

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποίηση και τη διδασκαλία της: η κυριαρχία του Ρομαντισμού

Σωτηρία Καλασαρίδου

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι συμμετοχοί μιας κουλτούρας που εξελίσσεται σε ένα συγκεκριμένο χωροχρόνο, ταυτόχρονα όμως είναι και φορείς μιας υποκειμενικότητας μοναδικής. Η διδασκαλία μέσα στην τάξη, κατά συνέπεια, είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων: η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς και καθενός μαθητή ξεχωριστά είναι μόνο κάποιες συνιστώσες που διεκδικούν μερίδιο στο παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Η έρευνα που παρουσιάζεται στοχεύει να αναδείξει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις τεσσάρων εκπαιδευτικών του Γυμνασίου —δύο της Β' και δύο της Γ' Γυμνασίου αντίστοιχα —αναφορικά με την ποίηση και τη διδασκαλία της. Πραγματεύεται τις απόψεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του κινήματος του Ρομαντισμού, όπως μας αποκαλύφθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις που είχαμε μαζί τους. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν εγγράφονται στο πλαίσιο της εθνογραφικής παρατήρησης, η οποία διεξήχθη για ένα ολόκληρο σχολικό έτος σε τέσσερις τάξεις. Η παρατήρηση της διδασκαλίας ποιητικών κειμένων από τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε σε ένα πρώτο επίπεδο το βασικό κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, μας τροφοδότησε όμως στη συνέχεια με πολύτιμα στοιχεία για την ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για την ποίηση και το Ρομαντισμό. Συνεπώς, η επιλογή παράθεσης των απαντήσεών τους γίνεται με κριτήριο τη στοιχειοθέτηση του κύριου στόχου πραγμάτευσης που συνιστά ταυτόχρονα και υπόθεση εργασίας: σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ο Ρομαντισμός διαδραματίζει κυριαρχικό ρόλο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό, τι αφορά την ποίηση και τη διδασκαλία της.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Αν προστρέξει κανείς στο *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων* του M. H. Abrams και αναζητήσει αυτόνομο λήμμα που να αφορά το Ρομαντισμό, θα διαπιστώσει ότι ένας ορισμός του λιγότερο ή περισσότερο εκτενής απουσιάζει. Εντούτοις, όσο υδραργυρικός είναι ο ορισμός του πνευματικού κινήματος του Ρομαντισμού, καθώς καμιά μορφή σκέψης ή αισθητικής δεν κατορθώνει να ενοποιήσει όλη αυτήν την πολλαπλότητα των στοιχείων που προσδιορίζουν το περιεχόμενο του όρου του, τόσο πολλά στοιχεία και έννοιες της πολιτισμικής μας κληρονομιάς συνδέονται άρρηκτα με τον καθορισμό αυτού που αποκαλούμε «ρομαντικό» (Abrams, 2005, Λαμύρ, 1998: 31-33).

Η σύγχρονη έννοια της ποίησης συνυφαίνεται με το κίνημα του Ρομαντισμού στο βαθμό που ένα μεγάλο μέρος των αντιλήψεών μας για αυτήν μέχρι και σήμερα έχει ρομαντικές καταβολές (Campagnon, 2001: 37). Ο Ρομαντισμός προικοδότησε την ποίηση με χαρακτηριστικά που έως σήμερα την οροθετούν και την προσδιορίζουν: ο ιδεαλισμός, η κυρίαρχη δημιουργική φαντασία, η υποκειμενική αντίληψη της φύσης, η μεγάλη σημασία του αισθήματος, η χρήση της συμβολικής εικόνας, η έκφραση του υψηλού, η αυτάρκεια της γλώσσας, είναι μόνο μερικά από αυτά (Furst, 1974: 86, Χάζλιτ, 1998: 54-55, 62, Ντε Μαν, 1994: 118). Η εν λόγω όμως κληρονομιά συνοδεύτηκε και από ένα μύθο αναφορικά με το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζει τόσο στη λογοτεχνική παραγωγή όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Ηγκλετον, 2007: 81, Χάζλιτ, 1998: 54-55).

Οι M.H Abrams και Raymond Williams αναφέρουν ότι ο Herder στα 1778 με το δοκίμιό του *Για τη γνώση και την αίσθηση της ανθρώπινης φύσης* παρομοιάζει την ανάπτυξη της ανθρώπινης μεγαλοφυΐας με φυτό που αναπτύσσεται ασυνείδητα. Στο εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο κάθε συγγραφέας νοείται μοναδικός και θεωρείται διαφορετικός από όλους τους άλλους συγγραφείς, τόσο ως προς το ύφος του, αλλά και ως προς το θεματικό υλικό του λογοτεχνικού έργου. Η έννοια της ποιητικής δημιουργίας για τους Ρομαντικούς έγινε το νοηματικό ισοδύναμο της θεϊκής δημιουργίας και η αντιστοιχία αυτή εξιδανίκευε τον ποιητή και το έργο του, ενθαρρύνοντας την εμφάνιση της θεωρίας —η οποία είναι διαδεδομένη μέχρι σήμερα— ότι μέσω της ποίησης ο δημιουργός ακροβατεί στο μεταίχμιο που ορίζουν τα δίπολα: αντικειμενικό —υποκειμενικό, αποκάλυψη και συγκάλυψη, έκφραση και σιωπή. Η ίδια αντιστοιχία συνέδραμε και στο σχηματισμό μιας έννοιας του καλλιτεχνικού έργου, η οποία εξίσου είναι ισχύουσα, και αφορά στο ότι το ποίημα είναι έκφραση της προσωπικότητας (Abrams, 2001: 386, 443-444, 512, Williams, 1994: 93-94).

Στο σημείο αυτό πρέπει να προσέξουμε την έμφαση στην ιδέα της «ρομαντικής» δημιουργικότητας, η οποία τέθηκε σε ευθεία συνάρτηση με τη φαντασία, σχηματίζοντας τη «δημιουργική φαντασία», η οποία ως ανθρώπινη ιδιότητα βρισκόταν στην ύψιστη μορφή της στον ποιητή. Ο ποιητής το κατορθώνει αυτό, χρησιμοποιώντας μια γλώσσα που είναι ουσιωδώς μεταφορική και νοηματοδοτεί τις έως πριν ακατανόητες σχέσεις των πραγμάτων, απαθανατίζοντας την κατανόησή τους, με αποτέλεσμα το ποίημα να μετασχηματιστεί σε «δημιουργία πράξεων», σύμφωνα με τις αναλλοίωτες μορφές της ανθρώπινης φύσης, όπως υπάρχουν στο μυαλό του ποιητή—δημιουργού, στο οποίο αντανακλώνται όλες οι άλλες διάνοιες (Williams, όπ.π: 93-95).

Σε ό, τι αφορά την ποιητική φαντασία, ήδη ανέφερα τη συνάρτηση της με την έννοια της δημιουργικότητας, υπαινισσόμενη τον καταλυτικό ρόλο που διαδραμάτισε στην εγκαθίδρυση της ποιητικής πρωτοκαθεδρίας στο επίπεδο των τεχνών. Πού εδράζεται ωστόσο το ουσιώδες έργο της ποιητικής φαντασίας στην περίοδο του Ρομαντισμού, ώστε ν' αποτελεί μέχρι και τη μετανεωτερικότητα συστατικό παράγοντα προσδιορισμού της ποίησης και κομβικό σημείο αναφοράς σε κάθε προσπάθεια περιγραφής και επανορισμού της; (Καλασαρίδου, 2011: 15)

Όπως υπογραμμίζει η Lilian Furst στο δοκίμιό της *Ρομαντισμός*, η αλλαγή στην αντίληψη της φαντασίας, που από μιμητική στο 18^ο αι. γίνεται εκφραστική στο 19^ο και τον 20^ο, αποτελεί τη σημαντικότερη αλλαγή στον προσδιορισμό της φαντασίας. Στην εν λόγω αλλαγή, κομβικό ρόλο διαδραμάτισε η υποκειμενική φιλοσοφία του Fichte στο βαθμό που ο φιλόσοφος υποστήριξε ότι η ύπαρξη και η μορφή του κόσμου εμφανίζονται σχέσεις εξάρτησης από τον τρόπο που η ατομική φαντασία τις αντιλαμβάνεται. Δεδομένου ότι ο κόσμος συνδέεται με σχέσεις εξάρτησης μαζί μας μέσω του τρόπου που τον αντιλαμβανόμαστε, μπορούμε να τον διαμορφώσουμε και να τον «ποιητικοποιήσουμε» σ' έναν αδιάκοπα εξελικτικό, μαγικό ιδεαλισμό, με μέσο τη δημιουργική φαντασία (Furst, 1974: 55, 57, 60).

Ωστόσο, το ουσιώδες έργο της φαντασίας εδράζεται στον εμπλουτισμό της εμπειρίας μέσω της έκφρασης. Ο Abrams στο έργο του *Ο καθρέφτης και το φως* αποφαινεται ότι το ρομαντικό έργο τέχνης δεν αποσκοπεί στην αντανάκλαση της πραγματικότητας, αλλά στη δημιουργία της μέσω της γλώσσας (Abrams, 2001 & Λαρμόρ, 1998: 50). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο δημιουργική είναι η φαντασία, τόσο τα συναισθήματα και οι πεποιθήσεις εκφράζονται επαρκέστερα σε σημασία και συνηχήσεις απ' όσο η ίδια η ζωή μας. Απαύγασμα της ρομαντικής δημιουργικής φαντασίας είναι το λυρικό ποίημα, το οποίο αποτέλεσε ταυτόχρονα και το όχημα για την έκφραση των ατομικών αισθημάτων (Λαρμόρ, 1998: 58-59, Furst, 1974: 71).

Η αποκλειστική σύνδεση του ποιητικού λόγου με τα συναισθήματα αποτελεί έναν ακόμη νευραλγικό άξονα πραγμάτευσης του Ρομαντισμού και ένα χαρακτηριστικό, το οποίο συνδέεται με τη δημιουργική φαντασία και την «ποιητική αλήθεια» που επιβιώνει μέχρι τις μέρες μας, υπό μορφή στερεοτυπικής αντίληψης. Μιλώντας για την ποίηση, οι ρομαντικοί χρησιμοποιούν μεταφορές, οι οποίες υποδηλώνουν την εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου, καθώς τα συστατικά στοιχεία του ποιητικού κειμένου αναδύονται χωρίς να είναι ούτε πράξεις, ούτε πράγματα, αλλά τα ρέοντα αισθήματα του ίδιου του ποιητικού υποκειμένου (Abrams, 2001: 95). Διαπιστώνουμε, επομένως, μέχρι στιγμής πως φαντασία, δημιουργικότητα, αλήθεια και αισθήματα, μολονότι διαπλέκονται μεταξύ τους με σχέσεις ώσμωσης, αιτίας και αποτελέσματος, συνιστώντας ένα βασικό τετράπτυχο δόμησης της ρομαντικής ιδεολογίας, έχουν ένα κοινό στοιχείο: όλες οι έννοιες αναφέρονται στο ποιητικό υποκείμενο και εκπορεύονται απ' αυτό (Καλασαρίδου, 2011: 15-16).

Η στροφή του ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τον Abrams, από το ποιητικό στο αναγνωστικό υποκείμενο πραγματοποιήθηκε με το φιλοσοφικό έργο του John Stewart Mill και αφορά στην αξία της ποίησης. Ειδικότερα, ο John Stewart Mill, μετέθεσε τη συζήτηση και έστρεψε το βλέμμα του στον αναγνώστη με την κρίσιμη παρατήρησή του ότι, διαβάζοντας ποίηση «αποσπάζ το ίδιο συναισθηματικό κέρδος που θα αποσπούσες, αν ήταν πραγματικότητα». Η ψυχολογική ερμηνεία του Mill αποδίδει επί της ουσίας στον ποιητή την «καλλιέργεια των αισθημάτων» όσο και τη συμβολή στη «διαμόρφωση του χαρακτήρα», στο βαθμό που «η ικανότητα να αισθάνεται ο αναγνώστης ισχυρά αισθήματα» γίνεται η ύλη από την οποία εκπορεύονται όλα τα κίνητρα (Abrams, 2001: 629). Η ποίηση έχει εσωτερική αξία —ως αυτοσκοπός— αλλά και εξωτερική αξία ως μέσο που επιδρά ηθικά και κοινωνικά στον αναγνώστη. Κατά συνέπεια, δεν πρόκειται για εξέταση της πρόθεσης του ποιητή, αλλά για διερεύνηση της συναίνεσης του αναγνώστη κατά την αισθητική εμπειρία (Abrams, όπ.π : 507, 616).

Η ανάδειξη της ηθικο-κοινωνικής διάστασης της ποίησης και της επίδρασής της στον αναγνώστη αποτελεί ένα καίριο στοιχείο της ρομαντικής κληρονομιάς. Το γεγονός αυτό αποδίδεται σε μια συστοιχία παραγόντων, όπως δείξαμε, που συνηγόρησαν στη θεμελίωση των βασικών ιδεών του Ρομαντισμού ως συστατικών στοιχείων της δυτικής κουλτούρας, σκέψης και δράσης. Και, μολονότι τόσο ο Φορμαλισμός όσο και αργότερα η Νέα Κριτική και ο Δομισμός άσκησαν κριτική στο Ρομαντισμό, πολλές από τις ιδέες τους έλκουν την καταγωγή τους από αυτόν (Καλασαρίδου, 2011:16, Fokkema & Ibsch, 1997). Η πιο χαρακτηριστική από αυτές, η οποία μαρτυρά τη ρομαντική της καταγωγή και που εμφανίζεται ισχυρή μέχρι και σήμερα, α-

φορά στη διάκριση της γλώσσας σε «καθημερινή» και «λογοτεχνική», ιδέα που τη συναντούμε, τόσο στο Φορμαλισμό όσο και στις βασικές θεωρήσεις της Νέας Κριτικής, και την ταύτιση της «λογοτεχνικής» γλώσσας με την ποιητική (Richards, 1929, Σκλόφσκι & Αϊχενμπαουμ, 1985²).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα η συνέντευξη ορίζεται ως γλωσσικό συμβάν. Κύρια χαρακτηριστικά της συνέντευξης ως γλωσσικού συμβάντος είναι η ακριβής καταγραφή των ερωτήσεων και των απαντήσεων, η δυνατότητα να μεταβληθεί μία ερώτηση, ο ελεύθερος χειρισμός του ερωτηματολογίου και η αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων (Mishler, 1996: 29-30, 31, 66, 77).

Νευραλγικό ρόλο στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, εκτός των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών, διαδραμάτισε και η αντίληψη ότι ο λόγος και κατά συνέπεια το παραγόμενο νόημα οικοδομείται από κοινού κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς. Τόσο δηλαδή οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις των συνεντεύξεων, διαμορφώθηκαν και αναπροσαρμόστηκαν μέσω του διαλόγου που είχαμε με τους ερωτώμενους. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι χρειάστηκε πολλές φορές να παρεμβληθούν και άλλες ερωτήσεις διασαφητικές, πέρα των αρχικών και καθορισμένων από το ερωτηματολόγιο, τόσο από την πλευρά μου ή κατά κύριο λόγο από την πλευρά των ερωτώμενων (Mishler, όπ.π: 89).

Στα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εφαρμόσθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα το ερευνητικό παράδειγμα της «δόμησης», η οποία αποσκοπεί να καταδείξει συγκεκριμένες πτυχές του ερευνητικού υλικού και να αξιολογήσει τα ερευνητικά στοιχεία βάσει ορισμένων κριτηρίων. Επιχειρείται δηλαδή, ο εντοπισμός συγκεκριμένων θεμάτων στο υπό έρευνα υλικό και η σύνοψή τους (Neuedorf, 2002: 6-7, Mayring, 1995: 76-81).

Η τεχνική της δόμησης διακρίνεται σε τέσσερα ερευνητικά παραδείγματα: α) στην «τυπική δόμηση», (formale Strukturierung), β) στη «δόμηση περιεχομένου» (inhaltliche Strukturierung), γ) στην «πρότυπη δόμηση» (typisierende Strukturierung), και δ) στην «κλιμακοειδή δόμηση» (skalierende Strukturierung) (Mayring, όπ.π: 79). Στην ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποίησα τρία από τα προαναφερθέντα ερευνητικά παραδείγματα και πιο συγκεκριμένα την «τυπική δόμηση», τη «δόμηση περιεχομένου» και την «πρότυπη δόμηση».

Μέσω της τυπικής δόμησης, αναλύεται η εσωτερική δομή του λόγου, όπως επί παραδείγματι, η δομή των προτάσεων, η δομή των ερωταποκρίσεων, καθώς και η δόμηση των επιχειρημάτων. Νευραλγικό ρόλο κατά την

εφαρμογή της τυπικής δόμησης αποτελεί ο ορισμός του κριτηρίου, με τη συνδρομή του οποίου θα αναλυθεί το κείμενο. Ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερα από τα εξής κριτήρια: α) το συντακτικό κριτήριο, με το οποίο ερευνά τη δομή της γλώσσας, εντοπίζει δηλαδή συντακτικές ιδιαιτερότητες, σχήματα λόγου κ.ά, β) το θεματικό κριτήριο, με βάση το οποίο μελετά τη δομή του περιεχομένου του ερευνητικού υλικού, όπως για παράδειγμα την ακολουθία των θεματικών ενοτήτων, γ) το σημασιολογικό κριτήριο, με το οποίο ανιχνεύονται λεξιλογικοί όροι και ερμηνεύονται οι σημασιολογικές σχέσεις που έχουν μεταξύ τους και δ) το διαλογικό κριτήριο, το οποίο αποτελεί το εργαλείο ανάλυσης κειμένων που συνιστούν συνομιλία ή στιχομυθία και στα οποία επιχειρείται η εξέταση της σειράς, διαδοχής και εναλλαγής των θεμάτων συζήτησης (Mayring, όπ.π: 79, Merten, 1995: 105-107, 123-124, 145-147, Μπονίδης, 2004: 134).

Μέσω της δόμησης περιεχομένου εντοπίζονται συγκεκριμένα θέματα και περιεχόμενα του ερευνητικού υλικού και επιχειρείται η σύνοψή τους. Το παράδειγμα αυτό βοηθά στο να περιγραφούν μέσω της παράφρασης οι κατηγορίες και οι υπο-κατηγορίες του ερευνητικού υλικού (Μπονίδης, όπ.π: 129-130).

Κατά την εφαρμογή της πρότυπης δόμησης ο ερευνητής ορίζει τις σημαντικές αναφορές του υλικού και στη συνέχεια τις περιγράφει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Στην παρούσα έρευνα τα κριτήρια που βοήθησαν στην επιλογή των σημαντικών για την έρευνα αναφορών είναι: α) το ιδιαίτερα θεωρητικό ενδιαφέρον και β) η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης κάποιων αναφορών (Mayring, όπ.π: 84).

Εν προκειμένω η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: οριζόντια με μονάδα ανάλυσης την εκάστοτε ερώτηση που γίνεται στους εκπαιδευτικούς και σε ένα δεύτερο επίπεδο με μονάδα ανάλυσης άξονες που τίθενται σε ευθεία συνάρτηση με τα δεδομένα της έρευνας.

4. Η έρευνα

Προτού ξεκινήσουμε τη χαρτογράφηση και την πραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρέπει να σημειώσουμε ότι οι ερωτήσεις που έγιναν στους εκπαιδευτικούς δεν αφορούν το Ρομαντισμό και την ενδεχόμενη ή μη επίδρασή του στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ποίηση και τη διδασκαλία της. Οι ερωτήσεις διερευνούν πτυχές της διδασκαλίας της ποίησης μέσα στην τάξη και αφορούν: α) αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση των μαθητών τους με την ποίηση και β) αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ποίησης και την αποτελεσματικότητα διδακτικών πρακτικών που επιλέγουν.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχηματικά μπορούν ν' αποδοθούν εν είδει αξόνων αφορούν: α) την εξιδανίκευση της ποίησης και τον υψηλό ρόλο που διαδραματίζει η ποίηση στην κοινωνία, β) τη σύνδεση της ποιητικής φαντασίας με τη δημιουργικότητα και την κατασκευή της πραγματικότητας μέσω της γλώσσας γ) την αποκλειστική σύνδεση της ποίησης με τα συναισθήματα δ) την αναγνώριση της διττής αξίας της ποίησης ως αισθητικού μορφώματος, αλλά και ως μέσου που έχει περαιτέρω ηθικά και κοινωνικά αποτελέσματα στον αναγνώστη. Εκ των προτέρων να σημειώσουμε ότι η παρουσίαση των απαντήσεων πραγματοποιείται μόνο με γνώμονα την εκάστοτε ερώτηση, όπως και επίσης ότι ερανίζουμε τις απαντήσεις εκείνες στις οποίες ανιχνεύονται ρομαντικές επιδράσεις.

Στις απαντήσεις δύο εκ των τεσσάρων εκπαιδευτικών που λαμβάνουμε από την ερώτηση «Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσλαμβάνουν την ποίηση μόνο ως φορέα αξιών ή και ως αισθητική εμπειρία;» ανιχνεύονται ρομαντικές αντιλήψεις που αφορούν πρωτίστως την αναγνώριση της διττής αξίας της ποίησης, της αισθητικής της λειτουργίας δηλαδή και της ηθικο-κοινωνικής της επίδρασης στους αναγνώστες και δευτερευόντως τη σύνδεση της ποίησης με την ανάδυση συναισθημάτων.

B₂

«Αρχίζουμε ως φορέα αξιών και μετά μινούνται στη λογοτεχνία και στην ιδιαιτερότητα της ποίησης ως ιδιαίτερης έκφρασης της γλώσσας».

Γ₁

«Και ως αισθητική εμπειρία και ως φορέα αξιών. Τη χρησιμοποιούν επίσης για να εκφράζουν συναισθήματα. Και μπορώ να πω ότι δείχνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση στην ποίηση, γιατί ακριβώς είναι ο τρόπος μέσα στον οποίο διοχετεύουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους».

Οι απόψεις αυτές που αναδεικνύουν το μείζον ζήτημα που εδράζεται στην προσέγγιση της ποίησης ως αισθητικού φαινομένου από τους μαθητές, δεν αντικατοπτρίζουν πιστά την πραγματικότητα της τάξης, αλλά απηχούν ρομαντικές ιδέες των εκπαιδευτικών για τη σχέση των εφήβων μαθητών με την ποίηση ως έργο τέχνης. Η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι το πρώτο μέλημα των μαθητών είναι η εξαγωγή νοήματος των κειμένων και στη νοηματοδότηση εξαντλείται και η σχέση τους με τα κείμενα. Η αισθητική αποτίμηση είναι ήσσονος σημασίας κατά την παραγωγή νοήματος και εμφανίζεται εξαρτημένη κυρίως από το περιεχόμενο των κειμένων (Καλασαρίδου, 2011: 267- 311). Επιπροσθέτως, ως προέκταση σε ό, τι αφορά τον άξονα της διπλής αποστολής της ποίησης και της επίδρασής της στον αναγνώστη πρέπει να εντάξουμε και την αντίληψη της εκπαιδευτικού για τη γλώσσα της ποίησης. Η εν λόγω εκπαιδευτικός ορίζει ως επίκεντρο της αισθητικής διάστασης της ποίησης τη γλώσσα. Η αντίληψη αυτή είναι επίσης συνυφασμένη με το

κίνημα του Ρομαντισμού στο βαθμό που για τους ρομαντικούς η ποιητική γλώσσα συνδέθηκε άμεσα με τη δημιουργικότητα και αποτέλεσε τη «λυδία λίθο», όπως εξετάσαμε, για την επίλυση του προβλήματος της απόδοσης και της δημιουργίας της πραγματικότητας.

Ωστόσο, στο δεύτερο από τα ερασιμμένα αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι η ποίηση τίθεται σε ευθεία συνάρτηση με την έκφραση συναισθημάτων των μαθητών. Εν προκειμένω, υφέρπει η ρομαντική αντίληψη για την αποκλειστική σύνδεση της ποίησης με τα συναισθήματα του ποιητικού υποκειμένου, η οποία όμως μετατίθεται στο επίπεδο του αναγνωστικού υποκειμένου, με μια ουσιώδη διαφορά: το αναγνωστικό υποκείμενο και πιο συγκεκριμένα ο εκάστοτε μαθητής δεν απλά δέκτης των συναισθημάτων και των ιδεών του ποιητή, αλλά και πομπός των δικών του.

Στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση των μαθητών τους με τη ποίηση στοχεύει και η ερώτηση: «Ποιες είναι οι προσδοκίες των παιδιών από την ποίηση;». Όπως ίσως ήταν αναμενόμενο, οι απαντήσεις που καταγράφονται απηχούν στερεότυπα για την υψηλό ρόλο της ποίησης και της ταύτισής της από τους μαθητές με ιδεώδη ιδανικά και διαχρονικές αξίες. Πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η συγκεκριμένη ερώτηση έδωσε και τις περισσότερο διαφορετικές απαντήσεις σε ό, τι αφορά το Ρομαντισμό, καλύπτοντας ένα φάσμα τριών αξόνων που αφορούν: α) την εξιδανίκευση της ποίησης, β) τη δημιουργική ποιητική φαντασία και γ) την αναγνώριση της διπλής αξίας της ποίησης και της επίδρασής της στον αναγνώστη.

B₁

«Υπάρχουν παιδιά που την περιμένουν ως κάτι διαφορετικό, δηλαδή με ένα διαφορετικό τρόπο μπορεί να τους πει ίδια πράγματα, να είναι χρήσιμη. Υπάρχουν παιδιά που την περιμένουν ως ένα μέσο που θα τους οδηγήσει και στις άλλες τέχνες, παράδειγμα να θέλουν να ζωγραφίσουν, ν' ακούσουν μουσική. Αυτές τις ιδιαιτερότητες είναι αλήθεια δεν μπορεί να τις έχει η αφήγηση».

B₂

«Δεν τη θεωρούν κάτι καθημερινό. Εξαρτάται κυρίως όμως με ποιο τρόπο έγινε για πρώτη φορά η προσέγγιση της ποίησης. Αν πέσουν στα χέρια μου παιδιά που στο δημοτικό ασχολήθηκαν λίγο πιο συστηματικά, λίγο πιο σοβαρά με την ποίηση, τότε την αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Άλλες φορές πάλι, βλέπεις ότι τα παιδάκια δεν γνωρίζουν τι είναι η ποίηση, ποια είναι η ιδιαιτερότητά της, τι μπορεί να προσφέρει. Αυτό συμβαίνει κυρίως τα τελευταία χρόνια. Άρα πρέπει και στο δημοτικό να γίνεται συστηματική δουλειά πάνω στην ποίηση».

Γ₁

«Πιστεύω ότι είναι πολύ υψηλές, αναζητούν στην ποίηση ιδέες, ψάχνουν στην ποίηση τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και τα συναισθήματα, αλλά και τις ανησυχίες της ηλικίας τους».

Γ₂

«(...) Γενικά την ποίηση την θεωρούν σαν κάτι πολύ ανώτερο κα υψηλό».

Αξίζει να σταχυολογήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στην ποίηση: α) η ποίηση αποτελεί ένα μέσο έκφρασης διαφορετικό που θα οδηγήσει τους μαθητές σε άλλες τέχνες, ιδιαιτερότητα που δεν έχει η αφήγηση, β) απαιτείται εξοικείωση των μαθητών μαζί της από μικρότερες ηλικίες, λόγω της γλωσσικής της ιδιαιτερότητας. γ) αποτελεί προνομιακό πεδίο — συγκριτικά πάντα με τον πεζό λόγο — αναζήτησης ιδεών και αξιών, αλλά και μέσο έκφρασης των συναισθημάτων των εφήβων μαθητών και μαθητριών. Όλα συντείνουν στην αντιμετώπιση και αξιολόγησή της ως λογοτεχνικού είδους ανώτερου και υψηλού, ανακυκλώνοντας την κυρίαρχη ρομαντική ιδεολογία για τον υψηλό ρόλο που διαδραματίζει ή τουλάχιστον πρέπει να διαδραματίζει η ποιητική γραφή, τη σύνδεση της ποίησης με τη δημιουργικότητα και παρεπόμενα με τα συναισθήματα. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμφύρονται σε ένα συμπαγές αμάλγαμα που είναι δύσκολο να ελέγξουμε ποιο χαρακτηριστικό αποτελεί απόρροια κάποιου άλλου. Είναι όμως εμφανές ότι τα εν λόγω χαρακτηριστικά αποτελούν ταυτόχρονα και ξεχωριστά κομμάτια ενός πάζλ αντιλήψεων με «ρομαντική καταγωγή» που σήμερα επιβιώνουν ενδεχομένως, είτε διαφοροποιημένα από ό, τι στην αρχική τους μορφή, είτε με διαφορετική ένταση. Αφήνω προς στιγμή το συλλογισμό ανοιχτό.

Με τον ίδιο τρόπο αντιμετωπίζουν, όπως διαπιστώσαμε από την έρευνα¹, και οι μαθητές την ποίηση, δημιουργώντας εύλογα το ερώτημα σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των τελευταίων αποτελούν απλή αντανάκλαση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ή αποτελούν στερεότυπο που οφείλεται σε μια ευρύτερα διαδεδομένη εξιδανικευμένη αντίληψη της κοινωνίας για την ποίηση. Έτσι ή αλλιώς οι μαθητές βρίσκονται ενώπιον μιας κατασκευασμένης πραγματικότητας που τους στερεί τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τον ποιητικό λόγο με κριτήρια όμοια με αυτά που ισχύουν για όλα τα λογοτεχνικά είδη, μακριά από ετικέτες και στερεότυπα (Καλασαρίδου, 2010: 113-121).

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις διερευνούν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ποίησης. Έτσι, από την ερώτηση «Θεωρείτε ότι το νόημα είναι το απόλυτο διακύβευμα για τη διδασκαλία της ποίησης; Αν όχι, τι άλλο θεωρείτε σημαντικό για τη διδασκαλία της ποίησης;» σταχυολογούμε αντιλήψεις αναφορικά με την αναγνώριση της διπλής αξίας της ποίησης και της επίδρασής της στον αναγνώστη:

B₁

«Το νόημα είναι βασικό πράγμα. Η ανταπόκριση είναι επίσης βασικό πράγμα. Το αν τελικά αυτά μπορούν να συνδυαστούν μαζί με τη μορφή αυτό είναι ακόμα καλύτερο, αλλά αυτό είναι και το ζητούμενο. Εγώ πιστεύω ότι κάποιοι μαθητές είναι σε θέση να συλλάβουν όλα αυτά τα πράγματα (...)».

B₂

«Όχι, το νόημα δεν είναι το απόλυτο διακύβευμα της διδασκαλίας της ποίησης. Πιστεύω ότι η ποίηση είναι πάνω από όλα γλώσσα, μια ιδιαίτερη λειτουργία της γλώσσας».

Γ₁

«Πιστεύω ότι το μήνυμα που προσλαμβάνει κανείς είναι ένα σημαντικό στοιχείο του ποιήματος, απλά υπάρχει και η αισθητική απόλαυση, η ομορφιά του ποιήματος. Το έργο τέχνης δηλαδή».

Γ₂

«Όχι το νόημα δεν είναι το απόλυτο διακύβευμα για τη διδασκαλία της ποίησης. Ένα άλλο που θεωρώ σημαντικό είναι η αισθητική. Αυτό πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό, ειδικά στην τέχνη».

Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην ποίηση τη διπλή αποστολή της, καθώς το ρομαντικό δίπολο αισθητική—αξίες του κειμένου κυριαρχεί, όπως πιστοποιούν τα ερανισμένα αποσπάσματα. Εντούτοις, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι οι τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς, αναπαράγουν την κυρίαρχη ρομαντική ιδεολογία αναφορικά με την αισθητική λειτουργία της τέχνης, χρησιμοποιώντας στερεότυπες εκφράσεις, όπως «η ποίηση είναι πάνω από όλα γλώσσα», «το ποίημα ως έργο τέχνης», ενώ μόνο μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τον όρο «ανταπόκριση», στην προσπάθειά της να προσδιορίσει το σκοπό της διδασκαλίας της ποίησης, που είναι εντέλει και το διακύβευμά της. Η ένταξη του αναγνώστη—μαθητή στο «παιχνίδι» της νοηματοδότησης αντιστρατεύεται την κειμενοκεντρική αντιμετώπιση του ποιήματος, ενώ ταυτόχρονα ο όρος «ανταπόκριση» προσδιορίζει σαφέστερα και επαρκέστερα το σκοπό της διδασκαλίας της ποίησης, έναντι του ασαφούς όρου «αισθητική απόλαυση», που αποτελεί ρομαντικό

ιδεολόγημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που κληροδοτείται από γενιά σε γενιά, μέσω των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ανακυκλώνεται βέβαια μέσω της διδασκαλίας (ΑΠΣ -ΔΕΕΠΣ, 2003: 3795-3797).

Η επόμενη ερώτηση με νοηματικό κέντρο το ζεύγμα ποίηση vs μυθιστόρημα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ποίησης στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών τους κατά τη διδασκαλία. Στην ερώτηση «Κατά τη γνώμη σας τα πεζά ή τα ποιητικά κείμενα μπορούν να επηρεάσουν καταλυτικότερα τους μαθητές και τις μαθήτριες και να συντελέσουν στην αλλαγή των απόψεών τους;», οι δύο εκ των τεσσάρων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν τα δύο λογοτεχνικά είδη αντιστικτικά και στις αντιλήψεις τους διαφαίνεται η επίδραση του Ρομαντισμού μέσα από το τρίπτυχο: εξιδανίκευση της ποίησης —σύνδεση της ποίησης με τα συναισθήματα —αναγνώριση της διπλής επίδρασής της στον αναγνώστη. Διαβάζουμε:

Γ₁
«Η ποίηση, σαφώς η ποίηση, γιατί μέσα από την ποίηση μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Να εκφράσουν την ιδεολογία τους. Κάθε νέα γενιά έχει τη δική της ιδεολογία και θέλει να την εκφράσει. Σίγουρα λοιπόν η ποίηση βοηθά σ' αυτό πιο πολύ από την πεζογραφία».

Γ₂
«Τα πεζά. Τα ποιητικά κείμενα περισσότερο μπορούν να συγκινήσουν τους μαθητές».

Οι εκπαιδευτικοί της Γ' Γυμνασίου ερμηνεύουν μονομερώς τη σχέση κειμένου και αναγνώστη, αλλά και των λογοτεχνικών ειδών μεταξύ τους, επιβάλλοντάς τους διαχωριστικές γραμμές. Έτσι, η ποίηση αντιμετωπίζεται από τον πρώτο εκπαιδευτικό ως το απόλυτο είδος γραφής για την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών, ενώ η δεύτερη εκπαιδευτικός ταυτίζει την ποίηση με την πρόκληση συγκίνησης. Έρευνα σε μαθητές έδειξε ότι οι έφηβοι ως αναγνώστες συνδέουν την ποιητική γλώσσα με την ανάδυση συναισθημάτων, γεγονός που στοιχειοθετείται από την ταύτιση της ποιητικής γλώσσας με το λυρισμό και την πρόκληση συγκίνησης (Καλασαρίδου, 2010: 65-81²). Η αποκλειστική απόδοση του προνομίου της ανάδυσης των συναισθημάτων μέσα από την ανάγνωση και τη διδασκαλία της ποίησης δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ρομαντικό στερεότυπο στο βαθμό που και η πεζογραφία δυνητικά μπορεί να συγκινήσει με τους ήρωές της, τις λυρικές περιγραφές και τις ιδέες της. Όμως, οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών έλκουν την καταγωγή τους και θυμίζουν έντονα το «λυρικό ποίημα» που θεωρήθηκε η μεγαλύτερη δόξα του Ρομαντισμού και το οποίο συνδέθηκε και με τη δημιουργική φαντασία και την ποιητική γλώσσα, αλλά αποτέλεσε και το όχημα για τη διέ-

ξοδο του «ορμητικού ξεχειλίσματος» των αισθημάτων» και της συγκίνησης του ποιητικού υποκειμένου (Furst, 1974: 71-76).

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις διερευνούν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές που επιστρατεύουν κατά τη διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο. Από την πρώτη ερώτηση «Θεωρείτε ότι η διδασκαλία της ποίησης μπορεί να συμβάλλει στην εκδήλωση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων; Με ποιο τρόπο;», λαμβάνουμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

B₁

«Ναι το πιστεύω».

B₂

«Ναι, μπορεί να συμβάλλει η ποίηση στην εκδήλωση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, γιατί υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών που ξεκίνησαν από τη διδασκόμενη ποίηση και έγραψαν δικά τους κείμενα και άλλες φορές με δική μου προτροπή ζωγράφισαν».

Γ₁

«Ναι, βέβαια σίγουρα μπορεί να συμβάλλει. Είναι και ένας από τους κύριους στόχους της ποίησης να αναπτύξει τις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών. Σχετίζεται με πολλές τέχνες η ποίηση, όπως για παράδειγμα, η ζωγραφική και άλλες βέβαια».

Γ₂

«Βεβαίως μπορεί. Μπορεί για παράδειγμα να παρακινηθούν να γράψουν και οι ίδιοι ή να εμπνευστούν από την ποίηση και να ζωγραφίσουν».

Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων στοιχειοθετούν τη θετική ομοφωνία των τεσσάρων εκπαιδευτικών στο ερώτημα που αφορά στην εκδήλωση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ποίησης. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα την ποίηση με τη δημιουργικότητα. Εκτός αυτού, οι αναφερόμενες καλλιτεχνικές δραστηριότητες που δύναται να αναπτυχθούν από τη διδασκαλία της ποίησης είναι η ζωγραφική, που αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς και η συγγραφή κειμένων, ποιητικών ή και πεζών που επισημάνθηκε από δύο. Βέβαια, η κυριαρχία της ζωγραφικής ως της τέχνης που συνδέεται περισσότερο με την ποίηση ως εκπορευόμενη από αυτήν δεν είναι μόνο αναμφισβήτητη —οι αναφορές των εκπαιδευτικών τεκμηριώνουν αυτήν την κυριαρχία —αλλά σίγουρα δεν είναι και συμπτωματική. Η ρομαντική ποίηση χρησιμοποίησε τις εικόνες ως μέσο εξωτερίκευσης των οραματικών αντιλήψεων των ποιητών και ως αγωγούς σκιαγράφησης της φαντασίας τους (Furst, 1974:73-74).

Αν λοιπόν η ρηματική έκφραση των εικόνων είναι μία συστατική λειτουργία του ποιητικού λόγου η οπτικοποίηση των ποιητικών λέξεων δεν μπορεί παρά να είναι η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος.

Καταληκτικά, στην ερώτηση «Αναθέτετε ως εργασία τη συγγραφή δικών τους ποιημάτων; Αν ναι, γιατί πιστεύετε ότι η παραγωγή ποιητικού λόγου από τα παιδιά είναι σημαντική;», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στις ρομαντικές ιδέες περί δημιουργικής φαντασίας και σύνδεσης της ποίησης με τα συναισθήματα.

B₂

«Ναι βέβαια. Πολλές φορές συνεχίζουμε ένα κείμενο, γιατί τα παιδιά ζητούν ένα διαφορετικό τέλος. Είναι σημαντική, γιατί η ιδιαιτερότητα της ποίησης είναι η γλώσσα. Εκεί στο παιχνίδι της γλώσσας να ταιριάζουν, να παίζουν κερδίζουν τα παιδιά πάρα πολύ».

Γ₁

«Ως εργασία δεν το αναθέτω, αλλά η διδασκαλία βοηθά τα παιδιά να εκδηλώσουν τις δικές τους καλλιτεχνικές ανησυχίες και είναι πολλές οι περιπτώσεις που τα παιδιά οδηγούνται στη συγγραφή ποιημάτων. Ως υποχρεωτική εργασία, όχι δεν την αναθέτω. Είναι σημαντική ωστόσο, γιατί είναι η πιο σημαντική διέξοδος του συναισθηματικού τους κόσμου των ιδεών τους. Είναι μια σημαντική, αν όχι η σημαντικότερη».

Γ₂

«Προαιρετικά. Δεν μπορείς να το αναθέσεις αυτό υποχρεωτικά. Είναι σημαντικό, γιατί θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν τον εαυτό τους. Αυτό είναι το πιο σημαντικό».

Από τα ερανισμένα αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι στο σκέλος της ερώτησης που ανιχνεύει τις απόψεις τους για τη σημαντικότητα της συγγραφής των ποιημάτων από τους μαθητές, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το νευραλγικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη συναισθηματική ωρίμανση και την ιδεολογική έκφραση των μαθητών της εφηβικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις λόγοι – πρακτικές που βλέπουμε να διαγράφονται από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών είναι η συγγραφή της ποίησης ως γλωσσικό παιχνίδι, η συγγραφή της ποίησης ως διέξοδος των συναισθημάτων και των ιδεών και η συγγραφή της ποίησης ως διαδικασία γνωριμίας με τον εαυτό. Διαφαίνεται δηλαδή η αντίληψη ότι τα ποιητικά έργα είναι συμβολικά συστήματα διπλής κατεύθυνσης που παρουσιάζουν εξωτερικά τον κόσμο και εσωτερικά το ποιητικό υποκείμενο (Abrams, 2004: 453).

5. Συζήτηση

Οι ρομαντικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποίηση έχουν άμεση επίδραση στη διδασκαλία της. Δεδομένου ότι οι κύριοι αποδέκτες της διδασκαλίας και παρεπόμενα των ιδεών των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές, οι εν λόγω αντιλήψεις διαχέονται και ανακυκλώνονται σε νεότερες γενιές αναγνωστών. Ένα καίριο ερώτημα που αναφύεται αφορά τις ρομαντικές αντιλήψεις που εμφανίζονται περισσότερο ενισχυμένες. Αν θελήσουμε να δώσουμε μια εικόνα με αριθμούς, θα δούμε ότι στο σύνολο των 27 συνολικά «ρομαντικών» αναφορών που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί, η αριθμητική κατανομή βάσει των τεσσάρων αξόνων της ρομαντικής ιδεολογίας που χρησιμοποιήθηκαν ως μονάδες ανάλυσης, παρουσιάζεται ως εξής: α) 5 αναφορές εμπίπτουν στον άξονα που αφορά την εξιδανίκευση της ποίησης και του υψηλού της ρόλου, β) 8 αναφορές στον άξονα που πραγματεύεται τη σύνδεση της ποίησης με τη δημιουργική φαντασία, γ) 6 αναφορές καταγράφηκαν στον τρίτο άξονα που αναφέρεται στην αποκλειστική σύνδεση της ποίησης με τα συναισθήματα και δ) 8 αναφορές που εμπίπτουν στον άξονα που αναγνωρίζει τη διπλή αποστολή και αξία της ποίησης —ως αισθητικού μορφώματος και φορέα αξιών— και την επενέργειά της στον αναγνώστη.

Υπαινίχθηκα σε άλλο σημείο της εργασίας μου ότι η ένταση με την οποία επιβιώνουν στοιχεία της ρομαντικής ιδεολογίας είναι φυσικό να διαφέρουν από εποχή σε εποχή. Εν προκειμένω, παρεισδύει ένα δεύτερο ερώτημα: ποια αντίληψη αναδύεται ως η περισσότερο κυρίαρχη βάσει της διατύπωσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών; Αν προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τις τάσεις που διαμορφώνονται μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης που στοχεύει στον εντοπισμό ακραίων διατυπώσεων και αναφορών, θα δούμε ότι η αντίληψη που εμφανίζεται περισσότερο ενισχυμένη είναι η αναγνώριση της διπλής αξίας της ποίησης και της επενέργειάς της στον αναγνώστη. Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την ποίηση ως ένα δυναμικό πεδίο όπου οι αξίες συμφύρονται με την αισθητική στο μέγιστο βαθμό και ο ποιητής, βάζοντας τον αναγνώστη στη δική του διανοητική και συναισθηματική κατάσταση, διαπλάθει άμεσα το χαρακτήρα, χωρίς να υπαγορεύει δόγματα. Η αντίληψη αυτή είναι η κεντρομόλος δύναμη γύρω από την οποία εξυφαίνονται όλες οι άλλες αναφορές τους. Η εξιδανίκευση της ποίησης αφορά κυρίως το μεγαλείο της αυτάρκειάς της ως λογοτεχνικού είδους, το οποίο ο αναγνώστης δεν το θεωρεί καθημερινό. Η δημιουργική φαντασία του ποιητή εύκολα μετατοπίζεται στο αναγνωστικό υποκείμενο και το μεταλλάσσει σε ποιητικό, μέσω της γραφής ή της ζωγραφικής. Το ποίημα δε λειτουργεί μόνο ως έκφραση των συναισθημάτων του ποιητή, αλλά και του αναγνώστη. Θέλω να πω ότι η θεώρηση

των ιδεών που έχουμε για την ποίηση και τη διδασκαλία της είναι αναμφίβολα στη βάση της ρομαντικής. Ωστόσο, η μετατόπιση του αναγνώστη από τη θέση του παθητικού δέκτη στη θέση του «δημιουργού» οφείλεται στην επίδραση νεότερων θεωριών της λογοτεχνίας, ζήτημα που απαιτεί αυτόνομη εξέταση σε μια άλλη εργασία.

Σημειώσεις

1. Βλ. την εργασία που δημοσιεύτηκε στον τόμο Πρακτικών του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης: «Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των εφήβων μαθητών: κριτήρια επιλογής ποιημάτων για προσωπική ανάγνωση και αναγνωστικές πρακτικές», 2010, τ. Β', σ. 113-121, η οποία διερευνά τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών εκτός σχολικής τάξης.
2. Βλ. την έρευνα που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, στο τεύχος 162, σ. 65-81. Στην συγκεκριμένη μελέτη αναλύονται διεξοδικά οι σχέσεις που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τον ποιητικό λόγο.

Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (2001). *Ο καθρέφτης και το φως* —μετ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική.
- Abrams, M. H. (2005). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων: θεωρία, ιστορία, κριτική λογοτεχνίας* —μετ. Γιάννα Δεληβοριά & Σοφία Χατζηιωαννίδου. Αθήνα: Πατάκης.
- Compagnon, Antoine (2001), *Ο Δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική* / μετ. Απόστολος Λαμπρόπουλος —επιμ. Άννα Τζούμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Man, Paul (1994). «Η ρητορική του ρομαντισμού: η εμπρόθετη δομή της ρομαντικής εικόνας» — μετ. Μαρία Αθανασοπούλου. *Ποίηση*, 4, 117-136.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, τόμ. Α', ΦΕΚ τχ. β' αρ. φύλλου 303/3-03-03, 3795-3807.
- Eagleton, Terry (2007). «Πώς να διαβάσουμε ένα ποίημα» / μετ. Νίνα Μπούρη. *Ποίηση*, 30, 67-91.
- Fokkema, Douwe & Elrud, Ibsch (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα* / μετ. Γιάννης Παρίσης / επιμ. Ερατοσθένης Καψωμένος. Αθήνα: Πατάκης.
- Furst, Lilian, R. (1974). *Ρομαντισμός* / μετ. Ιουλιέττα Ράλλη & Καίτη Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής.
- Hazlitt, William (1998). «Περί της ποιήσεως εν γένει» /μετ. Βασίλης Μανουσάκης. *Ποίηση*, 11, 50-70.
- Καλασαρίδου, Σωτηρία (2010). «Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των εφήβων μαθητών: κριτήρια επιλογής ποιημάτων για προσωπική ανάγνωση και αναγνωστικές πρακτικές», στο *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης —Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 28-31 Μαΐου 2009*, τ. Β', 113-121.

- Καλασαρίδου, Σωτηρία (2010). «Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εφήβων μαθητών: η ποίηση σε αντίστιξη με το μυθιστόρημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 65-81.
- Καλασαρίδου, Σωτηρία (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*. Θεσσαλονίκη: αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
- Mayring, Philip (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen and Techniken*. Weinheim Deutscher Studien.
- Merten, Klaus (²1995). *Inhaltsanalyse: Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen — Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neuendorf, Kimberly (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, Calif: Sage publications.
- Richards, I. A. (1964). *Practical Criticism*. London: Routledge.
- Σκλόφσκι, Βίκτωρ & Αϊχενμπάουμ, Μπόρις. (1985²). *Για το φορμαλισμό: η ανάσταση της λέξης η θεωρία της φορμαλιστικής μεθόδου* — μετ. Βασίλης Λαμπρόπουλος & Νίκος Καλταμπάνος. Αθήνα: Έρασμος.
- Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία* — μτφ.-εισαγ. Βενετία Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.

Abstract

This article aims at developing how teachers' perceptions and ideas about poetry and it's teaching are affected by the intellectual movement of Romanticism. Four teachers' interviews are analyzed and interpreted using the method of content analysis and especially the paradigm of "structure". Teachers' romantic perceptions are focused on: a) poetry's idealization b) the combination between poetry and creative imagination c) poetry's connection with the feelings of the poet and d) the recognition of the dual poetry's value and especially the aesthetic value of poetry on one hand and the social-moral effect of poetry on the reader on the other. Content analysis demonstrated that the most prominent teachers' perception of the four is poetry's effect and influence on readers. The other aforementioned romantic ideas are connected with the dominant perception in so far as arising from this.

Σωτηρία Καλασαρίδου

Φιλολόγος – Παιδαγωγός, Διδάκτωρ Διδακτικής της Λογοτεχνίας Α.Π.Θ
 Δελφών 94B- 54643 Θεσσαλονίκη
 Τηλ.: 2310 841828 & 6979813340
 E-mail: roula.kalas@gmail.com