυμα και, αφού το αποκωδικοποιήσει, μπορεί να το διαδώσει:

Χριστίνα: Στην μάχη της Κωνσταντινούπολης ένα βράδυ έτσι όπως καθόμουν στην φωλιά μου άκουσα έντονες φωνές από τον ιερέα του χωριού· Βοήθεια! Βοήθεια!, έλεγε. Τον είδα που προσπαθούσε να σώσει το ευαγγέλιο από τους Τούρκους οι οποίοι ήρθαν με σκοπό να το πάρουν λόγω του ότι επάνω σε αυτό υπήρχαν διαμάντια και χρυσάφια. Τρόμαξα, σάστισα...ο ιερέας τελικά παράλες τις προσπάθειες που κατέβαλε δεν κατάφερε να σώσει το Ευαγγέλιο. Οι Τούρκοι του το πήραν. Εγώ ξεκίνησα να μεταφέρω το μαντάτο στην Πόλη για να προειδοποιήσω ότι η κλοπή είναι σημάδι κακό για την Πόλη.

Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας κλήθηκαν να γράψουν ένα ποίημα το οποίο να αναφέρεται σε εκείνα τα ιστορικά γεγονότα που κρίνουν αυτοί ότι είναι ενδιαφέροντα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, να γράψουν ποιήματα οι μαθητές. Η ανταπόκριση των μαθητών σε τέτοιες δραστηριότητες είναι φτωχή και συνήθως επηρεάζεται από τα συναισθήματα ντροπής που νιώθουν οι έφηβοι. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση, μετά τη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές και λόγω του ότι ήταν μικρός ο αριθμός αυτών που τελικά συμμετείχαν στην παρέμβαση, δεν έδειξαν παρόμοια συναισθήματα. Αντίθετα, παρουσίασαν κάποια ποιητικά κείμενα στα οποία επιχείρησαν να αποτυπώσουν ό, τι είχε ειπωθεί στην προηγούμενη φάση.

Η Εύα επηρεάζεται στο ποίημά της από την έννοια του θρύλου. Έτσι, μέσω της γραφής της, δείχνει την πολλαπλή σημασία και λειτουργικότητα του θρύλου σε πολλές εκφράσεις της ανθρώπινης εμπειρίας.

Εύα:

Οι θρύλοι είναι άνθρωποι

Οι θρύλοι είναι τόποι

Οι είναι όλοι αυτοί

που δώσαν τη ζωή τους

Οι θρύλοι είναι όλοι αυτοί που ζήσαν σ άλλους τόπους

Οι θρύλοι είναι όλοι αυτοί που ζουν στα όνειρά μας

που ζουν στην ιστορία

που μένουν στους αιώνες

Το ποίημα της Αγγελικής είναι επηρεασμένο από το ιστορικό γεγονός της Άλωσης της Κωνσταντινούπολης. Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι αξιοποιείται το σύμβολο της Παναγίας ως μοχλού επιστροφής στην πρότερη κατάσταση. Λαμβάνοντας υπόψη η Αγγελική όσα ειπώθηκαν στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την αξιοποίηση ορισμένων μοτίβων ως κύριων αξόνων των θρύλων, διαμορφώνει ένα ανάλογο μοτίβο με τη βοήθεια του οποίου αναδεικνύει ένα σημαντικό κομμάτι της παράδοσης που επιστρατεύουν τα δημοτικά τραγούδια. Μέσω αυτών των μοτίβων θεωρείται ότι διαμορφώνονται οι κοινοί πολιτισμικοί τόποι.

Αγγελική:

Κι αν η Αγιά- Σοφιά ετούρκειψε

Κι αν πάτησε πόδι του Τούρκου

δεν θα κρατήσει το κακό πολύ

δεν θα 'ναι πια για πάντα

Μια μέρα θα 'ρθει η Παναγιά

Και ο Θεός ο ίδιος με όλα του

Τα χερουβείμ και θα εκδιώξει

Που τώρα μαγαρίζουνε το

όμορφο σπιτικό του, τα

Αγια τούτα χώματα.

Στο κείμενο της Κωνσταντίνας γίνεται απόπειρα να αξιοποιηθεί το καράβι όπως το είδαμε σε διάφορα μοτίβα που σχετίζονται με την μεταφορά του μαντάτου για την

Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Παρόλη την προσπάθειά της η Κωνσταντίνα αξιοποιεί το καράβι ως μέσο μεταφοράς του ποιητικού υποκειμένου. Το κείμενο της Κωνσταντίνας πεζολογεί κατά κάποιον τρόπο, αν ληφθεί υπόψη πρώτον ο μεγάλος αριθμός συλλαβών ανά στίχο και δεύτερον το ότι ο ρυθμός του στίχου δε διατηρείται μέσω γλωσσικών τεχνασμάτων αλλά μέσω της έμφασης που θέλει να δώσει η ίδια στις ιδέες που περιέχονται στο κείμενο. Η γράφουσα διερωτάται με την καταληκτική ερώτηση για το ποια θα είναι η μελλοντική κατάσταση.

Κωνσταντίνα:

Ένα καράβι μ' έφερε σε τόπο πικρό, σε τόπο σκληρό

στην άμοιρη την Πόλη την άλλοτε ωραία

Τίποτε πλέον δεν την θύμιζε, τίποτε πλέον δεν μ' άρεζε.

Όλα τα χρώματα θολά, όλα ξεθωριασμένα ήχοι άγνωστοι

Άνθρωποι άλλοι μ' άλλη μορφή, άλλη ζωή και άλλη νοοτροπία.

Πάει η Πόλη τούρκεψε, τούρκεψαν όλοι και όλα χάθηκαν.

Υπάρχει επιστροφή;

3. 6. Αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης: το ερωτηματολόγιο εξόδου

Στην υποενότητα αυτή θα εξεταστούν οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο εξόδου, το οποίο δόθηκε στους μαθητές για να προσδιορίσει τυχόν αλλαγές στη στάση τους, ειδικότερα προς το μάθημα και γενικότερα προς τη λογοτεχνία εξαιτίας της παρέμβασης. Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι η φιλαναγνωσία ή η κριτική στάση προς το κείμενο δεν είναι μεγέθη που μπορούν να προσδιοριστούν ποσοτικά, η ποσοτική αποτύπωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών αποσκοπεί κυρίως σε αδρή σκιαγράφηση τους. Με αυτή τη λογική το δεύτερο ερωτηματολόγιο έδωσε τη δυνατότητα στους χρήστες να συνειδητοποιήσουν τον απώτερο στόχο της παρέμβασης.

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο εξόδου η πρώτη ερώτηση (Πίνακας 6) εξωθεί τους ερωτώμενους να αναστοχαστούν πάνω στη διδακτική παρέμβαση. Είναι ελπιδοφόρο το ότι πέντε από τους οκτώ απαντούν την δεύτερη και την τρίτη απάντηση. Και στις δύο αυτές επιλογές τονίζεται πρώτον ο διάλογος και δεύτερον η ανάγνωση πιο

πολλών κειμένων. Και οι δύο επιλογές υπογραμμίζουν την σημασία της ανάγνωσης και την κριτική στάση προς τα κείμενα. Σκοπός συνεπώς του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είναι να επιβάλλει ορισμένες απαντήσεις στους μαθητές αλλά να τους δείξει πώς μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα διερωτώμενοι τι προσφέρουν σε αυτούς και πώς μπορούν να τα αξιοποιήσουν για να βελτιώσουν το εδώ και το τώρα της ζωής τους.

Τι άλλαξε με την παρέμβαση στο μάθημα της λογοτεχνίας;	
Τίποτε	3
Συζητούσαμε πιο πολύ	2
Διαβάσαμε πιο πολλά κείμενα	3

Πίνακας 6

Στη δεύτερη ερώτηση (Πίνακας 7) αναζητείται η τυχόν αλλαγή στη σχέση με την ανάγνωση γενικά. Θεωρείται, βέβαια, ότι δεν μπορεί μια περιορισμένης έκτασης διδακτική παρέμβαση να αλλάξει τη σχέση με την ανάγνωση. Η απάντηση «άρχισα να διαβάζω τα κείμενα του σχολικού ανθολογίου», εκλαμβάνεται ως μια ένδειξη ότι έρχεται σε επαφή ο μαθητής με κάτι που έχει στη διάθεσή του παρά τα τυχόν μειονεκτήματά του. Στην προκειμένη περίπτωση μειονεκτήματα θεωρούμε την αποσπασματικότητα των κειμένων, αφού δεν μπορεί έτσι ο μαθητής αναγνώστης να αναπτύξει σχέσεις με το σύνολο του νοήματος του κειμένου ή -ακόμη χειρότερα- περιορίζεται σε ένα κομμάτι του κειμένου που μπορεί να δίνει εντελώς λανθασμένη εντύπωση για τους χαρακτήρες και την πλοκή.

Άλλαξε η σχέση σου με την ανάγνωση;	
Όχι	2
Άρχισα να διαβάζω τα κείμενα του σχολικού ανθολογίου	3
Άρχισα να διαβάζω λογοτεχνικό βιβλίο	3

Πίνακας 7

Στην τρίτη ερώτηση (Πίνακας 8) τίθεται ευθέως το ερώτημα της σχέσης της λογοτεχνίας με την ιστορία, σχέση η οποία μπορεί τώρα να αποτιμηθεί για πώς έχει εγγραφεί στη συνείδηση των μαθητών μετά την παρέμβαση. Στο ερώτημα αυτό η πλειονότητα απάντησε ότι η ιστορία αποτυπώνεται στη λογοτεχνία, απάντηση αναμενόμενη μετά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εισόδου και την διδακτική παρέμβαση.

Βρίσκω ότι η λογοτεχνία αποτυπώνει την ιστορία	
Ναι	6
Όχι	2

Πίνακας 8

Στην τέταρτη ερώτηση (Πίνακας 9) δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τους μηχανισμούς αποτύπωσης της ιστορικής εμπειρίας. Η παρέμβαση έδωσε σε πολλές περιπτώσεις τη δυνατότητα στους μαθητές να διαπιστώσουν τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας. Επίσης, με την ευκαιρία της συζήτησης για τους θρύλους έγινε παράλληλα και ανίχνευση των γλωσσικών τρόπων μέσω των οποίων προσφέρονται οι θρύλοι ως μοτίβα που εντυπώνονται στη μνήμη και τα οποία συγκροτούν μηχανισμούς αποτύπωσης της ιστορίας. Για τους παραπάνω λόγους είναι ικανοποιητικό ότι τέσσερις μαθητές διαχώρισαν τη γλώσσα ως τρόπο αποτύπωσης της ιστορικής εμπειρίας και, βέβαια, δύο άτομα αναφέρθηκαν στην εξιστόρηση των γεγονότων. Η τρίτη απάντηση θεωρείται ότι εστιάζει στον μύθο ως μη πραγματική αφήγηση, η οποία εδώ δε μας ενδιαφέρει διότι το κέντρο της πραγματέυσής μας είναι τα ιστορικά γεγονότα.

Με ποιο τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα αποτυπώνουν την ιστορική εμπειρία;	
Μέσω της εξιστόρησης των γεγονότων	2
Μέσω της γλώσσας της λογοτεχνίας	4
Μέσω της μυθοπλασίας	1

Πίνακας 9

Στην πέμπτη τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου εξόδου (Πίνακας 10) η ερώτηση που τίθεται είναι πώς τα δημοτικά τραγούδια μιλούν για την ιστορία. Οι απαντήσεις που επιλέγονται είναι οι δύο πρώτες. Όσον αφορά τα μοτίβα που, μέσω της επανάληψης, στερεώνουν στη συνείδηση των δεκτών την ιστορική μνήμη, δεν νομίζω ότι πρέπει να ειπωθούν περισσότερα. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης έγινε κατανοητό ότι ο λιτός και πυκνός λόγος τους σε συνδυασμό με ορισμένες σταθερές επιλογές περιεχομένου συμβάλλουν στην απομνημόνευση. Η απομνημόνευση με τη σειρά της συμβάλλει στην διαμόρφωση κοινών ιστορικών τόπων μέσω των οποίων καταγράφονται στη συλλογική μνήμη ιστορικές στιγμές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Πρόκειται εξάλλου για μια από τις πιο ευδιάκριτες λειτουργίες της λογοτεχνίας.

Πώς μιλούν τα δημοτικά τραγούδια για την ιστορία;	
Με τη βοήθεια των μοτίβων που επαναλαμβάνονται	4
Με τη βοήθεια του στίχου	4
Με τη βοήθεια της μουσικής	0

Πίνακας 10

Καταληκτικά, η διδακτική παρέμβαση θεωρείται επιτυχής παρόλα τους περιορισμούς που ίσχυσαν λόγω των ειδικών συνθηκών κατά την διεξαγωγή της. Πιθανόν δεν ήμασταν σε θέση να επιφέρουμε ριζικές αλλαγές στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών λόγω και της διάρκειας της παρέμβασης, μπορέσαμε όμως να διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές είναι δεκτικοί στις αλλαγές οι οποίες μπορούν να μεθοδευτούν με συνέπεια και να στοχεύσουν στην ανάδειξη των σημασιών της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Απώτερος σκοπός της παρέμβασης που περιγράφηκε στο κύριο σώμα της εργασίας ήταν καταρχάς η διεύρυνση των προσφερόμενων πόρων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με απώτερο σκοπό να αναδειχθεί ότι το νόημα δεν προκύπτει μόνον από ένα κείμενο, αλλά με τη συνδρομή πολλών κειμένων επιχειρήθηκε να ξεπεραστεί η συνηθισμένη λογική με βάση την οποία η τάξη έρχεται αντιμέτωπη με ένα κείμενο. Επίσης, απώτερος σκοπός ήταν να αναδειχθεί η τάξη σε μια κοινότητα ανάγνωσης και γραφής. Η συνύπαρξη της ανάγνωσης με τη γραφή είναι σκόπιμο να διερευνηθεί περισσότερο στο πλαίσιο των συμπερασμάτων της εργασίας αυτής. Οι δύο αυτές κεντρικής σημασίας δραστηριότητες όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στον κοινωνικό χώρο, είναι απαραίτητο να προχωρούν μαζί. Ο πρώτος λόγος γι' αυτό είναι ότι δεν είναι λογικό ο μαθητής, όπως και κάθε άλλο κοινωνικό υποκείμενο, μόνον να δέχεται πληροφορίες από τα κείμενα. Κάποια στιγμή στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής πρέπει να αντιδρά με αντίστοιχο τρόπο, δηλαδή γράφοντας. Μέσω της γραφής το κοινωνικό υποκείμενο τοποθετείται απέναντι στα δοσμένα κείμενα και μπορεί να τα αποτιμήσει έχοντας προηγουμένως συνειδητοποιήσει την ουσία των νοημάτων που εμπεριέχουν. Αντιδρά, λοιπόν, σε αυτά ανάλογα με τις στάσεις, τις απόψεις και τις κρίσεις του με κείμενα που εξυπηρετούν διάφορους κοινωνικούς στόχους.

Εκτός από την απαραίτητη συνύπαρξη της γραφής με την ανάγνωση, η παραπάνω παραδοχή απαιτεί την αξιοποίηση όλων των εμπλεκόμενων για την εξαγωγή του κειμενικού νοήματος. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός είναι ο ενορχηστρωτής των δράσεων της ομάδας αλλά σε καμία περίπτωση αυτός που προσφέρει έτοιμα τα κειμενικά νοήματα χωρίς να αξιοποιεί τις απόψεις και στάσεις των άλλων μελών, δηλαδή των μαθητών. Για ακόμη μια φορά είναι καλό να τονισθεί ότι ο μαθητής προσέρχεται στην αίθουσα φέρνοντας κάποιες προσωπικές εμπειρίες μαζί του, εμπειρίες που απαιτείται να αξιοποιηθούν κατά τη διαδικασία της προσέγγισης των κειμένων και οι οποίες αποτελούν την αναγκαία σκαλωσιά προκειμένου να οικοδομηθεί η νέα γνώση.

Πριν την παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει συστηματική σχέση με τη λογοτεχνία, καθώς και ότι δεν είχαν εμπεδωμένες

στρατηγικές αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και γι' αυτόν τον λόγο δεν αντιμετώπιζαν με κάποιο ενδιαφέρον το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές δε γνώριζαν τη σχέση των δημοτικών τραγουδιών με τα ιστορικά γεγονότα. Στη συνέχεια, από τη φάση της κυρίως ανάγνωσης προέκυψε ότι τα ιστορικά γεγονότα που κρίνονται σημαντικά στην ιστορία των λαών καταγράφονται με έναν ορισμένο τρόπο στο συλλογικό ασυνείδητο. Έπειτα, τα παιδιά κλήθηκαν μετά την ερμηνευτική προσέγγιση συγκεκριμένων δημοτικών τραγουδιών και τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών τους να συνθέσουν στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής τη δική τους ιστορία ή ένα ποίημα που να αξιοποιεί στο μέγιστο τα χαρακτηριστικά των δημοτικών τραγουδιών. Προηγήθηκε κάποιο διδακτικό πλάνο και δόθηκαν προφορικές οδηγίες ως προς το χωροχρονικό πλαίσιο, που είναι το 1453 μ.Χ στην Κωνσταντινούπολη, το θέμα που είναι μια ιστορία εμπνευσμένη από την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από αλλόθρησκους και οι χαρακτήρες που ήταν απλοί άνθρωποι του λαού, μια γυναίκα, ένα παιδί, που είδαν να εκτυλίσσεται μπροστά τους η πολεμική βαρβαρότητα και το τέλος της ιστορίας της Πόλης.

Από τα δείγματα της δημιουργικής γραφής των μαθητών διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά εμπνεύστηκαν από τα κείμενα «Πάρθεν η Ρωμανία» και «Της Πάργας» και «Το Ανακάλημα της Κωνσταντινούπολης» και «Της Δέσπως» και έγραψαν βιωματικά ιστορίες που απηχούσαν όλες τις πληροφορίες για την καταληλιότητα της Κωνσταντινούπολης από τους κατακτητές. Συνειδητοποίησαν πόση σημασία έχει η επιλογή του χρόνου της αφήγησης, η οπτική γωνία και η επιλογή της κατάλληλης λέξης. Κατόρθωσαν να γνωρίσουν βαθύτερα το δημοτικό τραγούδι, να δημιουργήσουν επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις που φανερώνουν πόνο και θλίψη για το γεγονός της Άλωσης και να εμπνευστούν, στοιχείο που είναι χαρακτηριστικό της δημοτικής ποίησης, δηλαδή ο αυθορμητισμός για τη σύνθεση πολύστιχων αφηγηματικών ποιημάτων. Επιπλέον, διατήρησαν τα χαρακτηριστικά μοτίβα των δημοτικών τραγουδιών, τον δεκαπεντασύλλαβο στίχο, ως προς το μέτρο και ως προς τον ρυθμό, για να μπορούν να τραγουδηθούν, κάτι που εκφράζει τη λαϊκή παράδοση. Έπειτα, οι μαθητές κατανόησαν ότι το κεντρικό γεγονός στην ιστορία που έπρεπε να δημιουργήσουν ήταν η Άλωση της Πόλης και αυτό επηρέασε απανταχού τον Ελληνισμό. Επίσης, μεταδόθηκε στους μαθητές το συναίσθημα και ο

πόνος του λαού για ένα πραγματικό ιστορικό γεγονός, ότι δηλαδή η ιστορία μετουσιώνεται σε ποίημα που εκφράζει την ψυχή του λαού και μένει αναλλοίωτη στους αιώνες. Τέλος, τα κείμενα αποκάλυψαν τις θέσεις και στάσεις τους απέναντι στα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονταν στα κείμενα, τα οποία τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν ότι ο θρύλος είναι ένα μοτίβο, σκοπός του οποίου είναι να δοθεί έμφαση στη λειτουργία των γεγονότων αυτών και να τονιστεί ο ηρωισμός των εμπλεκόμενων πλευρών.

Καταλήγοντας, είναι καλό να τονίσουμε ότι η αγάπη για τη λογοτεχνία και η κριτική στάση προς τα κείμενα δεν κατακτιούνται μόνον με μια παρέμβαση. Πρόκειται για έναν σύνθετο στόχο για τον οποίο οφείλει να μεριμνά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνον ένα μάθημα. Ειδικότερα, τα γλωσσικά μαθήματα είναι διαχρονικά επιφορτισμένα με αυτόν τον στόχο χωρίς όμως να είναι και τα μοναδικά μαθήματα στα οποία νομιμοποιείται να συμβαίνει αυτό. Εκτός από τα γλωσσικά μαθήματα, όλα τα μαθήματα συγκροτούν σώματα κειμένων διαφόρων ειδών και με την ευκαιρία της επίσκεψης των κειμένων η τάξη -μαθητές και καθηγητές- στέκονται κριτικά απέναντι στα σώματα αυτά, ενώ τα μαθήματα αποτελούν ταυτόχρονα όψεις της πραγματικότητας που είναι απαραίτητο να συλλειτουργούν για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές το σύνολο της πραγματικότητας και να σταθούν κριτικά απέναντί της. Σε αυτό συμβάλλει και η εισαγωγή της Δημιουργικής Γραφής στα Αναλυτικά Προγράμματα, η οποία αποκαλύπτει στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής και πρόσληψης ενός κειμένου, τα πολλαπλά συγγραφικά στάδια, τις πολλαπλές αναγνωστικές προσεγγίσεις και αναπτύσσει τη δημιουργικότητά τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξιάδης, Μ. (2008). *Νεωτερική ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Βαγενάς, Ν. (1994). *Η ειρωνική γλώσσα, Κριτικές Μελέτες για τη Νεοελληνική Γραμματεία*. Αθήνα: Στιγμή.
- Βακάλη, Α. , Κωτόπουλος, Τ. *Η Δημιουργική Γραφή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*.
Ανάσυρση στις 14/09/2021 από
<https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/DIM-GRAFI-EDU1>
- Burkert, W. (1993). *Ελληνική Μυθολογία και Τελετουργία. Δομή και Ιστορία* (Η.Ανδρεάδη, μετ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ. & Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. (1999). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (2014). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Α΄ ΤΕΥΧΟΣ. Α΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου*. (Βιβλίο μαθητή). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Carr, W. & Kemmins, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ Λαμπράκη- Παγανού, Α., Μηλλίγκου, Ε. & Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κ. Αθήνα: Κώδικας.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*, τόμ. Α΄, ΦΕΚ 303/3-03-03, σ. 3795-3807.
- Ευαγγέλου, Ι. (2006). *Ο άνθρωπος και ο μύθος*. Αθήνα: Εκδόσεις Βερέττας.
- Καγιαλής, Π., Ντουινιά, Χρ. & Μέντη, Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2010) «Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση». Ανάτυπο από τα *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης Τόμος Β΄*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κακριδής, Ι. (1986). Ανάλυση του μύθου. Στο Α.Τσαγκογιώργα-Σουπιόνα (επιμ.). *Ελληνική Μυθολογία: Εισαγωγή στο μύθο, Τόμος 1* (Ε.Ν.Ρούσσο, μετ.) (σσ.73-100). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Καμηλάκη – Πολυμέρου, Α. & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε). Ανάσυρση στις 12/07/2021 (για Έλληνες αναγνώστες) από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1015>.

Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κατσαρίδου, Μάρθα. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26147>

Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των μικρασιατών Ελλήνων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καψωμένος, Ε. (1996). *Δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκη.

Κοντάκος, Α. (2011). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του Μύθου*, Μ.Καϊλα, G.Berger, Ε.Θεοδωροπούλου (επιμ.). Αθήνα: Διάδραση.

Κονταξής, Κ. (2007). *Το δημοτικό τραγούδι: μια προσπάθεια μελέτης*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντης

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, «Μάθε παιδί μου δημοτικό τραγούδι», <https://slpress.gr/politismos/mathe-paidi-mou-dhmotiko-tragoydi-tragoydi/>

Κυριακίδης, Σ. Π. (1922). *Δημοσιεύματα λαογραφικού αρχείου αρ. 3 - Ελληνική Λαογραφία, Μέρος Α΄, Μνημεία του Λόγου*. Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίδου

Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1975). *Λαογραφικά μελετήματα Ι*. Αθήνα: Ολκός.

- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2012). Η "νομιμοποίηση" της Δημιουργικής Γραφής. Στο Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας «ΚΕΙΜΕΝΑ», τ. 15, Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2021, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (2008). Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Long, El. (1992). «Textual interpretation as collective action». *Discourse*, 14: 3, pp 104130.
- Λουκάτος, Δ. (1977). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*, Αθήνα.
- Λουκάτος, Δ. (1985). «Μορφές και σχήματα του μυθικού λόγου». *Διαβάζω τχ.130*, σσ.15- 18.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Δ΄ Έκδοση. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Μαστοράκη, Α. (2012). *Η λαογραφία απέναντι στο δημοτικό και το ρεμπέτικο τραγούδι*. Ανάσυρση στις 12/07/2021 από http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2012/10/Mastoraki24grammata.com_.pdf
- Μέγας, Γ. Α. (1967). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Αθήνα [χ.έ.].
- Μερακλής, Μ. Γ. (1992). *Ελληνική λαογραφία - Λαϊκή τέχνη*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2007). *Ελληνική Λαογραφία, Κοινωνική Συγκρότηση, Ήθη και Έθιμα, Λαϊκή Τέχνη*. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας
- Μιρασγέζη Μ. (1965). *Έρευνα στη δημοτική μας ποίηση Α΄ Ο γάμος*. Αθήνα
- Μπάδα, Κ. (2013). *Υλικός Πολιτισμός (18ος – 20ος αι.)*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Χειμερινό εξάμηνο 2013-14.
- Νατσιοπούλου, Τ. (2012). *Παιδικά βιβλία στην προσχολική & βρεφική ηλικία: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Νιτσιάκος, Β.(2008). *Προσανατολισμοί. Μια κριτική εισαγωγή στη Λαογραφία*. Αθήνα: Κριτική.
- Παρίσης, Ιωάννης & Παρίσης, Νικήτας. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Υπουργείο

Παιδείας δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Πατάκης.

Πολίτης Ν. Γ., (1909). «Λαογραφία». *Λαογραφία 1*. Αθήνα: Δελτίον της Ελληνικής Λαογραφικής Εταιρείας, σσ. 3-18. 108

Πολίτης, Ν. Γ. (1920). *Δημοσιεύματα λαογραφικού αρχείου αρ. 1 - Λαογραφικά Σύμμεικτα, Τόμος Α*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Παρασκευά Λεώνη.

Πολίτης, Λίνος (1994). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΜΙΕΤ.

Πολύζου, Ευγ. (2019). *Μύθοι και θρύλοι: η απόδοση της γυναικείας υπερφυσικής μορφής στην ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Κοινό Διαπανεπιστημιακό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Δημιουργική Γραφή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41554?mode=full>

Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ Τάξης του Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 1562/ 27-6-2011.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ. & Βαρελάς, Λ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ruthven, K. (1988) (μτφρ. Ιουλιέττα Ράλλη & Καίτη Χατζηδήμου). *Ο μύθος*. Αθήνα: Ερμής.

Σιαφλέκης Ζαχ. Ι. (1994). *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη θεωρία του λογοτεχνικού μύθου*. Αθήνα: Gutenberg

Valk, Ü. (2008). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales, volume 2: GP*, (Edited by Donald Haase), λ. Myth, Mythological Approaches (pp.652-658). Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.

Παράρτημα Α- Κείμενα Ομάδας Α

[Πάρθεν η Ρωμανία]

Έναν πουλίν, καλόν πουλίν εβγαίν' από την Πόλην· ουδέ στ' αμπέλια κόνεψεν ουδέ στα περιβόλια, επήγεν και-ν εκόνεψεν και σου Ηλί' τον κάστρον. Εσείξεν τ' έναν το φτερόν σο αίμαν βουτεμένον, εσείξεν τ' άλλο το φτερόν, χαρτίν έχει γραμμένον. Από κανείς κι ανένγνωσεν, ουδ' ο μητροπολίτης· έναν παιδίν, καλόν παιδίν, έρχεται κι αναγνώθει. Σίτ' αναγνώθ', σίτε κλαίγει, σίτε κρούει την καρδίαν. «Αλί εμάς και βάι εμάς, πάρθεν η Ρωμανία!» Μοιρολογούν τα εκκλησιάς, κλαίγνε τα μοναστήρια κι ο Γιάννες ο Χρυσόστομον κλαίει, δερνοκοπιέται.

- Μη κλαις, μη κλαις, Αϊ-Γιάννε μου, και δερνοκοπισκάσαι.
- Η Ρωμανία πέρασε, η Ρωμανία 'πάρθεν.
- Η Ρωμανία κι αν πέρασεν, ανθεί και φέρει κι άλλο.

Της Πάργας

Τρία πουλιά απ' την Πρέβεζα διαβήκανε στην Πάργα, το 'να κοιτάει την ξενιτιά, τ' άλλο τον Αϊ-Γιαννάκη, το τρίτο το κατάμαυρο μοιρολογάει και λέει:
«Πάργα, Τουρκιά σε πλάκωσε, Τουρκιά σε τριγυρίζει. Δεν έρχεται για πόλεμο, με προδοσιά σε παίρνει.

Βεζίρης δε σ' ενίκησε με τα πολλά τ' ασκέρια. Έφευγαν Τούρκοι σα λαγοί το παργινό τουφέκι, κι οι Λιάπηδες δεν ήθελαν να 'ρτουν να πολεμήσουν. Είχες λεβέντες σα θεριά, γυναίκες αντρειωμένες, πότερωγαν βόλια για ψωμί, μπαρούτι για προσφάγι.

Τ' άσπρα πουλήσαν το Χριστό, τ' άσπρα πουλούν και σένα».

Πάρτε, μανάδες, τα παιδιά, παπάδες τους αγίους.

Άστε, λεβέντες, τ' άρματα κι αφήστε το τουφέκι, σκάψτε πλατιά, σκάψτε βαθιά, όλα σας τα κιβούρια, και τ' αντρειωμένα κόκαλα ξεθάψτε του γονιού σας.

Τούρκους δεν επροσκύνησαν, Τούρκοι μην τα πατήσουν.

Παράρτημα Β- Κείμενα ομάδας Β

Το ανακάλημα της Κωνσταντινούπολης

Θρήνος κλαυθμός και οδυρμός και στεναγμός και λύπη,

Θλίψις απαραμύθητος έπεσεν τοις Ρωμαίοις.

Εχάσασι το σπίτιν τους, την Πόλιν την αγία, το θάρρος και το καύχημα και την απαντοχήν τους.

Τις το 'πεν; Τις το μήνυσε; Πότε 'λθεν το μαντάτο;

Καράβιν εκατέβαινε στα μέρη της Τενέδου

και κάτεργον το υπάντησε, στέκει και αναρωτά το:

- «Καράβιν, πόθεν έρκεσαι και πόθεν κατεβαίνεις;»

- «Έρκομαι ακ τ' ανάθεμα κι εκ το βαρύν το σκότος.

ακ την αστραποχάλαζην, ακ την ανεμοζάλην·

απέ την Πόλην έρχομαι την αστραποκαμένην.

Εγώ γομάριν δε βαστώ, αμέ μαντάτα φέρνω κακά δια τους χριστιανούς, πικρά και δολωμένα.

Έλιε μου, ανάτειλε παντού, σ' ούλον τον κόσμο φέγγε κι έκτεινε τας ακτίνας σου σ' όλην την οικουμένη

κι εις την Κωνσταντινόπολην, την πρώτην φουμισμένην και τώρα την Τουρκόπολην, δεν πρέπει πιο να φέγγεις. Αλλ' ουδέ τας ακτίνας σου πρέπει εκεί να στέλλεις να βλέπουν τ' άνομα σκυλιά τες ανομίες να κάμνουν, να ποίσου στάβλους εκκλησιές, να καίουν τας εικόνας να σχίζουν, να καταπατούν τα 'λόχρυσα βαγγέλια, να καθυβρίζουν τους σταυρούς, να τους κατατσακίζουν, να παίρνουσιν τ' ασήμια τους και τα μαργαριτάρια και των αγίων τα λείψανα τα μοσχομυρισμένα να καίουν, ν' αφανίζουν, στη θάλασσα να ρίπτουν, να παίρνουν τα λιθάρια των και την ευκόσμησίν των και στ' άγια δισκοπότηρα κούπες κρασί να πίνουν.

Της Δέσπως

Αχός βαρύς ακούεται, πολλά τουφέκια πέφτουν. Μήνα σε γάμο ρίχνονται, μήνα σε χαροκόπι;

Ουδέ σε γάμο ρίχνονται, ουδέ σε χαροκόπι, η Δέσπω κάνει πόλεμο με νύφες και μ' αγγόνια. Αρβανιτιά την πλάκωσε στου Δημουλά τον πύργο.

«Γιώργαινα, ρίξε τ' άρματα, δεν είν' εδώ το Σούλι. Εδώ είσαι σκλάβα του πασά, σκλάβα των Αρβανίτων.

- Το Σούλι κι αν προσκύνησε, κι αν τούρκεψεν η Κιάφα, η Δέσπω αφέντες Λιάπηδες δεν έκανε, δεν κάνει», Δαυλί στο χέρι νάρπαξε, κόρες και νύφες κράζει:

«Σκλάβες Τούρκων μη ζήσομε, παιδιά μ', μαζί μου ελάτε».

Και τα φουσέκια ανάψανε κι όλοι φωτιά γενήκαν.

Παράρτημα Γ- Ερωτηματολόγιο εισόδου

1. Πώς σας φαίνεται το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο;

Αδιάφορο

Έχει μικρό ενδιαφέρον

Μου αρέσει

2. Διαβάζετε λογοτεχνία; Πόσα βιβλία διαβάσατε την τελευταία χρονιά;

Κανένα

1-3

Πάνω από τέσσερα

3. Τα λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα ή όλα είναι ψευδή δημιουργήματα;

Αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα

Τα περισσότερα είναι ψεύτικα

Τα πιο πολλά είναι πραγματικά

Κανένα πραγματικό γεγονός

4. Το δημοτικό τραγούδι ως είδος προφορικής παράδοσης αναφέρεται στην ιστορία.

Δεν το ήξερα καθόλου

Το υποψιάζομαι μόνον στις τοπικές γιορτές

Μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος

5. Το δημοτικό τραγούδι αναφέρεται σε πραγματικά γεγονότα που μένουν στη συνείδηση με τη βοήθεια συγκεκριμένων μοτίβων

Όχι, δεν υπάρχει κανένα πραγματικό γεγονός

Υπάρχουν κάποια πραγματικά γεγονότα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα

Σε ορισμένες κατηγορίες παίρνονται αφορμές από πραγματικά γεγονότα

Παράρτημα Δ- Ερωτηματολόγιο εξόδου

1. Τι άλλαξε με την παρέμβαση στο μάθημα της λογοτεχνίας;

Τίποτε

Συζητούσαμε πιο πολύ

Διαβάσαμε πιο πολλά κείμενα

2. Άλλαξε η σχέση σου με την ανάγνωση;

Όχι

Άρχισα να διαβάζω τα κείμενα του σχολικού Ανθολογίου

Άρχισα να διαβάζω λογοτεχνικά βιβλία

3. Βρίσκω ότι η λογοτεχνία αποτυπώνει την ιστορία

Ναι

Όχι

4. Με ποιον τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα αποτυπώνουν την ιστορική εμπειρία;

Μέσω της εξιστόρησης των γεγονότων

Μέσω της γλώσσας της λογοτεχνίας

Μέσω της μυθοπλασίας

5. Πώς μιλούν τα δημοτικά τραγούδια για την ιστορία;

Με τη βοήθεια των μοτίβων που επαναλαμβάνονται

Με τη βοήθεια του στίχου

Με τη βοήθεια της μουσικής