

Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη Γ΄ Γυμνασίου σε ένα σχολείο της Θράκης: μια πρώτη προσέγγιση

Ιγγλέση Ευαγγελία, Εκπ/κός Β/θμιας Εκπ/σης, Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία αφορά την αισθητική διάσταση μιας εμπειρίας του ανθρώπου. Υπάρχουν διαφορές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαφορετικές χώρες που αφορούν τους τρόπους διδασκαλίας, ανάλογα με την έμφαση που δίνει κάθε κράτος στην αισθητική, πολιτισμική και παιδαγωγική καλλιέργεια του έθνους του. Η διδακτέα ύλη στη λογοτεχνία καθορίζεται ανάλογα με τις αισθητικές και πολιτισμικές προτιμήσεις καθώς και την παράδοση ενός έθνους. Για παράδειγμα, μια χώρα μπορεί να δώσει έμφαση στη σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία ενός έθνους. Άλλη χώρα ίσως δώσει μεγάλη έμφαση στις ηθικές αξίες – διδάγματα που απορρέουν από τη λογοτεχνία. Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις καθορίζουν τη δομή, το περιεχόμενο, το είδος και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων και τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης που προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της κάθε χώρας. (Purves 1973: 36 – 37)

Ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας, που καθορίζει και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας πρέπει να είναι η κριτική αγωγή, η ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο πολιτισμό. Το μάθημα της λογοτεχνίας θα πρέπει να αξιοποιηθεί ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα. Η σχολική τάξη μπορεί να ανασυσταθεί σε χώρο ανάπτυξης εκείνου του κριτικού διαλόγου γύρω από τους θεμελιακούς όρους και τις συνθήκες του πολιτισμικού μας περιβάλλοντος που θα καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συμβάλλουν κριτικά, ισότιμα και δημιουργικά στη διαμόρφωση μιας διαλογικής και πλουραλιστικής κουλτούρας και μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Πρέπει να αναδειχθεί όχι μόνο η σημασία της λογοτεχνίας ως λογοτεχνίας, αλλά και η σημασία της για τους ίδιους τους μαθητές, για την κατανόηση του εαυτού τους, της εμπειρίας τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν· έτσι μπορεί να κατασκευαστεί μια νέα, διαφορετική υποκειμενικότητα βασισμένη στην ηθική του πλουραλισμού και του διαλόγου, στην κριτική αυτογνωσία, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι βασισμένη στον κομοφορισμό, στην παραδοσιολατρεία, στον εθνοκεντρικό ή ευρωκεντρικό ναρκισσισμό, στην ετεροφοβία, στα κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα. (Πασχαλίδης 2004: 322)

Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (σ. 3795), ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και τους καθιστά ανθρώπους ικανούς να αξιοποιούν θετικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις.

Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την

ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει την φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των έργων και αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου. Με αυτήν την προοπτική αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού.

Το Πρόγραμμα Σπουδών στη λογοτεχνία δομείται για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και διέπεται από κοινές αρχές, από σκοπούς και στόχους κλιμακούμενους κατά τάξη, οι οποίοι και συγκεκριμενοποιούνται ανάλογα με τα επιμέρους διδασκόμενα κείμενα. Περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών αποτελούν επιλεγμένα κείμενα, δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων, σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική αυτοτέλεια, τα οποία καλύπτουν ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, σενάριο, λογοτεχνικό δοκίμιο, τόσο από τη νεοελληνική όσο και από την ξένη λογοτεχνία. Η επιλογή γίνεται με κριτήρια λογοτεχνικά.

Ειδικότερα στη Γ' τάξη, ο βασικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η γνωριμία με την εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, δηλαδή η διδασκαλία της ιστορίας της. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002) οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου πρέπει να μπορέσουν: 1) να κατανοήσουν τη σημασία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, 2) να γνωρίσουν ορισμένα μείζονα έργα που θεμελίωσαν τη νεότερη ελληνική γραμματεία και επηρέασαν την εξέλιξή της, ακόμα και από τις παλαιότερες περιόδους της λογοτεχνίας μας, 3) να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια στο πλαίσιο της παράδοσης και της αλλαγής, 4) να κατανοήσουν την εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών, 5) να γνωρίσουν τους όρους, τα κριτήρια συγκρότησης μίας λογοτεχνικής σχολής, ενός ρεύματος ή κινήματος, καθώς και τα χαρακτηριστικά μιας λογοτεχνικής γενιάς σε σχέση με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, 6) να μελετήσουν κείμενα και να κατανοήσουν τη σημασία τους στη μεταβολή των υφιστάμενων κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συνθηκών της εποχής τους, 7) να αναγνωρίζουν τις αισθητικές προτιμήσεις της εποχής και να τις αιτιολογούν με βάση ιστορικά στοιχεία, 8) να συνειδητοποιήσουν την εσωτερική σχέση λογοτεχνίας – ιστορίας, 9) να αναγνωρίσουν τη συνέχεια κάποιων θεμάτων στο χρόνο και να ανιχνεύσουν τη δυναμική της επιβίωσής τους.

Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση μιας μειονότητας

Η θέση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο διδακτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση μιας μειονότητας είναι πολύ σημαντική. Σε μια εποχή που το μάθημα της λογοτεχνίας τείνει να έχει μια μάλλον περιφερειακή θέση μέσα στο όλο και περισσότερο προσανατολιζόμενο στις επιστήμες και στην τεχνολογία σύγχρονο σχολείο, η διδασκαλία του στους μειονοτικούς μαθητές, με δεδομένο ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών, μοιάζει να το καθιστά ακόμα πιο περιθωριακό, σχεδόν οριακό, όσον αφορά είτε τη σκοπιμότητα είτε στην ίδια τη βιωσιμότητά του.

Πράγματι, από πολλές απόψεις, η λογοτεχνία σήμερα αποτελεί ουσιαστικά μια μειονότητα. Στις σύγχρονες κοινωνίες η λογοτεχνία συνιστά ένα είδος λόγου που βρίσκεται στο περιθώριο της καθημερινής ζωής, των πρακτικών μας ασχολιών, των επαγγελματικών μας δραστηριοτήτων, των κοινωνικών μας σχέσεων και των ψυχαγωγικών μας συνηθειών. Από την άλλη σε αυτόν τον μειονοτικό λόγο της λογοτεχνίας όλοι μας, άλλοτε συχνότερα, άλλοτε σπανιότερα, στρεφόμεστε, προκειμένου να ερμηνεύσουμε όλο αυτόν τον κόσμο της καθημερινότητάς μας και τη θέση μας μέσα σ' αυτόν. Η σχέση μας με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση φιλοξενίας ενός Άλλου, που μας βοηθά να δώσουμε σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να προσανατολιστούμε μέσα σ' ένα ολοένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να πλάσουμε την ατομική αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα.

Στην ίδια τη σχέση μας, συνεπώς, με τη λογοτεχνία ανακαλύπτουμε έναν κώδικα συμπεριφοράς, έναν ηθικό κανόνα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής με τον πολιτισμικό Άλλο. Η

λογοτεχνία είναι το πιο συχνά μεταφραζόμενο είδος λόγου, γιατί αποτελεί έναν τόπο συνάντησης όχι απλώς ενός συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά κυρίως των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών, γιατί επίσης το λογοτεχνικό κείμενο συντελεί στην κατανόηση άλλων τρόπων ζωής και, κατ' επέκταση, στην σχετικοποίηση του δικού μας.

Για όλες αυτές τις παραπάνω ιδιότητες της λογοτεχνίας, τα τελευταία χρόνια, της έχει ανατεθεί ένας πρωταγωνιστικός ρόλος τόσο στα ποικίλα προγράμματα μειονοτικής εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς όσο και σε κάθε εθνικό σχολικό πρόγραμμα που έχει αναθεωρηθεί στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το μάθημα της λογοτεχνίας και στις δυο περιπτώσεις έχει προκριθεί ως προνομιακό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, της κοινωνίας δηλαδή στην οποία όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις συνυπάρχουν, συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς και συναισθηματισμούς. (Αποστολίδου 2002:133 – 140).

Σε ένα σχολείο με μειονοτικούς μαθητές οι αντικειμενικές δυσκολίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι πολλές, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ένα ακόμη πιο δύσκολο και απαιτητικό αντικείμενο διδασκαλίας είναι η ποίηση, η οποία αποτελεί, κατά γενική ομολογία, έναν από τους προβληματικότερους τομείς στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας. Η ανάγνωση ποιημάτων προϋποθέτει κάποια εξοικείωση με μια διαφορετική χρήση της γλώσσας, αλλά και εξοικείωση με το ρυθμό του, του οποίου η συμβολή είναι καθοριστική για τη δημιουργία του ποιητικού αποτελέσματος. Ο ποιητικός λόγος, είτε μέσα από το στίχο είτε χωρίς αυτόν, συμπυκνώνει πολλαπλά νοήματα και συναισθήματα σε μικρές γλωσσικές φόρμες και εξαρτά τη νοηματοδότησή του από τον ήχο των λέξεων, από την κυριολεκτική τους σημασία, αλλά και από τους συνειρμούς που οι λέξεις αντανακλούν, είτε όλες μαζί είτε η καθεμιά ξεχωριστά.

Στη διδασκαλία της ποίησης παραδοσιακά ο προσανατολισμός είναι καθαρά ερμηνευτικός. Ο δάσκαλος καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος. Ο μαθητής περιορίζεται στο ρόλο του ακροατή – αποδέκτη, οι συναισθηματικές και διανοητικές του δυνατότητες παραμένουν σχεδόν αδρανείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η δημιουργικότητά του στην καλύτερη περίπτωση, περιορίζεται στη διατύπωση κάποιας άποψης, ικανής να προκαλέσει διάλογο με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο.

Σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της ποίησης επιδιώκεται μια βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση του ποιητικού λόγου. «Η ανάγνωση ενός ποιήματος πρέπει να είναι ένα βίωμα, όπως βιώνουμε μια πράξη», μας λέει ο Wallace Stevens (Stevens 1993: 30). Η απόλαυση της ποίησης και ο απεγκλωβισμός της από προκατασκευασμένα ερμηνευτικά σχήματα είναι πρωταρχικός στόχος του προγράμματος. Η πραγματοποίησή του προϋποθέτει εξοικείωση με την ανάγνωση, με τη φωναχτή άρθρωση του ποιητικού λόγου. Η ποίηση δε διαβάζεται μόνο με τα μάτια, οι λέξεις έχουν ήχο κι ο ήχος αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο του ποιητικού λόγου. Επομένως ένα ποίημα χρειάζεται να το προσλαμβάνουμε και ακουστικά, να ακούμε τους ήχους του, τους ψίθυρους ή τις φωνές του και οπωσδήποτε να ακούμε τις σιωπές του. Έτσι γνωρίζουμε το ρυθμό του, τις εντάσεις και τις διαθέσεις που εκφράζει. Ο ήχος συμβάλλει στην απόλαυση, βοηθά στην πρόκληση συνειρμών, στη δημιουργία εικόνων, τονίζει τη μουσικότητα του λόγου και μας υπενθυμίζει τη στενότερη σχέση μουσικής και ποίησης. (Ελιοτ 1982: 21 – 38). Η φωναχτή ανάγνωση είναι η σωματική μας επαφή με το ποίημα, γι' αυτό και απευθύνεται στο σύνολο των αισθήσεών μας και προαπαιτεί την προσήλωση και την αφοσίωσή μας. Στη διαδικασία της ανάγνωσης μετέχουμε, εκ των πραγμάτων, με όλη την προϋπάρχουσα εμπειρία ζωής που διαθέτουμε και αξιοποιούμε το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει ο καθένας μας μέσα του, δηλαδή τη μέχρι σήμερα γλωσσική μας εμπειρία, την ασυνείδητη γνώση του ρυθμού, την αντίληψή μας για τα λογοτεχνικά είδη, τις αξίες τις ιδέες για τον κόσμο, τις αισθητικές προτιμήσεις κλπ.

Στο νέο πρόγραμμα ο δάσκαλος εγκαταλείπει το ρόλο του παντογνώστη, δηλώνει τη σχετικότητα των αξιών του, δεν επιβάλλει τις αισθητικές του προτιμήσεις στους μαθητές του, αφήνεται κι αυτός να διαμορφωθεί και να επηρεαστεί από εκείνους, οι πολλαπλές και διαφορετικές μεταξύ τους υποκειμενικότητες, διαλέγονται, συγκρούονται, όμως επιτέλους συνομιλούν. Ο δάσκαλος τώρα αναλαμβάνει τον διακριτικό ρόλο του συντονιστή και του εμψυχωτή για τη λειτουργία του προγράμματος, έτσι ώστε να μην εγκαταλειφθούν οι διδακτικοί στόχοι, που έχουν

τεθεί εξαρχής, και να αποκτηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι προτεινόμενες δεξιότητες. Έχει την ευθύνη να αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το δυναμικό της τάξης, φροντίζει να συνεργάζονται μεταξύ τους αποδοτικά όλοι οι μαθητές και να περνούν καλά την ώρα του μαθήματος. Εξάλλου, όταν η ερμηνεία χάνει την παντοδυναμία της, ο σχολαστικισμός καταργείται, τα ποιήματα αναδημιουργούνται, γίνονται πάλι ζωντανοί οργανισμοί κι η μελέτη τους δεν είναι πλέον μελέτη πτωμάτων. Ο μαθητής από παθητικός ακροατής, γίνεται συνδημιουργός του μαθήματος. (Καπλάνη 2004: 359 – 367)

Τα δεδομένα και η μεθοδολογία της έρευνας

Η εισήγηση βασίζεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο 2007 σε γυμνάσιο της ορεινής περιοχής της Ξάνθης με μουσουλμάνους μαθητές που δεν χρησιμοποιούν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα. Παρακολούθησα ως παρατηρήτρια τη διδασκαλία του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τέσσερις διδακτικές ώρες σε δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου. Το σύνολο των μαθητών ήταν 35, από τους οποίους 22 ήταν τα αγόρια και 13 τα κορίτσια και όλοι οι μαθητές ήταν μουσουλμάνοι και δεν χρησιμοποιούσαν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Παρέμεινα για μία εβδομάδα στο σχολείο κι έτσι εξοικειώθηκα με τους μαθητές και εκτός τάξης, για παράδειγμα συζητήσαμε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Θα ήθελα να σημειώσω κάποια επιπρόσθετα στοιχεία που αφορούν το σχολείο αυτό γενικότερα: α) ο διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος των διδασκόντων συνέβαλαν στη δημιουργία μιας πολύ θετικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, ενός κλίματος ανοιχτού στη μάθηση και στον προβληματισμό, για παράδειγμα υπήρχαν βιβλιοθήκες στους διαδρόμους και στο γραφείο των καθηγητών, στις οποίες οι μαθητές είχαν άμεση και εύκολη πρόσβαση στα διαλείμματα. β) το σχολείο συμμετείχε σε πολλά προγράμματα, όπως «Αγωγή Υγείας», «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», «Ισότητα των δυο φύλων». γ) συνεργάστηκε με άλλα σχολεία εκτός της Θράκης στα πλαίσια διάφορων προγραμμάτων. δ) πραγματοποιούνταν επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, προβολές ταινιών είτε στο σχολείο είτε σε κινηματογραφική αίθουσα της πόλης της Ξάνθης. Αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, ακολούθησα τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας (Silverman: 1997) γιατί τα υποκείμενα της έρευνας ήταν λίγα αριθμητικά και γιατί προτίμησα να υιοθετήσω ως εργαλεία της έρευνάς μου την παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη και την ομαδική συνέντευξη. Στόχος της έρευνας ήταν να καταγράψω τη διδακτική του μαθήματος αυτού, έτσι όπως υλοποιήθηκε σε τέσσερις διδακτικές ώρες και τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της λογοτεχνίας και τη λογοτεχνία γενικότερα.

A. Παρατήρηση στην τάξη

Αρχικά αποφάσισα να ακολουθήσω τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης (Cohen 1994: 152 – 155) γιατί δεν πραγματοποίησα έρευνα δράσης (Cohen 1994: 258 – 282) με παρεμβατικό χαρακτήρα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αρχικά αποφάσισα να χρησιμοποιήσω το σύστημα παρατήρησης με την κωδικοποίηση (coding system), δηλαδή, όρισα ένα σύνολο κατηγοριών μέσα στο οποίο είχα σκοπό να καταγράψω τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της κάθε διδακτικής ώρας. Οι κατηγορίες που είχα σημειώσει και που αποτέλεσαν και στόχους της έρευνας, ήταν οι εξής: 1) Πορεία της διδασκαλίας, διδακτική μέθοδος 2) Δραστηριότητες –Ασκήσεις 3) Ελληνομάθεια μειονοτικών μαθητών 4) Ανταπόκριση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας 5) Στάση τους για τη λογοτεχνία 6) Προτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών σε θέματα για συζήτηση 7) Προτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών σε τύπους ασκήσεων, εργασιών 8) Ατμόσφαιρα, κλίμα στην τάξη. Παρόλα αυτά, όταν άρχισα να παρακολουθώ τη διδασκαλία του μαθήματος θεώρησα ότι στην πράξη θα με βοηθούσε καλύτερα να χρησιμοποιήσω τη μέθοδο της παρατήρησης με καταγραφή γεγονότων (check list) –γενική καταγραφή, δηλαδή κατέγραφα τα γεγονότα και την εντύπωσή μου γι' αυτά με τη σειρά που έγιναν, έχοντας πάντα υπόψη μου τους γενικούς και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

Πριν ξεκινήσει η παρατήρηση στην τάξη ο καθηγητής της τάξης με σύστησε στους μαθητές και με τη σειρά μου τους εξήγησα με συντομία τον σκοπό της έρευνάς μου και στον ρόλο μου ως παρατηρήτρια (Newton 1989: 114 – 115). Ο καθηγητής είχε ήδη προετοιμάσει τους μαθητές αναφέροντάς τους ότι θα έχουν μια «φιλοξενούμενη» στην τάξη τους και ζητώντας τους να μην αλλάξουν τη συμπεριφορά τους και να προσπαθήσουν να αγνοήσουν τελείως την παρουσία μου εκεί. Μετά από κάθε παρακολούθηση – παρατήρηση του μαθήματος, πραγματοποίησα ομαδικές συνεντεύξεις διάρκειας δύο διδακτικών ωρών για κάθε τμήμα. Η συνέντευξη ήταν αδόμητη, δηλαδή

έγινε με βάση έναν σκελετό ερωτήσεων που είχα ετοιμάσει από νωρίτερα και που διαφοροποιούνταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αρχικά κράτησα σημειώσεις για να νιώσουν πιο άνετα οι μαθητές και στη συνέχεια, με τη σύμφωνη γνώμη τους, χρησιμοποίησα μαγνητόφωνο έτσι ώστε να μπορώ να καταγράψω πιο άνετα τις απόψεις τους. Στις περιπτώσεις που κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να μιλήσουν χωρίς μαγνητόφωνο κατέφευγα πάλι στη μέθοδο των σημειώσεων. Οι ερωτήσεις στη συνέντευξη ήταν ανοιχτού τύπου.

Η παρατήρηση της διδασκαλίας

Το ποίημα «Γιατί μ' αγάπησες» της Μαρίας Πολυδούρη που διδάχτηκε ανήκει στο κεφάλαιο του σχολικού ανθολογίου «Η λογοτεχνία από το 1922 ως το 1945». Με βάση το βιβλίο του καθηγητή ο βασικός διδακτικός στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές ένα από τα αντιπροσωπευτικότερα ποιήματα της Μαρίας Πολυδούρη και να μνηθούν στο είδος της ερωτικής ποίησης που χαρακτηρίζει το έργο της ποιήτριας αλλά και αρκετά από τα ποιήματα του νεοσυμβολισμού της δεκαετίας του '20.

Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (σ. 3805 -3807) είναι η ερμηνευτική μέθοδος προσέγγισης του κειμένου. Η διδασκαλία ξεκινά είτε απευθείας με την ανάγνωση του κειμένου, είτε με μικρή εισαγωγή για το κείμενο. Ο καθηγητής είτε διαβάσει φωναχτά το κείμενο είτε μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο CD όπου συγγραφείς ή ηθοποιοί το διαβάζουν. Όποια κι αν είναι η εκκίνηση, η πρώτη ανάγνωση παράγει μια αρχική εντύπωση, μια γενική σύλληψη του κειμένου. Μετά την ανάγνωση ακολουθεί η ερμηνευτική προσέγγιση, δηλαδή η ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σε ένα νέο, πιο κατανοητό αισθητικό όλον. Γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί το όλο μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Είναι μια συνεχής μετατόπιση από το ειδικό στο γενικό και αντίστροφα, με στόχο την ανάδειξη της συνάφειας των επιμέρους στοιχείων μεταξύ τους με το όλο, αλλά και συγχρόνως μια αναφορά στα απαραίτητα για την ερμηνεία εξωκειμενικά στοιχεία, τα οποία φωτίζουν το κείμενο. Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση αξιοποιούνται βιώματα και γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Ο καθηγητής ακολούθησε την παραπάνω στοχοθεσία και τις αντίστοιχες διδακτικές οδηγίες προσαρμόζοντάς τα στα δεδομένα της τάξης του και δίνοντας το δικό του στίγμα στη διδασκαλία. Ειδικότερα το ποίημα διδάχτηκε στο κάθε τμήμα σε δύο διδακτικές ώρες, συγκεκριμένα τις τελευταίες του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, και η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια περίπου, γι' αυτό και θα παρουσιαστεί συνολικά και για τα δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα αποτελούνταν από 17 μαθητές, 8 αγόρια και 9 κορίτσια, και το δεύτερο τμήμα από 18 μαθητές, 14 αγόρια και 4 κορίτσια.

Πρώτη διδακτική ώρα

Ο εκπαιδευτικός κάνει μία σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ενότητα και ζητά από τους μαθητές με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου να δώσουν απαντήσεις για όσα διδάχτηκαν ήδη. (Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στους εκπροσώπους της γενιάς του '80 και στον Καβάφη). Στη συνέχεια θέλοντας να δώσει κάποια εισαγωγικά στοιχεία πριν την επεξεργασία του ποιήματος για την συγγραφέα, τη γενιά του '20 και την εποχή που γράφτηκε το ποίημα, δείχνει την φωτογραφία της Μαρίας Πολυδούρη και του Καρυωτάκη και ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν την πρώτη τους εντύπωση. Εφόσον όλοι απαντούν ότι φαίνονται απαισιόδοξοι και θλιμμένοι, με τη βοήθεια του καθηγητή βγάζουν το συμπέρασμα ότι η ποιήτρια ανήκει στη γενιά του '20. Ο καθηγητής δίνει το ιστορικό πλαίσιο της εποχής δίνοντας έμφαση στη μικρασιατική καταστροφή και στο αρνητικό κλίμα που είχε διαμορφωθεί εκείνη την εποχή. Στα πλαίσια της διδασκαλίας της ιστορίας της λογοτεχνίας, που προβλέπεται να διδαχθεί στη Γ' γυμνασίου, γράφει στον πίνακα τα χαρακτηριστικά της γενιάς του '20 με απλό και κατανοητό λεξιλόγιο και με αρκετές προφορικές επεξηγήσεις και επιπλέον, δίνει χρόνο στους μαθητές για να τα αντιγράψουν, κάτι που κάνει πολύ συχνά σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος· με αυτόν τον τρόπο τους διευκολύνει να κρατήσουν σημειώσεις, δεδομένου ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην χρήση της νεοελληνικής γλώσσας. Όταν αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της γενιάς του '20 χρησιμοποιεί λογοτεχνικούς όρους, όπως τον όρο spleen (ανία) και decadence, που τους εξηγεί επαρκώς.

Ακολουθεί τη μέθοδο της βιωματικής προσέγγισης ενός θέματος και ζητά από τους μαθητές να μοιραστούν κάποια υποθετικά συναισθήματα που θα ένιωθαν αν βίωναν μία φάση απαισιοδοξίας στη ζωή τους (ενσυναίσθηση). Με βάση τις απαντήσεις τους συνδέει την απαισιοδοξία με τις αντίστοιχες πληροφορίες από τη ζωή της Πολυδούρη και του Καρυωτάκη δίνοντας έμφαση στην αυτοκτονία του Καρυωτάκη στην Πρέβεζα και στη σχέση του με την Πολυδούρη, δείχνοντας παράλληλα μία φωτογραφία από το σπίτι του Καρυωτάκη στην Πρέβεζα και ζητώντας από τους μαθητές να εντοπίσουν στον χάρτη της τάξης την Πρέβεζα. Αφού διαβάσει το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου, συνδέει τη συλλογή «Οι τρύλλιες που σβήνουν» (1928) στην οποία ανήκει το ποίημα με τη ζωή της Πολυδούρη. Εξηγεί παραστατικά, βγάζοντας ήχους, την άγνωστη λέξη «οι τρύλλιες», δηλαδή το κελάηδημα που σβήνει. Έτσι οι ίδιοι οι μαθητές δίνουν τις δικές τους ερμηνείες για τον τίτλο: α) ο Καρυωτάκης που πέθανε, β) η ίδια η Πολυδούρη προμηνύει το θάνατό της, γιατί μετά το θάνατο του αγαπημένου της η ίδια δεν έχει λόγο να ζει. Όλες οι αιτιολογημένες και ολοκληρωμένες απαντήσεις θεωρούνται σωστές. Συνδέει τη λογοτεχνία με τη ζωή και την πραγματικότητα, αναφέροντας ότι και στην ζωή δεν πρέπει κανείς να ερωτεύεται τόσο παράφορα που να απειλείται η ίδια του η ύπαρξη, να απαρνιέται τον εαυτό του.

Χωρίζει την τάξη σε ομάδες και τους αναθέτει μικρές εργασίες δίνοντας πολλές διευκρινήσεις με απώτερο στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά της ποίησης της Πολυδούρη: α) ρήματα σε ενεστώτα, β) επαναλαμβανόμενοι στίχοι, γ) ρήματα σε αόριστο και ποιες μνήμες φέρνουν στο μυαλό, γ) σε ποιο πρόσωπο είναι τα ρήματα, δ) λέξεις που συνδέονται με το «ωραίο». Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και γι' αυτό είναι εύκολο στους μαθητές να βρουν τις απαντήσεις.

Προσπαθεί να τους δείξει ότι η ποίηση και γενικότερα η λογοτεχνία «αγγίζει» συναισθηματικά τους ανθρώπους και γι' αυτό τους ζητά καθώς τους διαβάσει τα ρήματα στον αόριστο, να κλείσουν τα μάτια τους και «να δουν» τις αντίστοιχες εικόνες. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις οι μαθητές εντοπίζουν ότι τα ρήματα στον αόριστο περιγράφουν ένα θετικό κλίμα, ενώ τα ρήματα στον ενεστώτα ένα αρνητικό κλίμα. Επανέρχεται σε μια από τις αγαπημένες δραστηριότητες, όπως φαίνεται, των μαθητών της τάξης του· δηλαδή, οι μαθητές κλείνουν τα μάτια τους και φαντάζονται μία ιστορία αγάπης, καθώς ο καθηγητής τους ξαναδιαβάζει το ποίημα πολύ παραστατικά. Με αφορμή την ιστορία αγάπης που ο καθένας «ονειρεύτηκε», χωρίς να τη μοιραστεί με τους υπόλοιπους, αφιερώνουν τα τελευταία λεπτά της διδακτικής ώρας σε μια συζήτηση για τη γυναικεία λογοτεχνία. Την επόμενη διδακτική ώρα, όπως προαναγγέλεται, θα αναφερθούν στα χαρακτηριστικά της ποίησης της Μαρίας Πολυδούρη και θα αναλύσουν το ποίημα ανά στροφή.

Δεύτερη διδακτική ώρα

Ο εκπαιδευτικός κάνει μία σύνδεση με την προηγούμενη διδακτική ενότητα και ζητά από τους μαθητές με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου να δώσουν απαντήσεις για όσα διδάχτηκαν ήδη. Με αφετηρία τις εργασίες ανά ομάδες που έκαναν την προηγούμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της ποίησης της Μαρίας Πολυδούρη [γυναικείος έρωτας (τρυφερότητα, μελαγχολία), β' ενικό πρόσωπο (θυμίζει ημερολόγιο, επιστολή), μουσικότητα.]

Στη συνέχεια ο καθηγητής ξαναδιαβάζει το ποίημα και με διάλογο αναλύουν την κάθε στροφή ξεχωριστά ακολουθώντας την ερμηνευτική μέθοδο διδασκαλίας. Αναφέρει ότι στο ποίημα οι στίχοι είναι ανισοσύλλαβοι, εξηγεί την ορολογία αυτή στους μαθητές που δεν την γνωρίζουν και συνδέει τους ανισοσύλλαβους στίχους με τη μουσικότητα του ποιήματος, το οποίο ακούγεται σαν κλάμα. Ο εκπαιδευτικός ξαναδιαβάζει το ποίημα και οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν το σύνολο του ποιήματος, για παράδειγμα, «Πώς ο έρωτας μεταμορφώνει τη ζωή της ποιήτριας; Γιατί είναι δυστυχισμένη; Ποια η χρήση της λέξης ωραίο;» Ακολουθεί συζήτηση για το είδος για τη ζωή και τον έρωτα και ο εκπαιδευτικός μιλάει για την πραγματική ζωή και εκφράζει την άποψή του ότι ο έρωτας δεν πρέπει να οδηγεί τον άνθρωπο σε ακραίες ενέργειες, όπως η αυτοκτονία και ότι δεν πρέπει να αγαπάει κανείς τόσο πολύ που να θυσιάζει τα πάντα για τον σύντροφό του, αλλά να κρατάει κάτι και για τον ίδιο. Το μάθημα προχωράει με την προτεινόμενη διαθεματική δραστηριότητα του σχολικού βιβλίου και ακούν μελοποιημένο το ποίημα, αφού πρώτα ο καθηγητής σβήσει τα φώτα, κάτι που αρέσει πολύ στους μαθητές. Σχολιάζουν και ερμηνεύουν την επανάληψη

των μελοποιημένων στίχων που δηλώνουν το παράπονο της ποιήτριας. Με αφετηρία το ποίημα, στο οποίο φαίνεται ότι ο λόγος της ύπαρξης της Πολυδούρη είναι η αγάπη, ο καθηγητής ρωτά τους μαθητές ποιος ή τι γεμίζει τη ζωή τους. Με τη συζήτηση αυτή η λογοτεχνία λειτουργεί ως κομμάτι της ζωής και ως αφορμή για προβληματισμό. Ανακεφαλαιώνοντας γράφει συνολικά στον πίνακα όλα τα βασικά σημεία του μαθήματος και δίνει χρόνο στους μαθητές να τα αντιγράψουν. Τέλος, τους δίνει μία φωτοτυπία από το λεξικό «Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα» με το λήμμα «ωραίος» και ως γραπτή εργασία για το σπίτι τους ζητά να ταυτίσουν τις ερμηνείες από το λεξικό με τη λειτουργία της λέξης στο ποίημα.

Αποτελέσματα της παρατήρησης της διδασκαλίας

1. Παρόλο που οι βαθμολογίες των μαθητών ήταν υψηλότερες στο πρώτο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές κατανόησαν σε ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο του ποιήματος την ώρα της διδασκαλίας.

2. Στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας οι περίπου μισοί μαθητές κάθε τμήματος απάντησαν με επιτυχία στις ερωτήσεις που αφορούσαν όσα είχαν διδαχθεί την προηγούμενη διδακτική ώρα.

• Η πλειοψηφία των μαθητών και των δύο τμημάτων έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της λογοτεχνίας και το 1/3 των μαθητών θεώρησε ότι το ποίημα θα ήταν πολύ ωραίο πριν ακόμη να το διαβάσουν.

• Η πλειοψηφία των μαθητών απαντούν σωστά και εύκολα στις ερωτήσεις κλειστού τύπου και σύντομης ανάπτυξης, κυρίως όταν ο καθηγητής χρησιμοποιεί απλό λεξιλόγιο και δίνει σαφείς οδηγίες, κάτι που έκανε σε όλη τη διάρκεια της κάθε διδακτικής ώρας. Σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με πιο δύσκολο λεξιλόγιο, για παράδειγμα « πώς η αγάπη μεταμορφώνει τον ερωτευμένο;», λίγοι μαθητές απαντούν.

• Η διδασκαλία του ποιήματος αυτού ήταν επιτυχής και οι επιμέρους στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν. Αυτό οφείλεται, κατά την άποψή μου, στην πολύ καλή οργάνωση και προετοιμασία του μαθήματος από τον καθηγητή. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός:

• λαμβάνει υπόψη του τις δυσκολίες των μαθητών στην χρήση της νεοελληνικής γλώσσας και συνοψίζει συνεχώς, ανακεφαλαιώνει στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.

• διαβάσει κι εξηγήσει άγνωστες λέξεις (π.χ. «βασίλειες») σημειώνοντας ταυτόχρονα και στον πίνακα και δίνει χρόνο στους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις.

• ξεκινά την ερμηνευτική προσέγγιση θέτοντας στους μαθητές ερωτήσεις σύντομης απάντησης, για να μπορούν να ανταποκριθούν πιο εύκολα (για παράδειγμα, «βρείτε στις 3 τελευταίες στροφές 3 λέξεις που να δείχνουν ότι η ποιήτρια είναι δυστυχισμένη»)

• χρησιμοποιεί ως εποπτικά μέσα τον πίνακα, τον χάρτη της τάξης και τις φωτογραφίες, τα οποία αρέσουν στους μαθητές, τους κινούν τον ενδιαφέρον για το μάθημα, βοηθούν στην κατανόηση.

• διδάσκει στους μαθητές ορολογία και στοιχεία της θεωρίας της λογοτεχνίας π.χ. spleen, decadence, alter ego. Αρέσει στους μαθητές η χρησιμοποίηση της ξενόγλωσσης λογοτεχνίας γιατί οι ίδιοι είναι αλλόγλωσσοι και συνδέουν το μάθημα της λογοτεχνίας με μαθήματα ξένων γλωσσών π.χ. γαλλικά. Όλοι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη βασική ορολογία του μαθήματος, όπως στροφή, στίχοι, εξοκειμενικά στοιχεία. Το 1/3 των μαθητών αναγνωρίζει με ευκολία τις διάφορες τεχνικές στα ποιήματα, όπως alter ego.

• συμβάλλει στο να δημιουργηθεί ένα πολύ καλό κλίμα στην τάξη γιατί μιλά με παραστατικότητα, διαθέτει πολύ χιούμορ, για παράδειγμα αφηγείται με χιούμορ την ιστορία αγάπης του Καρυωτάκη και της Πολυδούρη, συνδέει την Πρέβεζα με το σήμερα, μιλά για ένα καφέ με το όνομα decadence όταν αναφέρει τον όρο.

• εφαρμόζει τον βιωματικό τρόπο διδασκαλίας και τονίζει τον βιωματικό χαρακτήρα της ποίησης, ο έρωτας και ο θάνατος παρουσιάζονται όχι ως επιδράσεις ρομαντικές, αλλά ως μια βιωμένη εμπειρία. Συνδέει τη λογοτεχνία με τη ζωή, όταν συζητούν για τον έρωτα και τη ζωή, όταν τους ρωτά ποιος ή τι γεμίζει τη ζωή τους και αν κάνουν κάτι για τον εαυτό τους που τους γεμίζει. Έτσι, τους δίνει το έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό

• δίνει την ευκαιρία στους μαθητές για αυτενέργεια: τους αφήνει χρόνο για να διαβάσουν το ποίημα και να κυκλώσουν ό,τι τους αρέσει ή ό,τι θέλουν, δραστηριότητα στην οποία ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές.

•χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους αναθέτει μικρές εργασίες, έστω και για πολύ λίγη ώρα, αφού το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας ο καθηγητής ρωτά και οι μαθητές απαντούν. Οι μαθητές ανταποκρίνονται με σχετική επιτυχία στις εργασίες ανά ομάδες. Περίπου οι μισοί μαθητές της κάθε ομάδας συμμετέχουν και βρίσκουν τις απαντήσεις σε σχέση με αυτές τις μικρές εργασίες που τους ανέθεσε, ενώ όλα τα μέλη της κάθε ομάδας κρατούν σημειώσεις.

•προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η επαφή με τη λογοτεχνία είναι κυρίως μια αισθητική εμπειρία και προσπαθεί να εγείρει κάποια συναισθήματα με ορισμένες δραστηριότητες: α) τους ζητά να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν μια ιστορία αγάπης, β) ακούν το μελοποιημένο ποίημα, γ) τους διαβάζει τα ρήματα στον άοριστο καθώς οι μαθητές κλείνουν τα μάτια και «βλέπουν» τις αντίστοιχες εικόνες. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν με προθυμία σε αυτές τις δραστηριότητες και φαίνεται να τους αρέσουν πολύ. Ειδικότερα, όταν ακούν το μελοποιημένο ποίημα συνειδητοποιούν τη στενή σχέση της ποίησης με τη μουσική και έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν όπως νιώθουν. Έτσι, σε κάθε τμήμα άλλοι μαθητές κλείνουν τα μάτια (κυρίως τα κορίτσια), άλλοι σκέφτονται, άλλοι διαβάζουν το ποίημα, λίγα κορίτσια δακρύζουν.

Ωστόσο το πλάνο εργασίας είναι αρκετά αυστηρό και ο καθηγητής είχε κάποιο άγχος να προλάβει τα πάντα, γεγονός που μερικές φορές τον έκανε να έχει αρκετές απαιτήσεις από τους μαθητές την ώρα που απαντούσαν σε μια ερώτηση. Αυτό ίσως και να οφείλεται στη δική μου παρουσία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Δεν δόθηκε χρόνος για την επεξεργασία παράλληλου κειμένου της ίδια γενιάς, όπως προτείνεται στο βιβλίο του καθηγητή. Αυτό δεν αποτέλεσε σημαντική παράλειψη, κατά τη γνώμη μου, γιατί οι μαθητές σε δυο διδακτικές ώρες κατανόησαν και απόλαυσαν το ποίημα και κατάλαβαν τα χαρακτηριστικά της γενιάς του '20, που ήταν και οι βασικοί στόχοι της διδακτικής αυτής της ενότητας.

Οι ομαδικές συνεντεύξεις

. Πριν ξεκινήσω την ομαδική συνέντευξη με το κάθε τμήμα ρώτησα τους μαθητές ποιες είναι οι ασχολίες τους κατά τον ελεύθερο χρόνο τους για να σχηματίσω μία ιδέα για το προσωπικό τους προφίλ και για να κάνω μία μικρή εισαγωγή πριν το βασικό μέρος της συνέντευξης, έτσι ώστε να νιώσουν πιο άνετα. Έδωσα το περιθώριο να απαντά όποιος μαθητής θέλει, κι έτσι δεν έδωσαν απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις όλοι οι μαθητές. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των αγοριών παίζει ποδόσφαιρο, βλέπει αθλητικές εκπομπές. Μόνο 8 διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο χρόνο τους. Ωστόσο όλοι οι μαθητές διαβάζουν περιοδικά για νέους με θέματα αθλητικά, μουσικά και μόδας (τα κορίτσια). Δύο μαθήτριες πλέκουν και κεντούν και ένας μαθητής ασχολείται με τον Η/Υ. Όλοι οι μαθητές βλέπουν ταινίες στην τηλεόραση.

Στην επόμενη ερώτηση για το ποια ή ποιες ταινίες τους άρεσαν περισσότερο, μόνο 2 κορίτσια απάντησαν ότι τους άρεσαν οι ταινίες με ιστορίες αγάπης και 3 αγόρια ότι βλέπουν ταινίες περιπετειώδεις και θρίλερ. Οι υπόλοιποι μαθητές δίστασαν να απαντήσουν και τελικά όταν επανέλαβα την ερώτηση όλοι δήλωσαν ότι τους άρεσε ο Τιτανικός χωρίς να το αιτιολογήσουν. Είδαν στο σινεμά με το σχολείο την ταινία Αστερίξ και Οβελίξ, η οποία εντυπωσίασε όλους τους μαθητές με εξαίρεση 1 μαθητή ο οποίος τη θεώρησε ταινία για μικρότερα παιδιά. 5 αγόρια αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι τους άρεσε το στοιχείο της περιπέτειας και η δύναμη των πρωταγωνιστών Αστερίξ και Οβελίξ στον αγώνα τους κατά των Ρωμαίων, σε 1 μαθήτρια άρεσε η ιστορία αγάπης στην ταινία αυτή. Επίσης όλοι οι μαθητές θυμούνται την ταινία «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών» που είδαν στο σχολείο και που άρεσε πολύ σε όλους. Χαρακτηριστικά 1 κορίτσι διηγήθηκε με λεπτομέρειες σκηνές της ταινίας, ιδιαίτερα εκείνη τη σκηνή, όπου ο καθηγητής ζήτησε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να αφήσουν το συναίσθημα να βγει από μέσα τους, γιατί αυτό είναι η πραγματική ποίηση. Το ίδιο κάνουν κι οι μαθητές της Γ' γυμνασίου, όταν ακούν ένα ποίημα, κλείνουν τα μάτια τους κι αφήνουν το συναίσθημα να βγει από μέσα τους και νιώθουν και αυτή είναι η πραγματική ποίηση.

Στην ερώτηση αν γνωρίζουν για την ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης στο σχολείο τους, απαντούν όλοι καταφατικά με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και 25 μαθητές ότι δανείστηκαν βιβλία και 10 ότι δεν δανείστηκαν ποτέ, από τους οποίους τα 4 αγόρια διαβάζουν μόνο αθλητικά περιοδικά.

Ωστόσο 15 μαθητές θέλησαν να μιλήσουν για τα βιβλία που διάβασαν, ενώ οι υπόλοιποι 10 αρνήθηκαν. Τα αγαπημένα θέματα των λογοτεχνικών βιβλίων είναι οι ιστορίες αγάπης για 2 αγόρια και 3 κορίτσια, οι περιπέτειες για 5 αγόρια, τα παραμύθια για 4 αγόρια και 2 κορίτσια, τα χιουμοριστικά βιβλία για 1 αγόρι και η ποίηση για 1 αγόρι και 1 κορίτσι, γιατί τους αρέσουν τα μελοποιημένα ποιήματα που ακούν στο σχολείο. Τα λογοτεχνικά βιβλία που διάβασαν είναι τα εξής: α) 2 αγόρια και 2 κορίτσια δανείστηκαν βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο. Τα 2 αγόρια, διάβασαν βιβλία για τον Τρωικό πόλεμο που τους άρεσαν πολύ γιατί ήταν εικονογραφημένα και είχαν περιπέτεια και αγωνία. Τα 2 κορίτσια θεώρησαν βαρετά και δύσκολα τα βιβλία αυτά, η μία διάβασε ένα βιβλίο για την αρχαία Σπάρτη και η άλλη «Τα μυστικά του βάλτου» της Πηνελόπης Δέλτα. β) 2 κορίτσια διάβασαν βιβλία αισθηματικού και κοινωνικού περιεχομένου: 1 κορίτσι το βιβλίο με τίτλο «Το φως του φεγγαριού» με υπόθεση οικογενειακή τραγωδία που της άρεσε πολύ. 1 κορίτσι δανείστηκε από περιέργεια το «Ρωμαίος και Ιουλιέττα» του Σαίξπηρ, γιατί, όπως είπε, «άκουγα για το έργο αυτό από όλους», και μίλησε για ενθουσιασμό γι' αυτό. Η ίδια δανείστηκε το «Μη μου λες αντίο» με αφορμή την τηλεοπτική σειρά που προβαλλόταν και δήλωσε ότι προτίμησε το βιβλίο περισσότερο σε σχέση με την σειρά, επειδή είχε περισσότερες λεπτομέρειες και επειδή «το βιβλίο αφήνει ελεύθερη την φαντασία». γ) σε 6 μαθητές άρεσαν λογοτεχνικά βιβλία με στοιχεία παραμυθιού ή τα ίδια τα παραμύθια: 4 αγόρια και 1 κορίτσι διαβάζουν παραμύθια γενικότερα, 1 αγόρι το «Ανατολικά του ήλιου και δυτικά της σελήνης», μία ιστορία αγάπης με περιπέτεια και στοιχεία παραμυθιού, θυμίζει τον «Άρχοντα των δαχτυλιδιών». δ) 2 κορίτσια διαβάζουν ποίηση συστηματικά, γιατί «έχει πολύ συναίσθημα», «έχει φαντασία», «με κάνει να ονειρεύομαι», στο 1 κορίτσι αρέσει πολύ ο Καβάφης και γράφει και η ίδια ποιήματα, ε) 3 αγόρια δανείστηκαν από τη σχολική βιβλιοθήκη «Το μόνον της ζωής του ταξίδιον» του Βιζυηνού, γιατί τους άρεσε πολύ το απόσπασμα που διδάχτηκαν στο σχολείο και η αντίστοιχη ταινία που είδαν. Πιο συγκεκριμένα, εντυπωσιάστηκαν με την ιστορία του παππού και του μικρού παιδιού και, προς μεγάλη μου έκπληξη, η γλώσσα δεν τους φάνηκε δύσκολη, αφού το βιβλίο τους ήταν οικείο από το μάθημα. Το σχόλιο του καθηγητή της λογοτεχνίας, σε προσωπική συζήτηση μετά την συνέντευξη ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές δανείζονται βιβλία, κυρίως εικονογραφημένα.

Με αφορμή την απάντηση αυτή των μαθητών όλη η τάξη μιλά με ενθουσιασμό για το απόσπασμα από το βιβλίο του Βιζυηνού που διδάχτηκαν καθώς και για το μάθημα της λογοτεχνίας. Έτσι, σε 31 μαθητές αρέσει πολύ το μάθημα, επειδή «τα θέματα είτε είναι πραγματικά είτε όχι μοιάζουν με τη ζωή», μαθαίνουν καινούρια πράγματα, «τους κάνει εντύπωση η ζωή στο παρελθόν», «είναι εύκολο μάθημα, μοιάζει με παραμύθι, είναι ευχάριστο», «ο καθηγητής τους είναι πολύ καλός, τους εξηγεί πολύ καλά τα πάντα, γράφει στον πίνακα πολλά και αυτό βοηθάει, έχει χιούμορ», ακούν μουσική κι έτσι συνδέουν το κείμενο με προσωπικά τους βιώματα και νιώθουν συναισθήματα, βλέπουν ταινίες, τους αρέσουν τα ποιήματα που είναι πιο μικρά και πιο εύκολα σε σχέση με τα πεζά κείμενα. Σε 3 αγόρια δεν αρέσει καθόλου γιατί το θεωρούν βαρετό και σε 1 αγόρι άλλοτε αρέσει και άλλοτε όχι, ανάλογα με την ψυχική του διάθεση.

Στη συνέχεια ανέφερα με τη σειρά τα κείμενα που διδάχτηκαν την τρέχουσα σχολική χρονιά μέχρι τότε και ζήτησα την άποψη των μαθητών γι' αυτά προσπαθώντας να διερευνήσω τις προτιμήσεις τους σε θέματα, είδη κειμένων, λογοτεχνικές περιόδους, μεθοδολογία διδασκαλίας.

1) Δημοτικά τραγούδια – Νανουρίσματα: στην πλειοψηφία των μαθητών άρεσαν τα δημοτικά τραγούδια γιατί ήταν εύκολα κείμενα και γιατί τα συνδύαζαν με τη μουσική, καθώς είναι κείμενα με ρυθμό και τα άκουσαν μελοποιημένα και σε ένα αγόρι άρεσε η δραστηριότητα που έγραψαν τα δικά τους νανουρίσματα στη μητρική τους γλώσσα.

2) Κρητική λογοτεχνία, «Ερωφίλη»: στους περισσότερους μαθητές δεν άρεσε το κείμενο χωρίς να θέλουν να αιτιολογήσουν την άποψή τους με εξαίρεση ένα αγόρι που το χαρακτήρισε βαρετό και δύσκολο. Μόνο σε 1 κορίτσι άρεσε το θέμα γιατί ήταν μια ιστορία αγάπης. Στα 9 κορίτσια του ενός τμήματος άρεσε πολύ το θέμα, η ιστορία αγάπης. Αν τους αρέσει το θέμα, όπως δήλωσαν, δεν προβληματίζονται για τη γλώσσα, γιατί ο καθηγητής τους βοηθάει και τους εξηγεί αναλυτικά τα πάντα.

3) Ρήγας Βελεστινλής, «Θούριος»: οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν αδιάφοροι για τον «Θούριο» και δεν θυμούνται καθόλου το κείμενο, εκτός από 4 αγόρια, στα οποία άρεσε πολύ, γιατί είναι

ποίημα, έχει μουσικότητα, το άκουσαν μελοποιημένο και το κατανόησαν καλύτερα. Χαρακτηριστικά 1 αγόρι άκουσαν αρχίζει να τραγουδάει «ως πότε παλικάρια»

4) Ελισάβετ Μουτζάν – Μαρτινέγκου, «Αυτοβιογραφία»: σχεδόν όλοι οι μαθητές θυμούνται το κείμενο, αλλά αρκετοί έχουν αρνητική εντύπωση γι' αυτό, γιατί θεώρησαν τη γλώσσα δύσκολη, τους φάνηκε μεγάλο σε έκταση και δυσνόητο. Άρεσε πολύ στις ίδιες 9 μαθήτριες του ενός τμήματος, γιατί είναι γυναικεία λογοτεχνία και έμαθαν στοιχεία για τη ζωή των γυναικών στο παρελθόν και την καταπίεση που αυτές ένιωθαν σε μια ανδροκρατούμενη κοινωνία.

5) Διονύσιος Σολωμός, «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι»: οι περισσότεροι μαθητές δεν σχολιάζουν για το ποίημα, παρατηρούν μόνο ότι τους άρεσε που το άκουσαν μελοποιημένο. 1 αγόρι εκφράζει την άποψη ότι το ποίημα αυτό είναι δύσκολο και μπερδεμένο. Σε 1 αγόρι άρεσε η μουσική, όταν το άκουσαν μελοποιημένο και το θέμα του, δηλαδή ο αγώνας των ανθρώπων και το θάρρος τους.

6) Αλέξανδρος Σούτσος, «Ο επιστάτης των εθνικών οικοδομών επί Καποδίστρια»: κανείς δεν θυμόταν το κείμενο

7) Γεώργιος Βιζυηνός, «Στο χαρέμι»: είναι, κατά γενική ομολογία, το αγαπημένο τους κείμενο. Όλοι θέλουν να μιλήσουν γι' αυτό και δείχνουν μεγάλο ενθουσιασμό. Τους άρεσε πολύ, επειδή γιατί είδαν την ταινία αφού πρώτα διδάχτηκαν το απόσπασμα και αυτό τους βοήθησε πολύ να κατανοήσουν το κείμενο, έχει το στοιχείο της περιπέτειας, έχει συναίσθημα, βιώνουν την ίδια κατάσταση με τον παππού, δηλαδή δεν κάνουν ποτέ ταξίδια, έμαθαν πολλά πράγματα για την εποχή, ο μικρός ήρωας ζούσε με την φαντασία του. Το δύσκολο λεξιλόγιο δεν τους στάθηκε εμπόδιο γιατί είχαν πολλή βοήθεια από τον καθηγητή τους, το θέμα για τα ταξίδια ήταν πολύ ενδιαφέρον, ένας βασικός ήρωας και ο αφηγητής ήταν ένα μικρό παιδί, ήταν πολύ συγκινητικό, ο παππούς δεν έκανε ταξίδια παρά μόνο ένα.

8) Κ.Π. Καβάφης, «Όσο μπορείς»: οι περισσότεροι μαθητές του ενός τμήματος μένουν παθητικοί όταν τους αναφέρω για το ποίημα αυτό. Αντίθετα στο τμήμα με το πιο υψηλό επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα οι μαθητές άρχισαν να γελούν για την ερωτική ζωή του Καβάφη. Σε 1 κορίτσι άρεσε πολύ το ποίημα, γιατί είναι γραμμένο σε β' ενικό πρόσωπο, είναι άμεσο και πήρε κάποιες συμβουλές για τη ζωή της. 1 αγόρι θυμάται την τεχνική γραφής του Καβάφη και μιλάει για το alter ego του ποιητή, σε 1 αγόρι άρεσε πολύ το θέμα γιατί αναφέρεται στη ζωή, στην πραγματικότητα και δίνει συμβουλές, σε 1 κορίτσι άρεσε πολύ, δανείστηκε το βιβλίο με τα ποιήματα του Καβάφη, γιατί της αρέσουν πολύ τα ποιήματα και γράφει και η ίδια. Μάλιστα μίλησε χωρίς ταμπού και προκατάληψη ακόμη και για τα ερωτικά ποιήματα του Καβάφη.

9) Άντον Τσέχωφ, «Ο Παχύς κι ο Αδύνατος»: δεν το σχολιάζει κανείς

10) Μ. Πολυδούρη, «Μόνο γιατί μ'αγάπησες»: παρόλο που είναι το πιο πρόσφατο κείμενο που διδάχτηκαν, οι περισσότεροι δεν θέλουν να το σχολιάσουν. Αρκετοί λένε πώς ντρέπονται να μιλήσουν για το θέμα αυτό, για τον έρωτα, δηλαδή τελικά σε 7 αγόρια δεν άρεσε καθόλου, γιατί το θέμα ήταν βαρετό, με εξαίρεση το τραγούδι που άκουσαν, ήταν απαισιόδοξο, η ζωή της ποιήτριας είχε άσχημο τέλος με την αυτοκτονία της. Σε 3 κορίτσια άρεσε το θέμα του ποιήματος και το τραγούδι και γενικότερα τους αρέσει η ποίηση, σε 1 κορίτσι άρεσε η σύνδεση που έκανε με το σήμερα δείχνοντάς τους στον χάρτη την Πρέβεζα και της κίνησε την περιέργεια να επισκεφτεί το μέρος αυτό.

Στην ερώτηση αν τους ικανοποιεί ο τρόπος που διδάσκει το μάθημα της λογοτεχνίας ο καθηγητής τους όλοι απαντούν θετικά με ενθουσιασμό. Ειδικότερα οι απόψεις που ακούγονται είναι:

α) οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν να διδάσκονται την ιστορία της λογοτεχνίας και θεωρούν βαρετές τις θεματικές ενότητες στα ανθολόγια των προηγούμενων τάξεων, γιατί ασχολούνταν πολύ καιρό με το ίδιο θέμα π.χ. ταξίδια και θεωρούν ότι στη Γ' γυμνασίου μαθαίνουν περισσότερα πράγματα, β) 1 κορίτσι ενώ στις προηγούμενες τάξεις του γυμνασίου είχε αρνητική εντύπωση για τα πεζά κείμενα, στη Γ' γυμνασίου της αρέσουν πολύ γιατί της αρέσει ο τρόπος που διδάσκει ο καθηγητής. γ) Οι μαθητές με την ευκαιρία αυτή περιγράφουν τη διδακτική του καθηγητή τους: i) τους δίνει τους κάποια στοιχεία για το συγγραφέα, τον τρόπο γραφής και την ζωή του, το ιστορικό πλαίσιο κι έτσι τους βοηθά να κατανοήσουν το κείμενο ii) διαβάζουν κομμάτι κομμάτι το πεζό κείμενο ή το ποίημα και ο καθηγητής τους εξηγεί πολλά πράγματα και αυτό θεωρούν ότι είναι πολύ καλό και τους βοηθάει. iii) Προσπαθεί ο καθηγητής τους να εγείρει την φαντασία τους καθώς

διαβάζουν ένα κείμενο κι έτσι κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου. iv) θέλουν να μαθαίνουν λογοτεχνικούς όρους γιατί τους διευκολύνει να εκφράσουν με λίγες λέξεις, ενώ θα τους ήταν πιο δύσκολο να το αναλύσουν περιγραφικά. Δίνουν ως παράδειγμα το alter ego.

Στην ερώτηση ποια είναι η στάση τους για τα μαθήματα της γλώσσας και της λογοτεχνίας η στάση των μαθητών ποικίλει. Αρκετοί μαθητές δεν θέλουν να εκφράσουν την άποψή τους. 1 αγόρι και 1 κορίτσι δηλώνουν προτίμηση και για τα δυο μαθήματα. 8 αγόρια προτιμούν το μάθημα της γλώσσας, γιατί η καθηγήτρια τους βοηθά με επιπλέον σημειώσεις που τους δίνει, ο ένας είναι πιο εξοικειωμένος με το μάθημα αυτό γιατί το διδάχτηκαν περισσότερες ώρες ακόμη και στο δημοτικό, είναι πιο εύκολο μάθημα, του αρέσουν οι ασκήσεις γραμματικής, μαθαίνουν να μιλούν καλύτερα τα νέα ελληνικά μόνο με τη γλώσσα, όπως ισχυρίζονται. 10 μαθητές, 4 αγόρια και 6 κορίτσια προτιμούν το μάθημα της λογοτεχνίας, επειδή τους αρέσει η συζήτηση που γίνεται, γιατί έτσι σκέφτονται καλύτερα, τους αρέσει η ποίηση, ιδιαίτερα τα μελοποιημένα ποιήματα, μαθαίνουν καινούρια πράγματα, δεν έχουν πολλές ασκήσεις, είναι εύκολο μάθημα, δεν τους αρέσει η γραμματική στη γλώσσα, τους αρέσουν τα περιπετειώδη λογοτεχνικά έργα. Επίσης, όταν αναφέρονται στο ιστορικό πλαίσιο και στην εποχή του συγγραφέα, μαθαίνουν ιστορικά στοιχεία και τα συνδυάζουν με την ιστορία, 1 κορίτσι μπορεί και φαντάζεται διάφορες εικόνες, η λογοτεχνία την κάνει να σκέφτεται, την επηρεάζει, παίρνει ιδέες από τα κείμενα και γράφει δικά της ποιήματα, Χαρακτηριστικά αναφέρει «βλέπω από το παράθυρο τα αστέρια και γράφω δικά μου ποιήματα με τα συναισθήματά μου μέσα στα ποιήματά μου».

Συμπεράσματα

- Οι μαθητές κατανόησαν τα κείμενα ως προς το περιεχόμενο και ως προς το θέμα, έχουν άποψη τεκμηριωμένη για το κάθε κείμενο που διδάχτηκαν παρά τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.
- Έχουν συνολικά όλοι οι μαθητές μία θετική εικόνα για το μάθημα της λογοτεχνίας που οφείλεται στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους που ακολουθεί κυρίως και όχι στις οδηγίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Επίσης στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξασφαλίζεται για τους μαθητές ένα πολύ θετικό περιβάλλον ανοιχτό στη μάθηση και την κριτική γνώση.
- Παρόλο που λίγοι μαθητές διαβάζουν τα λογοτεχνικά βιβλία που δανείζονται, οι περισσότεροι έχουν την καλή πρόθεση να προσπαθήσουν, αλλά έρχονται αντιμέτωποι με τις γλωσσικές δυσκολίες.
- Η βιωματική προσέγγιση και η συναισθηματική εμπλοκή στο μάθημα της λογοτεχνίας «αγγίζει» τους μαθητές, γιατί δίνει χώρο στην δημιουργικότητά τους, την φαντασία τους και το συναίσθημά τους.
- Οι μαθητές δεν συνειδητοποιούν ότι το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και αυτό της νεοελληνικής λογοτεχνίας αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και ότι και τα δύο συμβάλλουν στην ελληνομάθειά τους.
- Η μελοποιημένη ποίηση και γενικότερα η μουσική που ακούν στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και στην καλλιέργεια της φαντασίας τους.
- Η προβολή ταινιών, οι φωτογραφίες και γενικότερα η χρήση των εικόνων ως εποπτικών μέσων προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών και τους βοηθούν στην κατανόηση, ιδιαίτερα τους μαθητές που χρησιμοποιούν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα.
- Η λογοτεχνία «φαντάζει» να είναι ένα ανοιχτό παράθυρο στον κόσμο, εσωτερικού και εξωτερικού, που διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών αυτής της Γ' γυμνασίου.

Βιβλιογραφία

1. Αποστολίδου Β. (2002). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση: Κομοτηνή 29 – 30 Νοεμβρίου 2002, 133 -140.
2. Cohen, Louis (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μετάφραση Μητσοπούλου Χρυσούλα – Φιλοπούλου Μάνια. Αθήνα: Μεταίχμιο
3. Έλιοτ, Τ.Σ. (1982). Επτά δοκίμια για την Ποίηση /μτφρ. Μαρία Λαϊνά. Αθήνα: Γράμματα.

4. Καπλάνη Β. (2004). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Αποστολίδου Β. (επιμ.) Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (σ. 359 - 367). Αθήνα: Τυπωθήτω
5. Newton, Malcolm (1989). Evaluation strategies in school – focused training. Coventry: University of Warwick.
6. Πασχαλίδης Γ. (2004). Γενικές αρχές για τη διδασκαλία ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου Β. (επιμ.) Λογοτεχνία και Εκπαίδευση (σ. 322). Αθήνα: Τυπωθήτω
7. Purves C. Alan (1973). Literature Education in Ten Countries. Stockholm: Halsted Press.
8. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (δεύτερος τόμος)
9. Silverman, David (1997). Qualitative Research: Theory, Method and Practice. Surrey: Sage Publications.
10. Stevens, Wallace (1996). «Κανονάκι, κανονάκι, δεν υπάρχει ορόσημο», Ποίηση, 8, 220 – 226.

Παράρτημα

Α. Διδαχθέντα κείμενα (ως τα τέλη Μαρτίου): Νανουρίσματα: Να μου το πάρεις ύπνε μου, Κοιμήσου αστρί, Ερωφίλη, Ρήγας Βελεστινλής: Θούριος, Ελισάβετ Μουτζάν – Μαρτινέγκου: Αυτοβιογραφία, Διονύσιος Σολωμός: Ελεύθεροι πολιορκημένοι, Αλέξανδρος Σούτσος: Ο επιστάτης των εθνικών οικοδομών επί Καποδίστρια, Γεώργιος Βιζυηνός: Στο χαρέμι, Κ.Π. Καβάφης: Όσο μπορείς, Άντον Τσέχωφ: Ο Παχύς κι ο Αδύνατος, Μ. Πολυδούρη: Μόνο γιατί μ' αγάπησες.

Β. Μαρία Πολυδούρη, Γιατί μ' αγάπησες
 Δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες
 στα περασμένα χρόνια.
 Και σε ήλιο, σε καλοκαιριού προμάντεμα
 και σε βροχή, σε χιόνια,
 δεν τραγουδώ παρά γιατί μ' αγάπησες.
 Μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου
 μια νύχτα και με φίλησες στο στόμα,
 μόνο γι' αυτό είμαι ωραίο σαν κρίνο ολάνοιχτο
 κι έχω ρίγος στην ψυχή μου ακόμα,
 μόνο γιατί με κράτησες στα χέρια σου.

Μόνο γιατί τα μάτια σου με κοίταξαν
 με την ψυχή στο βλέμμα,
 περήφανα στολίστηκα το υπέρτατο
 της ύπαρξής μου στέμμα,
 μόνο γιατί τα μάτια σου με κοίταξαν.

Μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες
 και στη ματιά σου να περνάει
 είδα τη λυγερή σκιά ως όνειρο
 να παίζει, να πονάει,
 μόνο γιατί όπως πέρναα με καμάρωσες.

Γιατί δισταχτικά σα να με φώναξες
 και μου άπλωσες τα χέρια

κι είχες μέσα στα μάτια σου το θάμπωμα
-μια αγάπη πλέρια
γιατί δισταχτικά σα να με φωνάξες.

Γιατί, μόνο σε σέναν άρεσε
γι' αυτό έμεινεν ωραίο το πέρασμά μου.
Σα να μ' ακολουθούσες όπου πήγαινα,
σα να περνούσες κάπου εκεί σιμά μου.
Γιατί, μόνο γιατί σε σέναν άρεσε.

Μόνο γιατί μ' αγάπησες γεννήθηκα,
γι' αυτό η ζωή μου εδόθη.
Στην άχαρη ζωή την ανεκπλήρωτη
μένα η ζωή πληρώθη.
Μόνο γιατί μ' αγάπησες γεννήθηκα.

Μονάχα για την διαλεχτήν αγάπη σου
μου χάρισε η αυγή ρόδα στη χέρια.
Για να φωτίσω μια στιγμή το δρόμο σου
μου γέμισε τα μάτια η νύχτα αστέρια,
μονάχα για την διαλεχτήν αγάπη σου.

Μονάχα γιατί τόσο ωραία μ' αγάπησες
έζησα, να πληθαίνω
τα ονειράτά σου, ωραίες που βασίλειψες,
κι έτσι γλυκά πεθαίνω
μονάχα γιατί τόσο ωραία μ' αγάπησες.

Γ. το λήμμα «ωραίος» από το λεξικό «Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα»: α) όμορφος, β) αυτός που γίνεται ή παράγεται στην κατάλληλη εποχή, γ) ώριμος (ιδίως για καρπό), δ) αυτός που αρμόζει σε κάποιον, ε) (για πρόσωπα) αυτός που βρίσκεται στην ακμή της ζωής του, αυτός που διανύει την ακμή της νιότης του και της ομορφιάς του, στ) γνήσιος, ειλικρινής.