

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

“ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τουπαδάκη Αθηνά

**“Αξιοποίηση αναγνωστικών θεωριών (Iser, Rosenblatt) για τη
δημιουργική κατανόηση έργων της κλασικής γραμματείας. Η
περίπτωση της Μήδειας.”**

A.M.: 437/2020036

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια,
Παν. Ιωαννίνων

Συμβουλευτική επιτροπή: Σπύρος Συρόπουλος, Καθηγητής, Παν.
Αιγαίου, Μαρία Κλαδάκη, Επικ. Καθηγήτρια, Παν. Αιγαίου



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τουπαδάκη Αθηνά

“Αξιοποίηση αναγνωστικών θεωριών (Iser, Rosenblatt) για τη δημιουργική κατανόηση έργων της κλασικής γραμματείας. Η περίπτωση της Μήδειας.”

Ρόδος, Ιούνιος 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

“ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τουπαδάκη Αθηνά

“Αξιοποίηση αναγνωστικών θεωριών (Iser, Rosenblatt) για τη δημιουργική κατανόηση έργων της κλασικής γραμματείας. Η περίπτωση της Μήδειας.”

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Παν. Ιωαννίνων

Συμβουλευτική επιτροπή: Σπύρος Συρόπουλος, Καθηγητής, Παν. Αιγαίου, Μαρία Κλαδάκη, Επικ. Καθηγήτρια, Παν. Αιγαίου

Ρόδος, 3 Ιουνίου, 2022

Στη μνήμη του πατέρα μου...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Φτάνοντας στο τέλος μιας πολύμηνης -επίπονης αλλά και ευχάριστης- προσπάθειας, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις πολύτιμες υποδείξεις της και την κατανόηση που έδειξε όλο αυτό το χρονικό διάστημα, την καθοδήγηση, την υπομονή της και την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφερε όταν αμφέβαλλα για την πορεία και το αποτέλεσμα της εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, κύριο Σπύρο Συρόπουλο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου και κυρία Μαρία Κλαδάκη, Επίκ. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την ευγενική προθυμία τους να αξιολογήσουν την προσπάθειά μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Κατερίνα Καρατάσου, Αναπλ. Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Frederick, που μέσω της διδασκαλίας της, με οδήγησε στη σύλληψη του θέματος της συγκεκριμένης εργασίας και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για την εφαρμογή των λογοτεχνικών θεωριών στη διδασκαλία.

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα.....	9
Περίληψη.....	10
Abstract	11
Εισαγωγικά	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	15
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ» ΤΟΥ WOLFGANG ISER	15
1.1. Καταβολές.....	15
1.2. Θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης.....	16
1.3. Απροσδιοριστία, κενά, αρνήσεις.	17
1.4. Υπονοούμενος αναγνώστης.....	19
1.5. Δομές πραγμάτωσης	21
1.6. Ρεπερτόριο.....	21
1.7. Στρατηγικές.....	22
1.8. Συμπεράσματα- συζήτηση.....	23
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ L.M. ROSENBLATT.	26
2.1. Louise Michelle Rosenblatt	26
2.2. Καταβολές.....	28
2.3. Είδη ανάγνωσης.....	29
2.4. Προσαρμογή του μοντέλου της Rosenblatt στην διδακτική της λογοτεχνίας.....	31
2.5. Συμπεράσματα - συζήτηση.....	34
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΗΔΕΙΑ.....	36
3.1. Εισαγωγικά.....	36
3.2. Γενικά στοιχεία – Υπόθεση	37
3.3. Το επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο έργο.....	39
3.3.1. Θέση των δύο φύλων εντός και εκτός του οίκου.....	39
3.3.2. Ηρωικός κώδικας - γυναικεία στερεότυπα	41
3.3.3. Εσωτερικός καταναγκασμός της χλεύης των εχθρών	43
3.3.4. Ετερότητα.....	44
3.3.5. Ρόλος των παιδιών στον οίκο	45
3.3.6. Όρκος – ικεσία	46
3.3.7. Συμπεράσματα	48
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	49

1. Εφαρμογή της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt και της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser στην αρχαία κλασική γραμματεία. Η περίπτωση της <i>Μήδειας</i> του Ευριπίδη.....	49
1.1. Εισαγωγικά.....	49
1.2. Υπονοούμενος αναγνώστης.....	50
1.3. Δομές πραγμάτωσης	53
1.3.1. Λογοτεχνικό ρεπερτόριο.....	53
1.3.2. Στρατηγικές	58
1.3.2.1. Βάθος - προσκήνιο.....	58
1.3.2.2. Θέμα - ορίζοντας	60
1.4. Κενά απροσδιοριστίας (χάσματα).....	60
1.4.1. Διακειμενικά στοιχεία - Χρονικά άλματα	61
1.4.2. Κοινωνικά χάσματα	63
1.4.3. Ματαίωση προσδοκιών αναγνώστη	65
1.4.4. Τεχνικές ανοικείωσης – φανταστικό στοιχείο	66
1.5. Αρνήσεις	69
1.5.1. Ματαίωση προσδοκιών αναγνώστη - Άρση λογοτεχνικών συμβάσεων.....	70
1.6. Συμπεράσματα - προσωπικές ανταποκρίσεις - συζήτηση	71
Γ' ΜΕΡΟΣ : Διδακτική Αξιοποίηση κατά Iser και Rosenblatt.....	74
1.1. Πρώτο σενάριο μαθήματος	74
1.1.1. Γενική περιγραφή της διδακτικής πράξης.	74
1.1.2. Κείμενο	77
1.1.3. Μετάφραση	80
1.3. Προετοιμασία περιβάλλοντος	91
1.4. Αρχική ανταπόκριση.....	92
1.5. Τελειοποίηση ανταπόκρισης	93
1.6. Έκφραση ανταπόκρισης - Πορεία διδασκαλίας ανά φάση και δραστηριότητες.....	94
1.7. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	94
1.7.1. Πρώτη Δραστηριότητα	94
1.7.2. Δεύτερη Δραστηριότητα.....	96
1.7.3. Τρίτη Δραστηριότητα	98
1.7.4. Τέταρτη Δραστηριότητα	100
1.7.5. Πέμπτη Δραστηριότητα.....	102
1.7.6. Έκτη Δραστηριότητα.....	103
1.7.7. Έβδομη Δραστηριότητα.....	105

1.7.8. Όγδοη Δραστηριότητα.....	106
1.8. Αποτελέσματα διδασκαλίας – Αξιολόγηση	108
2. Δεύτερο σενάριο μαθήματος:	108
2.1. ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ:.....	109
2.1.1. Κείμενο και μετάφραση:.....	109
2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο:	123
2.4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	126
2.4.1. Πρώτη Δραστηριότητα	126
2.4.2. Δεύτερη Δραστηριότητα.....	127
2.4.3. Τρίτη Δραστηριότητα	129
2.4.4. Τέταρτη Δραστηριότητα	130
2.4.5. Πέμπτη Δραστηριότητα.....	131
2.4.6. Έκτη Δραστηριότητα.....	132
2.4.7. Έβδομη Δραστηριότητα.....	133
2.4.8. Όγδοη Δραστηριότητα.....	134
2.5. Αποτελέσματα διδασκαλίας – Αξιολόγηση	136
2.6. Αντί επιλόγου	137
Βιβλιογραφικές αναφορές	139
Πρωτογενείς πηγές	139
Δευτερογενείς πηγές.....	142
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	142
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	152

Προλογικό σημείωμα

*Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος*¹. Η αιτία των πάντων, που πυροδοτήθηκε χάρη στην ακόρεστη επιθυμία του ανθρώπινου γένους για επικοινωνία. Στη συνέχεια καλλιεργήθηκε μεταβαίνοντας από το “λέγειν” στο “διαλέγεσθαι” δημιουργώντας συλλογισμούς, ιστορίες, όνειρα, πολιτισμό. Λέξεις άψυχες, λέξεις αρμοί, που όταν όμως ενωθούν μεταξύ τους δημιουργούν ζωντανούς οργανισμούς, νέους κόσμους και νέες οντότητες. Και κάπως έτσι δημιουργήθηκε η λογοτεχνία, η γλώσσα των κειμένων, της φαντασίας, της μυθοπλασίας, που διαφοροποιείται από την καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας και προσκαλεί τον αναγνώστη να την ανακαλύψει.

Το ενδιαφέρον μου για τις λογοτεχνικές και συγκεκριμένα τις αναγνωστικές θεωρίες, ξεκίνησε κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής μου εκπαίδευσης, ωστόσο καλλιεργήθηκε εκ νέου μετά από πολλά χρόνια. Έτσι όταν έφτασε η στιγμή να επιλέξω θέμα εκπόνησης διπλωματικής διατριβής, σχεδόν αυτόματα οδηγήθηκα στη σύλληψη του συγκεκριμένου θέματος, το οποίο γνώριζα ότι δεν θα αποτελέσει διόλου εύκολη διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας διπλωματικής είχα να αντιμετωπίσω έναν ισχυρότατο αντίμαχο που δυσχέραινε την προσπάθεια υλοποίησης αυτής της εργασίας. Αναφέρομαι στη μητρότητα η οποία κατέκλυζε συνεχώς τα συναισθήματά μου και καθιστούσε, μέσα από το ειδεχθές από μόνο του θέμα της παιδοκτονίας, ιδιαίτερα επίπονη την απόπειρα κατάδυσης στον ψυχικό κόσμο της ηρωίδας. Μέσα λοιπόν από μία σωρεία συναισθημάτων και περνώντας από σαράντα κύματα, ιδού το αποτέλεσμα.

¹ Κατὰ Ἰωάννην 1, 1-18.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να προταθούν εναλλακτικοί τρόποι για τη δημιουργική αξιοποίηση έργων της κλασικής γραμματείας, πέρα από τις παραδοσιακές ερμηνευτικές θεωρίες που θέτουν το κείμενο στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Οι τρόποι αυτοί θα στηριχθούν στις αναγνωστικές θεωρίες και κυρίως στην αναγνωστική συναλλακτική θεωρία της L.M.Rosenblatt και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser, καταδεικνύοντας τη μετατόπιση από το κείμενο στον αναγνώστη - μαθητή, ώστε να δοθεί έμφαση στην ανταπόκριση των μαθητών και στις δικές τους νοηματοδοτήσεις.

Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση θα υλοποιηθεί στο έργο του Ευριπίδη *Μήδεια*, εξετάζοντας την πολυπρισματική - σφαιρική προσωπικότητα της ηρωίδας, βάσει του αναγνωστικού ρεπερτορίου των μαθητών και καλύπτοντας - κωδικοποιώντας τα κενά απροσδιοριστίας που υφίστανται, πάντα σε άρρηκτη σχέση με τις εμπειρίες και τα βιώματα των αναγνωστών-μαθητών. Ο χαρακτήρας της Μήδειας ξεδιπλώνεται μέσα από το λόγο άλλων προσώπων (Χορός, Τροφός, Κρέοντας) παραλείπονται όμως οι δικές τις σκέψεις, συναισθήματα και απόψεις που συνθέτουν την αβυσσαλέα της ψυχολογία και κινούν τα νήματα των πράξεών της, γεγονός που δημιουργεί χάσμα στην κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας της και συνεπώς ολόκληρης της τραγωδίας.

Οι παραπάνω θεωρίες αποτελούν τη βάση για τη διατύπωση σύγχρονων μεθοδολογικών αρχών που απομακρύνονται από τις ενδοκειμενικές και κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις και πλησιάζουν την επικοινωνιακή μορφή της Λογοτεχνίας. Το συγκεκριμένο έργο ενδείκνυται για διδακτική αξιοποίηση, καθώς η σκιαγράφηση των ηρώων είναι εξαιρετική και οι ψυχικές συγκρούσεις είναι έντονες.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική συναλλακτική θεωρία, θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης, κενά απροσδιοριστίας, ρεπερτόριο, αισθητική και μη αισθητική ανάγνωση, καλλιτεχνικός πόλος, αισθητικός πόλος, Μήδεια, καλές τέχνες, αισθητική, αρχαία ελληνική γραμματεία.

Abstract

The aim of this dissertation is to provide an insight on alternative ways of putting classical literary works of art into more creative uses, an opposing condition to text-centered methods of teaching theories. It will particularly be based on L. M. Rosenblatt's and W. Iser's reading theories (transactional theory and reader response theory), showing the importance of a reader-centered theory approach in contrast to a text-centered one, providing emphasis on the reader's interpretation of a text.

More specifically, the reading theories will be utilized to analyze the literary work of Euripides, Medea. The analysis puts emphasis on Medea's multi-faceted and spherical personality according to the readers' repertoire of literary patterns, which is used to analyze and encode its undefined gaps and is based on the reader's experiences and personal events. Medea's personality is introduced to the readers through the descriptions of the Chorus, the Nurse and Creon. Her thoughts, feelings and opinions are not expressed at all, a condition that shows her deep, true character that provokes her actions. This fact creates a mistaken assessment not only of her character but of the whole story too.

The reading theories are of a significant importance as they promote modern teaching methods, focused on the readers' interpretations and present the communicative aspect of Literature. The text of Medea is ideal for such an approach as the psychological analysis of the characters and their psychological conflicts are extremely intense.

Key words: transactional theory, reader response theory, gaps, repertoire of literary patterns, aesthetic reading, "artistic" pole , "aesthetic" pole, Medea, aesthetics, fine arts, ancient greek literature.

Εισαγωγικά

Προβληματική της παρούσας διπλωματικής διατριβής συνιστά ο τρόπος διδασκαλίας της κλασικής λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Λύκειο. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 επικρατούσα αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ήταν η μετάδοση του μηνύματος από το συγγραφέα στον αναγνώστη², αξιοποιώντας κατά βάση τις εκφραστικές θεωρίες που εξετάζουν την πρόθεση του συγγραφέα, σε συνδυασμό με τις μιμητικές θεωρίες που διερευνούν τη σχέση του κειμένου με την πραγματικότητα και αργότερα τις φορμαλιστικές θεωρίες που εξετάζουν το κείμενο ως αυτόνομο οργανισμό χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την ιστορικότητά του (ωστόσο μας έχουν εξασφαλίσει σημαντικές αφηγηματικές τεχνικές οι οποίες βοηθούν στην κατανόηση της λογοτεχνίας).

Στόχος της συγκεκριμένης και διπλωματικής είναι να προταθούν τρόποι διδασκαλίας της λογοτεχνίας που να δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες, ώστε να κατανοηθεί εις βάθος και να γίνει το μέσο αισθητικής απόλαυσης. Όχημα για την επιστημονική προσέγγισή μας αποτελούν οι αναγνωστικές θεωρίες³ (reception theory, theory of aesthetic response, transactional theory) οι οποίες ως θεωρητικά σχήματα τοποθετούν τον αναγνώστη - μαθητή στο επίκεντρο της αναγνωστικής διαδικασίας, ενδιαφερόμενες όχι μόνο για τη σημασία των ίδιων των κειμένων αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται ο αναγνώστης σε αυτά⁴, δίνοντας του λαβές ώστε να οικειωθεί τα ανοίκια⁵. Έτσι λοιπόν η ανάπτυξη των νέων θεωριών της λογοτεχνίας εμφανίζεται ως αντίδραση και αμφισβήτηση των μέχρι τότε παγιωμένων αντιλήψεων προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου⁶. Σήμερα η ανάγνωση ως

² Φρυδάκη, Καλούδη, (2015), 152. Ονομάστηκε “ρητορική” από τους Suleiman και Grosman, λόγω της προέλευσης της από την αριστοτελική “μίμηση”.

³ Baldic, (1996), Yaqoob, (2011), 512. Το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης για φιλολογικούς και λογοτεχνικούς όρους αναφέρει τον όρο “reception theory” για τη θεωρία της πρόσληψης, τον όρο “reader response criticism” για την κριτική ανταπόκριση του αναγνώστη, “theory of aesthetic response” για τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, τον όρο “reception aesthetics” για την αισθητική της πρόσληψης, τους όρους “reader based theories”, “reading theories” για τις αναγνωστικές θεωρίες και τον όρο “transactional theory” για τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt.

⁴ Iser, (1991), 26

⁵ Σπανός, (2010), 93.

⁶ Κιοσές, (2005), 91-106.

μονόδρομη επικοινωνία έχει καταρριφθεί⁷ και ο τόσα χρόνια ξεχασμένος αναγνώστης αναδύεται στην επιφάνεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Ωστόσο, η αντιμετώπιση του αναγνώστη ως παθητικού δέκτη οδήγησε στη δημιουργία μαθητών - αναγνωστών “οι οποίοι διαβάζουν σχετικά με τη λογοτεχνία παρά διαβάζουν λογοτεχνία”⁸. Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν οι θεωρίες δύο μεγάλων θεωρητικών της Πρόσληψης, η Αναγνωστική Ανταπόκριση του Wolfgang Iser (που μαζί με τον Robert Jauss και το Stanley Fish συνιστούν τους βασικότερους εκπροσώπους της σχολής της Κωνσταντίας) και η Συναλλακτική Θεωρία της Αμερικανίδας Louise Marie Rosenblatt.

Οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα έχουν ασχοληθεί με την εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών στη λογοτεχνία. Ελάχιστες έρευνες όμως έχουν πραγματοποιήσει εφαρμογή στο Αρχαίο Ελληνικό Δράμα. Η παρούσα διατριβή εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο μία λογοτεχνική θεωρία εφαρμόζεται στα έργα της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας και συγκεκριμένα πώς η αισθητική ανταπόκριση του Iser και η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt μπορούν να εφαρμοστούν στη *Μήδεια* του Ευριπίδη με αξιόπιστο τρόπο, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδακτική της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Η παρούσα μελέτη είναι αναγκαία, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύεται η δυναμική των παραπάνω θεωριών, κατά την εφαρμογή τους στο επιλεγμένο έργο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας.

Η έρευνα θα επιδιώξει να αναδείξει ότι τα έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας δεν είναι αναγκαίο να διδάσκονται μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο που διερευνά την πρόθεση του συγγραφέα αναζητώντας το ένα και μοναδικό νόημα αλλά η αντιμετώπιση τους να γίνεται μέσω της πρόσληψης των μαθητών από την οπτική γωνία της εποχής που διαβιώνουν, λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες τους, τις εμπειρίες, τα βιώματα, τον κώδικα αξιών τους, δημιουργώντας τις δικές τους νοηματοδοτήσεις. Έτσι λοιπόν το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής δραματουργίας χρειάζεται νέες προσεγγίσεις που να εμπλέκουν ενεργά το μαθητή-αναγνώστη στη διδακτική διαδικασία, ώστε το μάθημα να γίνει ελκυστικότερο και να τον οδηγήσει στη φιλαναγνωσία μέσα από μία επικοινωνιακή προσέγγιση του μαθήματος που θα καλλιεργεί την αυτόνομη μάθηση.

Η εφαρμογή των θεωρητικών αυτών μοντέλων βασίζεται σε θεωρητικές αρχές και όχι στις ανταποκρίσεις πραγματικών αναγνωστών. Για το λόγο αυτό η παρούσα μεταπτυχιακή

⁷ Φρυδάκη, Καλούδη, ό.π, 153.

⁸ Yaqoob, (2011), 512.

διατριβή είναι αναγκαίο να εκληφθεί ως θεωρητική μελέτη των δυνάμει ανταποκρίσεων πιθανών (εδώ κατασκευασμένων από εμάς) αναγνωστών και όχι ως αποδείξεις πραγματικών μαθητών - αναγνωστών.

Στο πρώτο μέρος (πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο) θα αναλυθούν οι θεωρίες της Rosenblatt και του Iser, ώστε να γίνει κατανοητή η μετατόπιση από το κείμενο στον αναγνώστη και στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους θα γίνει κωδικοποίηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων στη *Μήδεια* του Ευριπίδη σε συνάρτηση με τις συμβάσεις της εποχής. Στο δεύτερο μέρος του της εργασίας θα πραγματοποιηθεί διδακτική αξιοποίηση του έργου της *Μήδειας* σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες, ενώ στο τρίτο μέρος θα προταθούν δύο σενάρια μαθήματος πάνω σε επιλεγμένα αποσπάσματα του έργου.

ΑΨΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ» ΤΟΥ WOLFGANG ISER

1.1. Καταβολές

Ο Iser δέχτηκε επιρροή από τη φαινομενολογία του Husserl, που μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο η πραγματικότητα (ο αντικειμενικός κόσμος) εισχωρεί ενεργητικά στην ατομική συνείδηση και μετουσιώνεται σε υποκειμενική.⁹ Ωστόσο, μεγαλύτερη επιρροή δέχτηκε από τον μαθητή του Husserl, Roman Ingarden ο οποίος εντρυφήσε στην εφαρμογή της λογοτεχνίας μέσω της φαινομενολογικής εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας.¹⁰ Ο Ingarden καταλήγει ότι κάθε έργο είναι δυναμικά επικαιροποιήσιμο και παράγεται μέσα από τις προβολές της ατομικής συνείδησης του αναγνώστη.¹¹ Ήταν ο πρώτος που μίλησε για την ύπαρξη ενός “καλλιτεχνικού” και ενός “αισθητικού” πόλου του λογοτεχνικού κειμένου και εισήγαγε τον όρο “απροσδιοριστία” ως τα χάσματα που καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης.¹² Ο Iser ενστερνίζεται τους δύο πόλους του Ingarden (αισθητικό και καλλιτεχνικό) και εκκινεί από τη φαινομενολογική άποψη ότι “το κείμενο πρέπει να μελετηθεί ως εμπειρία που πρέπει να βιωθεί”.¹³

Ο Iser που αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής δεν ασχολήθηκε τόσο με τον τρόπο πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων όπως ο Jauss¹⁴ αλλά με το πώς

⁹ Husserl, (1986), 12.

¹⁰ Suleiman, (1980), 6-7.

¹¹ Φρυδάκη,(2003), 166.

¹² Ingarden (1973), στο Παπαντωνάκης κ.ά.,(2010), 89-90.

¹³ Iser,(1978), 10.

¹⁴ Ενδιαφέρεται για τη σχέση ιστορίας και λογοτεχνικής ερμηνείας και κυρίως για το πώς η κατανόηση του λογοτεχνικού έργου μεταβάλλεται από γενιά σε γενιά και πώς η εποχή του εκάστοτε αναγνώστη (καθώς και η ιστορική του γνώση) επηρεάζει την πρόσληψη ενός λογοτεχνικού κειμένου. Οι διαφοροποιημένες αναγνώσεις βασίζονται στον “αισθητικό ορίζοντα προσδοκιών” που καθορίζεται από συγκεκριμένες αισθητικές εντυπώσεις κατά την ανάγνωση (ιστορικότητα κειμένου και ιστορικότητα αναγνώστη). Προτείνει τρεις φάσεις διδασκαλίας: 1. Κατανόηση (συγχώνευση οριζόντων κειμένου αναγνώστη), 2. Εξήγηση (μπορεί να

ανταποκρίνεται ο αναγνώστης σε αυτά.¹⁵ Τον ενδιαφέρει να ανιχνευτούν οι συνθήκες εκείνες κάτω από τις οποίες ένα κείμενο αποκτά νόημα για τον αναγνώστη το οποίο το αντιμετωπίζει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κειμένου - αναγνώστη και συγκεκριμένα ως “μία εντύπωση που πρέπει να βιωθεί και όχι ως ένα αντικείμενο που πρέπει να οριστεί”¹⁶ Σύμφωνα με τον Iser το λογοτεχνικό έργο δεν συνιστά αποκλειστικά προϊόν του κειμένου ή της υποκειμενικότητας του αναγνώστη αλλά συγκροτείται από το συγκερασμό τους.¹⁷

1.2. Θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης

Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης αποτελεί προέκταση της θεωρίας της πρόσληψης του Robert Jauss χωρίς να εστιάζει στην ιστορικότητα της αισθητικής εμπειρίας (τους κοινωνικούς ιστορικούς παράγοντες δηλαδή που την επηρεάζουν). Έτσι δανειζόμενοι τα λόγια του Holub “*Αν θεωρήσουμε ότι ο Jauss πραγματεύεται το μικρόκοσμο της πρόσληψης τότε ο Iser ασχολείται με το μικρόκοσμο της ανταπόκρισης*”.¹⁸ Θα μας απασχολήσουν οι όροι απροσδιοριστία (ή αλλιώς κενά, χάσματα), οι αρνήσεις, η έννοια του λανθάνοντος ή υπονοούμενου - εννοούμενου αναγνώστη και οι δομές πραγμάτωσης που συνιστούν το ρεπερτόριο και τις στρατηγικές (προσκήνιο, παρασκήνιο, θέμα - ορίζοντας, βάθος).

Στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας, θα πραγματοποιηθεί η εξέταση του υπονοούμενου αναγνώστη (implied reader), του λογοτεχνικού ρεπερτορίου (repertoire of literary patterns) και των λογοτεχνικών στρατηγικών (strategies), ώστε να γίνει εμφανής η αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη και να ενεργοποιηθούν οι αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών-αναγνωστών μέσω της «μεταφοράς» του κειμένου σε αυτούς.¹⁹ Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στην ίδια την πράξη της ανάγνωσης μελετώντας τα κενά απροσδιοριστίας (χάσματα) και τις

επιφέρει αλλαγή του ορίζοντα προσδοκιών), 3. Εφαρμογή (η αναγνωστική εμπειρία συνδέεται με την κοινωνική και ιστορική εμπειρία του αναγνώστη).

¹⁵ Φρυδάκη,(2003), 162-165.

¹⁶ Holub,(2004), 145-146.

¹⁷ Holub, ό.π., 146.

¹⁸ Holub,ό.π.,145.

¹⁹ Iser, (1978), 107.

αρνήσεις (άρση λογοτεχνικών συμβάσεων)²⁰ Έτσι λοιπόν, ενώ από τη μία, ο υπονοούμενος αναγνώστης, το λογοτεχνικό ρεπερτόριο και οι λογοτεχνικές στρατηγικές προάγουν την κατανόηση του κειμένου, από την άλλη τα χάσματα και οι αρνήσεις οδηγούν στην αλληλεπίδραση του με το κείμενο και στη νοηματοδότησή του.

1.3. Απροσδιοριστία, κενά, αρνήσεις.

Ακολουθώντας τα χνάρια του Ingarden, ο Iser αναφέρει ότι υπάρχει απουσία συσχετισμού μεταξύ των φαινομένων που περιγράφονται στα κείμενα και στην πραγματική ζωή γιατί τα λογοτεχνικά κείμενα δεν επιτρέπουν καμία πανομοιότυπη αναφορά στην πραγματική ζωή,²¹ με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία ελέγχου που προκαλεί ένα βαθμό απροσδιοριστίας και που ισχύει για όλα τα κείμενα. Ο αναγνώστης μέσω της εμπειρίας του γεφυρώνει το χάσμα με δύο τρόπους:

1. Προβάλλει τα δικά του μέτρα στο κείμενο
2. ή αναθεωρεί τις προκαταλήψεις του²²

Το λογοτεχνικό κείμενο χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα και αυτό πιστοποιείται από το γεγονός ότι τα κείμενα δεν προσιδιάζουν σε πραγματικές καταστάσεις (παρά το ιστορικό υπόστρωμα τους) τις οποίες ο αναγνώστης συμπληρώνει μέσω της ανάγνωσης η οποία συντελεί στην άρση της απροσδιοριστίας και στην αντικατάστασή της από κάποιο νόημα.²³

Έτσι λοιπόν η έννοια της απροσδιοριστίας του Iser έγκειται κυρίως στην ανυπαρξία ενός ακριβούς αντιγράφου του κειμένου στην πραγματική ζωή (ο Barthes χρησιμοποιεί τον όρο “νομιμοποιημένη υποκειμενικότητα”).²⁴ Συγκεκριμένα, η απροσδιοριστία ενός κειμένου

²⁰ Iser, (2013), 347.

²¹ Iser, (1970), 11.

²² Iser, (1973), 13.

²³ Iser, (1970), 34-35.

²⁴ Fokkema, Ibsch, (2003), 238- 239.

προέρχεται από τα χάσματα του κειμένου τα οποία ελέγχουν και καθοδηγούν την αναγνωστική ανταπόκριση.²⁵

Ο Iser χρησιμοποιεί τον όρο κενό-χάσμα, εννοώντας ότι σε κάθε κείμενο υπάρχουν σκοτεινά- αόρατα σημεία στον αναγνώστη που απουσιάζουν από το κείμενο και καλείται ο ίδιος ο αναγνώστης να τα συμπληρώσει²⁶, ώστε να αποκαταστήσει τη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις του από την προηγούμενη ανάγνωση, παράγοντας αισθητική απόλαυση. Τα κενά βρίσκονται στο κείμενο και είναι κυρίως συντακτικές ανωμαλίες, διακειμενικά στοιχεία, ανατροπές, ρήγματα στο συνταγματικό άξονα, σχόλια, λεπτομέρειες, περιγραφές τεχνικές ανοικείωσης, ματαίωση προσδοκιών, χρήση αγνώστων ή κατασκευασμένων λέξεων χρονικά άλματα κ.λπ.²⁷ Ο Iser εξηγεί τον όρο απροσδιοριστία ώστε να καταστήσει κατανοητή την επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας. Αυτό είναι απόρροια του ότι ο αναγνώστης δεν μπορεί να γνωρίζει εάν ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το κείμενο είναι ορθός, καθώς δεν υπάρχει ρυθμιστικός κανόνας μεταξύ κειμένου- αναγνώστη και για αυτό το λόγο ο αναγνώστης είναι αναγκαίο να ελέγχεται από το ίδιο το κείμενο²⁸.

Τα κενά εντοπίζονται στο συνταγματικό άξονα καθώς εμφανίζονται εντός του κειμένου. Ωστόσο, στον παραδειγματικό άξονα ο Iser αναφέρει ότι υπάρχει ένα άλλο είδος κενού το οποίο ονομάζεται “άρνηση”. Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο αναγνώστης όπως προαναφέρθηκε φέρει μαζί του τις συμβάσεις του περιβάλλοντος του. Καθώς συμπληρώνει τα κενά ο αναγνώστης διατυπώνει τις δικές του απόψεις και σε πολλές

²⁵ Iser, (2000), 201- 209.

²⁶ Iser, (2000), 201. “Τα κενά είναι οι αθέατοι αρμοί του κειμένου και καθώς καθορίζουν τα όρια ανάμεσα σε σχήματα και κειμενικές προοπτικές προκαλούν ταυτόχρονα ενεργήματα συγκρότησης ιδεών από πλευρά του αναγνώστη. Κατά συνέπεια όταν τα σχήματα και οι προοπτικές έχουν συνδεθεί μεταξύ τους, τα κενά εξαφανίζονται.” Συγκεκριμένα, η ερμηνεία των κενών μπορεί να εξαλειφθεί μόνο από τον ίδιο τον αναγνώστη ατομικά, ενεργοποιώντας την αλληλεπίδραση του με το κείμενο.

²⁷ Iser, (2000), 201.

²⁸ Iser, (1972), 287 και Τζιόβας, (2003), 241-245). Ο Iser επιθυμώντας να περιγράψει την πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη, χρησιμοποιεί το παράδειγμα του έναστρου ουρανού. Σύμφωνα με αυτό αναφέρει ότι εάν δύο άνθρωποι κοιτούν τον ίδιο αστερισμό στο νυχτερινό ουρανό, ο καθένας μπορεί να τον αντιλαμβάνεται διαφορετικά. Έτσι προκύπτει ότι τα αστέρια στο λογοτεχνικό ουρανό διέπονται από σταθερότητα αλλά τα σχήματα που προκύπτουν, χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα και εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο θα τα ενώσει αυτός που τα βλέπει, υπονοώντας ότι το φάσμα πρόσληψης του κάθε αποδέκτη είναι ευρύτατο και εξαρτάται από το θέμα και τον ορίζοντα της αφήγησης.

περιπτώσεις ακυρώνει τις παλιότερες απόψεις του οι οποίες του φαίνονται πλέον μη αποδεκτές. Έτσι λοιπόν προκύπτει άρνηση δημιουργώντας κενό στον παραδειγματικό άξονα.²⁹ Σύμφωνα με τον Iser, όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση στοιχείων σε ένα λογοτεχνικό έργο, τόσο αυξάνεται η λογοτεχνική του αξία, καθώς η υπέρβαση του ορίζοντα προσδοκιών, συνιστά πρόθεση του ίδιου του κειμένου.

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι οι αρνήσεις και τα κενά συγκροτούν ένα “μη διατυπωμένο αντίγραφο του διατυπωμένου κειμένου” το οποίο Iser ονομάζει “αρνητικότητα” (negativity) και χρησιμοποιείται για καθαρά παιδαγωγικούς σκοπούς.³⁰

1.4. Υπονοούμενος αναγνώστης

Ο Iser στο έργο του *The act of reading (Πράξη της ανάγνωσης)*³¹ χρησιμοποιεί τον όρο υπονοούμενος αναγνώστης³² (ή εννοούμενος ή λανθάνων), ώστε να καταστήσει σαφή την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη³³. Ο Iser χρησιμοποιεί αυτόν τον όρο για να καταδείξει έναν ενδοκειμενικό αναγνώστη που διαθέτει όλες εκείνες τις απαραίτητες, αναγκαίες παραμέτρους για την ορθή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου. Είναι μία λογοτεχνική θεωρητική κατασκευή λοιπόν και όχι πραγματικός αναγνώστης ο οποίος διαχωρίζεται από τον πραγματικό αναγνώστη και τονίζει ότι οι ρίζες του “βρίσκονται βαθιά μέσα στη δομή του κειμένου”. Σύμφωνα με τον Iser “Ο λανθάνων αναγνώστης πηγάζει από τον πραγματικό αναγνώστη όταν αυτός αποδέχεται το ρόλο του υπονοούμενου”³⁴ Η έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη γίνεται αντιληπτή στον πραγματικό αναγνώστη ως περιορισμός της ελευθερίας του, ώστε να εκπληρώσει ορθά την ανάγνωση.³⁵

²⁹ Holub, (2004), 164.

³⁰ Iser,(1978), 226.

³¹ Iser, (1980), 45.

³² Iser, ό.π. Ο όρος στα αγγλικά αποδίδεται διεθνώς ως “implied reader”.

³³ Holub,(2004), 147). Αντιστοιχεί στην έννοια του “υπονοούμενου συγγραφέα” του W. Booth .

³⁴ Iser, (1978), 36.

³⁵ Τζιόβας,(2003), 243.

Για να κατανοήσουμε την έννοια του λανθάνοντα αναγνώστη, αξίζει να γίνει αναφορά στην ανάλυση του παιδικού βιβλίου “*Αντίο Ποντικούλη*”³⁶ (Αγγλικό πρωτότυπο “*Good bye Mousie*”). Στο βιβλίο, η ιστορία παρατίθεται από την οπτική γωνία ενός παιδιού του οποίου το κατοικίδιο πεθαίνει. Ρωτώντας το παιδί τον πατέρα του να του εξηγήσει την έννοια του θανάτου, ο πατέρας στην αγγλική εκδοχή αναφέρει “*όταν κάποιος πεθαίνει σημαίνει...*”, “*ότι δεν είναι ζωντανός!*” φώναζα. Στην ελληνική εκδοχή ωστόσο, στον ίδιο διάλογο το παιδί απαντάει “*δεν είναι ζωντανός;*” ρώτησα. Σύμφωνα με το άρθρο των Τσιλιμένη και Πανάου³⁷ στο οποίο γίνεται σύγκριση της ελληνικής και αγγλικής εκδοχής του παραμυθιού, η αγγλική εκδοχή διαφέρει πολύ από την ελληνική καθώς εξετάζεται η επίδραση της επιλογής του συγγραφέα. Στην πρώτη περίπτωση, η απάντηση του παιδιού εκφράζει οργή και απευθύνεται σε παιδιά που μπορούν και είναι σε ηλικία να διαχειριστούν τα συναισθήματα του πένθους (η οργή συνιστά λογικό επακόλουθο του πένθους σύμφωνα με την ψυχολογία), ενώ στη δεύτερη περίπτωση, θεωρώντας ότι το παιδί- αναγνώστης δεν βρίσκεται σε κατάλληλη ηλικία ώστε να διαχειριστεί τόσο έντονα συναισθήματα, επιλέγεται η ερώτηση “*Δεν είναι ζωντανός;*” αποφεύγοντας την πρόκληση έντονων συναισθημάτων³⁸. Από τα παραπάνω καταφαίνεται ότι και τα δύο βιβλία δημιουργούν διαφορετικούς ήρωες και διαφορετικούς υπονοούμενους αναγνώστες. Έτσι λοιπόν η ερώτηση “*Δεν είναι ζωντανός;*” θα μπορούσε να θεωρηθεί σημείο απροσδιοριστίας καθώς εξασφαλίζει τη σύνδεση του κειμένου με την εμπειρία του παιδιού αναγνώστη.

Σύμφωνα λοιπόν με τον Iser ο πραγματικός αναγνώστης έχει περιορισμένη ελευθερία στην παραγωγή του νοήματος και μπορεί να θεωρηθεί τόσο παθητικός όσο και ενεργητικός. Παθητικός γιατί ελέγχεται από το κείμενο και ενεργητικός γιατί παρά όλους τους περιορισμούς στο τέλος αυτός παράγει το νόημα.

³⁶ Η αγγλική εκδοχή “*Good bye Mousie*” (Harris & Ormerod, 2001) και η ελληνική απόδοση “*Αντίο Ποντικούλη*”(μτφρ. Δημητρά, 2003)

³⁷ Τσιλιμένη, Πανάου, (2011)

³⁸ Σηφάκη,(2018),81. Το συγκεκριμένο παράδειγμα θα μπορούσε να απαντάει την ερώτηση που έχει διατυπώσει ο Benton για το ποιο είναι το εννοούμενο παιδί-αναγνώστης και πως ανταποκρίνονται τα πραγματικά παιδιά-αναγνώστες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης.

1.5. Δομές πραγμάτωσης

Η έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη θεωρήθηκε ασαφής από αρκετούς θεωρητικούς ίσως και για αυτό ο Iser κατανοώντας τις αδυναμίες του στο δεύτερο κεφάλαιο του έργου του *Πράξη της ανάγνωσης*, στρέφεται στο κείμενο και την αναγνωστική διαδικασία θεωρώντας ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι μυθοπλαστικό μεν αλλά δεν πρέπει να το αντιλαμβάνεται κανείς ως αντίθετο της πραγματικότητας παρά μόνο ως μέσο που θα μπορούσε να δώσει πληροφορίες για αυτήν.³⁹ Κάνει λόγο λοιπόν για δομές πραγμάτωσης της ανάγνωσης ως βασική προϋπόθεση επικοινωνίας κειμένου- αναγνώστη, οι οποίες είναι το ρεπερτόριο και οι στρατηγικές⁴⁰.

Πριν αναφερθούμε σε αυτά όμως, είναι ανάγκη να ειπωθεί ότι ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας φέρει μαζί του συμβάσεις που καθορίζονται από τα βιώματά του, από την εποχή στην οποία διαβιώνει, τα πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία που τη διέπουν και τα γεγονότα που καθορίζουν τις προσδοκίες του για το μέλλον, στοιχεία τα οποία δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη χωρίς το παρελθόν. Το λογοτεχνικό κείμενο μεταβάλλει τον αναγνώστη και μεταβάλλεται από αυτόν ενώ επιπλέον τον οδηγεί στην αυτοσυνειδησία (ψυχαναλυτική συνέπεια της αναγνωστικής διαδικασίας).⁴¹

1.6. Ρεπερτόριο

Σύμφωνα με τον Iser, το ρεπερτόριο είναι ό, τι για το Jauss ο ορίζοντας προσδοκιών⁴² και συνιστά το σύνολο των στοιχείων της πραγματικότητας που ενυπάρχουν στο λογοτεχνικό κείμενο.⁴³ Οι συμβάσεις του κειμένου αναπαράγονται με τέτοιο τρόπο που αντιτίθενται στις υπάρχουσες εμπειρίες του αναγνώστη, ανοικειώνοντας οικείες καταστάσεις. Ο Iser αναφέρει

³⁹ Iser, (1976), 53.

⁴⁰ Iser, ό.π., 49-55.

⁴¹ Holub, (2004), 156.

⁴² Φρυδάκη, (2003), 162 – 165. Ορίζοντας προσδοκιών για τον Jauss, είναι ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται- κρίνει ένα λογοτεχνικό έργο, ανάλογα με την εποχή που ζει, συμπεριλαμβάνοντας τα πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά της εποχής του αναγνώστη.

⁴³ Iser, (1978), 79.

ότι τα στοιχεία του λογοτεχνικού ρεπερτορίου υπόκεινται σε μία μεταμφίεση.⁴⁴ Άρα, βασική λειτουργία του ρεπερτορίου είναι η ανοικειωτική εμπειρία που προσφέρει στον αναγνώστη, ώστε να ανακαλύψει τις συμβάσεις του κειμένου και να τις αναδιαρθρώσει. Έτσι λοιπόν το κείμενο οδηγεί τον αναγνώστη σε επανεξέταση των εμπειριών του και για αυτό η ανοικείωση συνιστά τη συγκρότηση μίας νέας στάσης υπό το πρίσμα διαφορετικής θέασης της πραγματικότητας που οδηγεί σε αναθεώρηση της⁴⁵.

Άρα το ρεπερτόριο αφορά στο περιεχόμενο ενός έργου και είναι όλα εκείνα τα εξωκειμενικά στοιχεία που συνθέτουν την πραγματικότητα (συμβάσεις) που υπάρχουν σε ένα κείμενο (κοινωνικές- ιστορικές παραδόσεις, διακειμενικότητα, κοινωνικά- πολιτισμικά στοιχεία κ.ά.). Θα μπορούσαμε να πούμε εν συντομία, ότι είναι το σημείο συνάντησης του αναγνώστη με το κείμενο.

1.7. Στρατηγικές

Ο Iser⁴⁶ θεωρεί ότι το κείμενο λειτουργεί καθοδηγητικά για τον αναγνώστη διαμέσου αφηγηματικών τεχνικών τις οποίες ονομάζει στρατηγικές. Αφορούν στη μορφή – πλοκή του έργου και ο σκοπός τους είναι η οργάνωση του αθέατου υλικού του ρεπερτορίου ενεργοποιώντας τη συμμετοχή του αναγνώστη προσανατολίζονται και κατευθύνοντας τον κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας και παρέχοντας του απεριόριστες πιθανότητες συνδυασμού στοιχείων του ρεπερτορίου μεταξύ τους.⁴⁷

Οι κυριότερες στρατηγικές που περιγράφονται στην «Πράξη της ανάγνωσης»⁴⁸ είναι το «βάθος- προσκήνιο» (background-foreground) και το «θέμα-ορίζοντας» (πολλά θέματα μαζί δημιουργούν τον ορίζοντα). Όταν κάποιο ξεχωριστό στοιχείο του κειμένου αναδεικνύεται ως θέμα και έρχεται στο προσκήνιο, δημιουργώντας μία ανοίκεια εμπειρία, τα υπόλοιπα υποχωρούν στο παρασκήνιο (βάθος) και μπορούν να αναδυθούν οποιαδήποτε στιγμή σε

⁴⁴ Iser, (1980), 79.

⁴⁵ Τζιόβας, (2003), 244-245.

⁴⁶ Iser, (1978), 61.

⁴⁷ Φρυδάκη, (2003), 167.

⁴⁸ Iser, (1978), 93, 97 και Παπαντωνάκης, κ.ά., (2010,) 86-87.

μελλοντική ανάγνωση. Ο Iser με το θεωρητικό του μοντέλο προτείνει μία μέθοδο ανάγνωσης που στηρίζεται στην απροσδιοριστία και στις δομές πραγμάτωσης⁴⁹, περιγράφοντας τέσσερα επίπεδα ανάγνωσης :

1. Το επίπεδο του ασυνείδητου, όπου γίνεται μία πρώτη επαφή με το κείμενο και ο αναγνώστης αποκτά την πρωταρχική του αντίληψη.
2. Το επίπεδο της φαντασίας, όπου ο αναγνώστης συμπληρώνει τα χάσματα της απροσδιοριστίας.
3. Η εισχώρηση στο ρεπερτόριο, όπου ανακαλύπτοντας συμβάσεις του κειμένου κατανοεί τα χαρακτηριστικά του είδους του.
4. Η αξιοποίηση των πληροφοριών του κειμένου σε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, ο Iser περιγράφει ως λογοτεχνικές στρατηγικές τη σχέση «βάθος-προσκήνιο» και στην αρχή «θέμα-ορίζοντας». Στη σχέση «βάθος-προσκήνιο» το κάθε ξεχωριστό στοιχείο βρίσκεται στο βάθος και το περιεχόμενό του στο προσκήνιο, διατηρώντας τους δεσμούς μεταξύ κειμένου και πραγματικότητας, με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να μπορεί να κατανοήσει τα καινούργια νοήματα που εμφανίζονται στο προσκήνιο, όπως και όσα βρίσκονται στο βάθος και του είναι οικεία.

Η σχέση «θέμα-ορίζοντας» λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, επηρεάζοντας τόσο παρελθοντικές όσο και μελλοντικές συνάψεις που δημιουργούνται στο μυαλό του κατά την διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, η αρχή «θέμα-ορίζοντας» αναδεικνύει τις διαφορετικές προοπτικές του κειμένου, εφιστώντας την προσοχή του αναγνώστη. Εν κατακλείδι, οι λογοτεχνικές στρατηγικές συνιστούν οργανωτικό στοιχείο παρουσίασης του κειμένου στον αναγνώστη, οδηγώντας τον προς τη νοηματοδότηση.⁵⁰

1.8. Συμπεράσματα- συζήτηση

Οι αναγνωστικές θεωρίες έχουν συνδεθεί με την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της λογοτεχνίας για αυτό και είναι δημοφιλείς στη διδακτική διαδικασία καθώς ανοίγουν νέους ορίζοντες. Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser παρέχει ποικίλους τρόπους

⁴⁹ Φρυδάκη, (2003), 169-170.

⁵⁰ Iser, (1978), 93, 97.

διερεύνησης της πρόσληψης των λογοτεχνικών έργων από το μαθητή - αναγνώστη καθώς η πρόσληψη και η ανταπόκριση του εκάστοτε μαθητή είναι μοναδική στο χρόνο και την ιστορία όπως μοναδικός είναι και ο τρόπος συγγραφής του κάθε δημιουργού. Ωστόσο, δεν αποτελεί ένα μοντέλο ανάλυσης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου⁵¹, αλλά συνιστά ένα δυναμικό μοντέλο θεωρητικής εξέτασης της αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Με τις αναγνωστικές θεωρίες δίνεται αφορμή για μετατόπιση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε πιο διαδραστική παιδαγωγική που λαμβάνει υπόψη της τα εξατομικευμένα διακριτικά στοιχεία του κάθε μαθητή, ώστε να καλλιεργηθεί πολύπλευρα και ολοκληρωμένα η κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και η φιλιαναγνωσία. Η αναγνωστική ανταπόκριση του Iser προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργικής ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις εμπειρίες και τις ηθικές αξίες του κάθε μαθητή που προκύπτουν από το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ζει αλλά πάντα με σεβασμό στο ίδιο το κείμενο και στις δικές τους νοηματοδοτήσεις που τους οδηγούν σταδιακά στην αυτοσυνειδησία.⁵²

Έτσι λοιπόν μέσω των αναγνωστικών θεωριών, ο μαθητής - αναγνώστης δύναται να αντιληφθεί ότι η δύναμη των λογοτεχνικών κειμένων δεν είναι απροσπέλαστη αλλά μπορεί να αμφισβητηθεί από το μαθητή με διαλογικό τρόπο και με χειραφετημένη αισθητική αντίληψη⁵³ έχοντας τη δυνατότητα να υιοθετήσει ποικίλες τοποθετήσεις, όχι όμως με αυθαίρετο τρόπο αλλά πάντοτε με την καθοδήγηση των ίδιων των κειμενικών χαρακτηριστικών του του έργου και σε σχέση πάντα με το προσωπικό του ρεπερτόριο και το κοινωνικό- πολιτιστικό του υπόβαθρο θα κληθεί να συμπληρώσει τα κενά απροσδιοριστίας, ώστε να οδηγηθεί με ελευθερία στα δικά του συμπεράσματα.⁵⁴

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Iser καταφέρνει να συνδυάσει την αντικειμενικότητα του λογοτεχνικού κειμένου με την υποκειμενικότητα του αναγνώστη, προσδίδοντας στη θεωρία του ορθότητα και αντικειμενική χροιά η οποία περιορίζει την υποκειμενική προσέγγιση του αναγνώστη μέσω των περιορισμών που θέτει το ίδιο το κείμενο, χωρίς ταυτόχρονα όμως να ενδίδει στην ύπαρξη ενός μοναδικού νοήματος⁵⁵ κι εδώ

⁵¹ Iser, (1991), 32.

⁵² Φρυδάκη, (2003), 168.

⁵³ Καρατάσου, (2015), 157 -158.

⁵⁴ Χλωπτσιούδης, (2019), 89-97.

⁵⁵ Τζιόβας, (2003), 257. Σύμφωνα με τον Stanley Fish, η θεωρία του Iser δεν δημιουργεί ασφυκτικό κλοιό σε κανέναν αναγνώστη.

ακριβώς έγκειται η χρησιμότητά του στην παρούσα εργασία και στην απόπειρά μας να αναδείξουμε την αναγκαιότητα των αναγνωστικών θεωριών στη διδακτική της αρχαίας ελληνικής γραμματείας στο Λύκειο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ : Η ΣΥΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ L.M. ROSENBLATT.

2.1. Louise Michelle Rosenblatt

Το 1938 η Αμερικανίδα θεωρητικός της λογοτεχνίας L.M. Rosenblatt συνέγραψε το *Literature as exploration*, που διατυπώθηκε ως αντίδραση στη Νέα Κριτική⁵⁶ και στις πρότερες δασκαλοκεντρικές θεωρίες που πρόβαλαν την αναζήτηση ενός μοναδικού νοήματος στα λογοτεχνικά έργα, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το κείμενο και το συγγραφέα στον αναγνώστη.⁵⁷

Η Rosenblatt είναι η μοναδική θεωρητικός που ανέπτυξε τη θεωρία της στα πλαίσια της εκπαίδευσης ταυτίζοντας τον αναγνώστη με το μαθητή. Τόνισε την ανάγκη επανεξέτασης της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας καθώς θεωρούσε ότι καθίσταται αναγκαία για τη βαθιά κατανόηση της λογοτεχνίας, ώστε να δοθεί μεγαλύτερη υπόσταση στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, επενδύοντας στη δημιουργία επαρκών και κριτικών αναγνωστών και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.⁵⁸ Δίνει λοιπόν έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη και στην ανάγκη αναθεώρησης της διδακτικής μεθοδολογίας της λογοτεχνίας, καθώς η εντρύφηση στη λογοτεχνία συνιστά προσωπικό πόνημα και ο αναγνώστης προσδίδει συναισθηματική υφή στα λεκτικά σύμβολα.⁵⁹ Στο *Literature as exploration* αναφέρεται στην ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη ενώ στο *The Reader, The Text, The Poem* (1978) εισάγει ειδική ορολογία.

Η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της πρόσληψης της Rosenblatt⁶⁰ δεν συνιστά διδακτική μεθοδολογία αλλά ένα ανοικτό και ευέλικτο εργαλείο που αποτέλεσε τη βάση για τις

⁵⁶ Ιδιαίτερα του I.A. Richards που θεωρούσε ότι υπάρχει ορθός και αντικειμενικός τρόπος ανάλυσης των λογοτεχνικών κειμένων και ότι οι λανθασμένες ερμηνείες προέρχονται από συγκεκριμένα εμπόδια που αίρονται με τη σχολαστική μελέτη του κειμένου.

⁵⁷ Καρπόζηλου, (1994), 34.

⁵⁸ Καλογήρου- Βησσαράκη, (2005), 56.

⁵⁹ Rosenblatt, (1970), 25.

⁶⁰ Ο όρος “συναλλακτική” αναφέρεται για πρώτη φορά από τη Μάρθα Καρπόζηλου, στο έργο της “*Το παιδί στη Χώρα των βιβλίων*”.

μελλοντικές θεωρίες της πρόσληψης που τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρο κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης⁶¹.

Σύμφωνα με τη θεωρία της, η ανάγνωση είναι μία αμφίδρομη διαδικασία του κειμένου και του αναγνώστη και η εμπειρία του κειμένου συναλλάσσεται με την εμπειρία του αναγνώστη άρα η λογοτεχνική εμπειρία μετατρέπεται σε βιωματική και αισθητική απόλαυση. Ανήκει στην υποκειμενική - ψυχαναλυτική αναγνωστική θεωρία όπου επίκεντρο είναι ο αναγνώστης, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες του, ενώ η ερμηνεία του κειμένου καθορίζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Αν θελήσουμε να σχηματοποιήσουμε τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι το ζητούμενο πλέον δεν είναι “τι γνωρίζουμε για τη Λογοτεχνία” αλλά “τι συναισθήματα μας προκαλεί” και “τι μπορούμε να κάνουμε με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις μας”, μεταφέροντας τη διαδικασία στην κριτική ανάγνωση της Λογοτεχνίας, που είναι μείζονος σημασίας για την αξιοποίηση και την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων⁶².

Η Rosenblatt διατύπωσε τη θεωρία της θεωρώντας ότι “*κανείς δεν μπορεί να διαβάσει και να νιώσει την εμπειρία ενός έργου για μας*”⁶³ και ότι “*ο αναγνώστης αρχικά έρχεται σε επαφή με το κείμενο όπως ακριβώς ένα κενό φωτογραφικό φιλμ το οποίο περιμένει να εμφανιστεί*”⁶⁴.

Η Rosenblatt αναφέρει για πρώτη φορά τον όρο “*transactional*” στο άρθρο της “*Towards a transactional theory of reading*”⁶⁵ και δικαιολογεί την επιλογή του όρου, αναφέροντας ότι επιθυμία της ήταν η διαφοροποίηση της θεωρίας της, από τις προηγούμενες προσεγγίσεις (μεταδομισμός, δομισμός, Νέα Κριτική) ώστε να επικεντρωθεί από κοινού στον αναγνώστη και στο κείμενο, προσδίδοντας παιδαγωγική χροιά στη θεωρία της.⁶⁶

⁶¹ Αξίζει να αναφερθεί ότι από τη συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt, έως την αισθητική της πρόσληψης του Jauss και την θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, οι θεωρίες της πρόσληψης τοποθετούν τον αναγνώστη στο επίκεντρο της λογοτεχνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσφέρουν νέους τρόπους λογοτεχνικής ανάγνωσης, ανανεώνοντας την εκπαιδευτική πράξη και προωθώντας την κριτική σκέψη, την αισθητική απόλαυση για τη φιλιαναγνωσία.

⁶² Καρατάσου, (2016), 1-3.

⁶³ Rosenblatt, (1960), 305.

⁶⁴ Rosenblatt, ό.π., 304.

⁶⁵ Rosenblatt, (1969), 31-49.

⁶⁶ Karolides, Rosenblatt, (1999), 167-168.

Πρεσβεύει ότι ο αναγνώστης συναλλάσσεται με χαρακτήρες και ανθρώπινες καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Έτσι όποια και αν είναι η μορφή του λογοτεχνικού έργου (δράμα, τραγωδία, μυθιστόρημα, ποίηση, λογοτεχνία) εκφράζει τους άπειρους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τη ζωή⁶⁷. Ποικίλες είναι και οι προσδοκίες του αναγνώστη ο οποίος ζητάει παρηγοριά, διασκέδαση, μελαγχολία, όνειρο, γέλιο, συγκίνηση, προβληματισμό.⁶⁸

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα προχωρήσουμε σε εφαρμογή της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt στη Μήδεια του Ευριπίδη εστιάζοντας στην αισθητική ανάγνωση του έργου (Rosenblatt) και στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Iser). Ωστόσο, η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt θα χρησιμοποιηθεί κυρίως στο τελευταίο μέρος της εργασίας ως άξονας για τη δομή των προτεινόμενων σεναρίων.

2.2. Καταβολές

Η Rosenblatt δέχτηκε επιρροές από τον Dewey⁶⁹ και τη φαινομενολογία καθώς θεωρούσε ότι η κάθε ανάγνωση είναι ένα μοναδικό συμβάν στο χρόνο και τη ζωή του αναγνώστη και συμμετέχει ταυτόχρονα το συναίσθημα και η διάνοια.⁷⁰ Έτσι λοιπόν άξιο λόγου είναι ότι αν και επηρεάζεται από τη φαινομενολογία, ωστόσο καταφέρνει να την υπερκεράσει, καθώς δεν εξετάζει μόνο τις νοητικές διεργασίες που συντελούνται στη συνείδηση του αναγνώστη και να επικεντρωθεί στην ίδια την αναγνωστική διαδικασία και την επίδρασή της πάνω στον αναγνώστη.⁷¹

⁶⁷ Rosenblatt, (1938), 199.

⁶⁸ Rosenblatt, ό.π, 199. *The public as a whole is composed of various groups, whose cry to us writers is: "Comfort me." "Amuse me." "Touch me." "Make me dream." "Make me laugh." "Make me shudder." "Make me weep." "Make me think." And only a few chosen spirits say to the artist: "Give me something fine in any form which may suit you best, according to your own temperament."*

⁶⁹ Χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο "interaction" (αλληλεπίδραση) από τον οποίο η Rosenblatt εμπνεύστηκε τον όρο "transaction".

⁷⁰ Καλογήρου- Βησσαράκη, (2005), 58.

⁷¹ Πολίτης, (1996), 22.

“Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης φέρει στο έργο παρελθοντικές μνήμες προσδοκίες, προσωπικά χαρακτηριστικά, σημερινές ανάγκες και προϋδεασμούς. Φέρει τη διάθεση και τη φυσική κατάσταση της συγκεκριμένης στιγμής της ανάγνωσης.”⁷² Με άλλα λόγια οι προσδοκίες του αναγνώστη προέρχονται από την εμπειρία του με προηγούμενα λογοτεχνικά αναγνώσματα και βιώματα και εμπλέκονται με το κείμενο μετατρέποντας την ανάγνωση σε αισθητική εμπειρία⁷³.

Οι παράμετροι που εξετάζονται είναι η ισοτιμία συναλλαγής αναγνώστη-κειμένου-συγγραφέα, ο συνδυασμός της αναγνωστικής διαδικασίας με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες-αξίες του αναγνώστη, η ενθάρρυνση στην ανταπόκριση του αναγνώστη, η πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου σε αντιστοιχία με το κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του αναγνώστη και η αισθητική απόλαυση που επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας.⁷⁴

2.3. Είδη ανάγνωσης

Κατά τη Rosenblatt υπάρχουν δύο είδη ανάγνωσης, η αισθητική και η μη αισθητική.⁷⁵ Στη “μη αισθητική” (*effereent reading*) η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται σε πληροφορίες που αποκομίζει άμεσα από την ανάγνωση του εκάστοτε κειμένου (συγκεκριμένες πληροφορίες, ειδικές γνώσεις). Ως παράδειγμα μη αισθητικής ανάγνωσης η Rosenblatt στο βιβλίο της “The Reader, The Text, The Poem”⁷⁶ αναφέρει το εξής: Το παιδί μιας μητέρας έχει πει κατά λάθος το περιεχόμενο ενός μπουκαλιού και έχει δηλητηριαστεί. Η μητέρα του διαβάζει τις οδηγίες στο πίσω μέρος του μπουκαλιού με αγωνία, ώστε να βρει το αντίδοτο. Η ανάγνωση της προφανώς είναι ταχύτατη και εστιάζει μόνο στα σημεία εκείνα που την ενδιαφέρουν. Η χρηστική αυτή ανάγνωση είναι απρόσωπη αγνοώντας το ρυθμό του λόγου και τη σύνδεση των λέξεων με σκοπό να είναι σύντομη και αποτελεσματική. Ο Πολίτης αναφέρει ότι με τον ίδιο τρόπο διαβάζουμε συνταγές ή έναν ταξιδιωτικό οδηγό ή ένα επιστημονικό κείμενο.

⁷² Rosenblatt, (1938), 37, 92.

⁷³ Πολίτης, (1996), 24.

⁷⁴ Μαλαφάντης-Χρυσός, (2012), 1.

⁷⁵ Rosenblatt,(1982), 387.

⁷⁶ Rosenblatt, (1970), 23-24.

Ωστόσο, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου πραγματοποιείται με διαφορετικό τρόπο καθώς ενέχει μέσα της τα στοιχεία της εξερεύνησης. Η προσοχή του αναγνώστη είναι πάλι επιλεκτική αλλά οδηγείται από τα προσωπικά του συναισθήματα τις εμπειρίες του που προέρχονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαβιώνει⁷⁷.

Η “αισθητική” ανάγνωση (*aesthetic reading*) συνδέεται με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του αναγνώστη, πώς αισθάνεται δηλαδή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης⁷⁸. Από εκπαιδευτικής σκοπιάς, τα οφέλη της συναλλακτικής θεωρίας είναι σημαντικά γιατί εντάσσονται στη διδασκαλία οι λογοτεχνικές προτιμήσεις των μαθητών υποβάλλοντας το περιεχόμενο του μαθήματος σε αποκανονικοποίηση⁷⁹, καθώς επιλέγονται κείμενα που ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο προωθείται η αισθητική - βιωματική απόλαυση και το ίδιο το κείμενο αποτελεί κίνητρο για την ανάγνωση και την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Αναμφίβολα, η συγκεκριμένη αναγνωστική θεωρία προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή, τη διαθεματικότητα και την διακαλλιτεχνικότητα (συμπεριλαμβάνονται μορφές μη λεκτικής έκφρασης όπως η ζωγραφική το θέατρο κ.α.)⁸⁰

Μείζονος σημασίας ωστόσο, είναι η σχέση εμπιστοσύνης που καλλιεργείται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προκειμένου να αισθάνονται αυτοπεποίθηση και σιγουριά ότι η άποψή τους θα είναι σεβαστή ακόμη και αν είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με αυτήν του εκπαιδευτικού ή της επίσημης που προβλέπεται από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται εφικτή η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού που αποτελεί καταλύτη στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων.

Σύμφωνα με την Rosenblatt ένα ποίημα αποκτά ύπαρξη και υπόσταση μόνο όταν επέλθει αισθητική απόλαυση μεταξύ αυτού και του αναγνώστη. Έτσι λοιπόν το κείμενο υφίσταται ανασύνθεση ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη και κάθε φορά προκύπτει ένα διαφορετικό κείμενο (ο αναγνώστης κινείται στο δίπολο κείμενο-αναγνωστικές προσδοκίες). Ωστόσο, δεν απορρίπτει το κείμενο αλλά θεωρεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον αναγνώστη του, λειτουργώντας ως κίνητρο για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Συγκεκριμένα, στο άρθρο της “*The acid test for literature teaching*”

⁷⁷ Πολίτης,(1996), 29-30.

⁷⁸ Καρπόζηλου,(1994), 36.

⁷⁹ Φρυδάκη, (2003), 99.

⁸⁰ Κουρτέσης, (2016), 40.

αναφέρει ότι “ένα έργο δεν είναι τίποτα άλλο παρά μόνο ίχνη μελανιού στο χαρτί μέχρις ότου ο αναγνώστης του δώσει οντότητα μέσα από τις νοηματοδοτήσεις του.”⁸¹

2.4. Προσαρμογή του μοντέλου της Rosenblatt στην διδακτική της λογοτεχνίας.

Η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt προσφέρεται για εφαρμογή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς διέπεται από ανοιχτότητα που μπορεί να προκαλέσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, στην ανταλλαγή προσωπικών απόψεων, εμπειριών και ανταποκρίσεων δημιουργώντας σταδιακά έμπειρους αναγνώστες και συνδυάζοντας την αισθητική ανάγνωση με τη γνωστική διαδικασία οδηγώντας τους μαθητές στη φιλιαναγνώσια. Τα βήματα που θα χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα διπλωματική εργασία για την εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας στη μελέτη της *Μήδειας* του Ευριπίδη είναι τα τέσσερα στάδια που προτείνονται από τις Καλογήρου και Βησσαράκη⁸² που βασίζονται στο μοντέλο των Benton, Fox⁸³. Τα στάδια προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου που προτείνουν είναι η προετοιμασία του περιβάλλοντος, η αρχική ανταπόκριση, η τελειοποίηση της ανταπόκρισης και η έκφραση της ανταπόκρισης.

Η προετοιμασία του περιβάλλοντος συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για τη βιοματική προσέγγιση της ανάγνωσης καθώς το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον διαμορφώνει τις εμπειρίες των αναγνωστών και διαφοροποιεί τον τρόπο πρόσληψης των λογοτεχνικών κειμένων. Μείζονος σημασίας για τη Rosenblatt είναι οι πολιτικές, κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες που πλαισιώνουν το λογοτεχνικό γεγονός πάντα σε συνάρτηση με τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους και το γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης, καθώς συμβάλλουν στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Μείζονος σημασίας είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης,

⁸¹ Rosenblatt, (1956), 66.

⁸² Καλογήρου, Βησσαράκη, (2005), 61-78.

⁸³ Μαλαφάντης, Χρυσός, (2012), 5. Σύμφωνα με τους Benton και Fox, προτείνονται τέσσερα βήματα της αναγνωστικής διαδικασίας: η πρόβλεψη - ανασκόπηση της εξέλιξης του έργου, η αισθητοποίηση των εικόνων που δημιουργεί ο αναγνώστης με τη φαντασία του, η αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τους χαρακτήρες της ιστορίας και η συνολική αποτίμηση του έργου από τον ίδιο τον αναγνώστη.

αλληλοκατανόησης και σεβασμού στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, προκειμένου να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης, που θα συμβάλλει στη δημιουργία κινήτρων στους αναγνώστες – μαθητές, οξύνοντας την αναγνωστική τους περιέργεια ως διαδικασία εξερεύνησης⁸⁴. Έτσι ειδικά σε κείμενα με ιστορικό υπόβαθρο, ωφέλιμη θα ήταν κάποια εισαγωγή που θα μπορούσε να προετοιμαστεί τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές⁸⁵.

Η αρχική ανταπόκριση σχετίζεται με τη διάκριση των λεκτικών συμβόλων του κειμένου από την εμπειρία και τα προσωπικά βιώματά του καθενός, που προκύπτουν από παλαιότερες αναγνώσεις⁸⁶. Συγκεκριμένα, η Rosenblatt αναφέρει ότι η λογοτεχνική εμπειρία συνιστά “ενεργό κύκλωμα” μεταξύ του λογοτεχνικού έργου και του αναγνώστη γιατί κατά την επαφή με τα λεκτικά σύμβολα “ο ίδιος ο αναγνώστης συνθέτει, συγκρίνει, εκτιμά αξιολογεί, προσαρμόζεται και διαμορφώνει σκέψεις και συναισθήματα”.⁸⁷

Σε ένα κείμενο υπάρχουν νύξεις (cues), ενδείξεις (clues) και κειμενικά σήματα (textual signs) στα οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται από τη στιγμή που θα έρθει σε πρώτη επαφή με το κείμενο καθώς ενεργοποιούν τη μνήμη και τις αναμνήσεις από παλιότερες αναγνώσεις ή προσωπικές εμπειρίες. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι επανανάγνωση ενός κειμένου σε διαφορετική στιγμή της ζωής του εκάστοτε αναγνώστη, δημιουργεί νέες ερμηνείες, αφού επιλέγει ή απορρίπτει στοιχεία του κειμένου που σε προηγούμενη ανάγνωση τα αντιμετώπισε διαφορετικά.⁸⁸ Ωστόσο, είναι αναγκαίο να δίνεται μεγάλη σημασία στις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά την πρώτη επαφή με το κείμενο καθώς όλες οι αλλαγές που επιφέρονται σε μελλοντικές αναγνώσεις, σχετίζονται άρρηκτα με την αρχική ανταπόκριση (initial response). Επιπλέον, η αρχική ανταπόκριση καθιστά αναγκαία την ατομική εμπλοκή των μαθητών για αυτό και πρέπει να καταγράφεται την ώρα που συμβαίνει ώστε να μην αλλοιωθεί, με μορφή ελεύθερων σημειώσεων (free jotting) καθώς

⁸⁴ Καλογήρου-Βησσαράκη, (2005), 61-62.

⁸⁵ Εν είδει παραδείγματος, να δοθεί ο τίτλος ώστε να κάνουν προβλέψεις οι μαθητές καθώς ο τίτλος δημιουργεί προσδοκίες στον αναγνώστη και μπορεί να αξιοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας όντας το σημείο αναφοράς.

⁸⁶ Χαρακόπουλος, Τσιλιμένη, (2018), 2.

⁸⁷ Καλογήρου-Βησσαράκη, ό.π., 63.

⁸⁸ Rosenblatt, (1970), 63-65.

βοηθά στην οικειοποίηση του κειμένου από τον μαθητή σε συνάρτηση με τις εμπειρίες, τα βιώματα και την προσωπικότητά του.⁸⁹

Στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης γίνεται διάκριση ανάμεσα στα δύο είδη ανάγνωσης της “μη αισθητικής” και της “αισθητικής”. Αναφέρεται ότι στη “μη αισθητική” ανάγνωση η προσοχή εστιάζεται στις πληροφορίες που αποκομίζει κανείς από το κείμενο, ενώ η “αισθητική” ανάγνωση συνδέεται με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του αναγνώστη, καταδεικνύοντας τις τρεις φάσεις της αναγνωστικής αντίδρασης.⁹⁰ Έτσι λοιπόν ο μαθητής αρχικά σημειώνει ό τι του προκαλεί ενδιαφέρον, στη συνέχεια προσπαθεί κατανοήσει τους λόγους αντίδρασής του και τέλος μοιράζεται την αντίδραση αυτή με τους άλλους συμμαθητές, ώστε να διαμορφώσει την τελική του αντίδραση. Με άλλα λόγια, αν και η ανάγνωση είναι προσωπική υπόθεση, προκύπτει η ανάγκη ανταλλαγής απόψεων και συναισθημάτων που ενεργοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Έτσι στην τελειοποίηση της ανταπόκρισης, οι μαθητές - αναγνώστες εξωτερικεύουν τις αρχικές τους ανταποκρίσεις προκαλώντας γόνιμο και δημιουργικό διάλογο που τους ωθεί στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Μέσω της ανταλλαγής απόψεων και επιχειρηματολογίας ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν κι άλλα στοιχεία στα οποία επικεντρώθηκαν άλλοι αναγνώστες και ο ίδιος αγνόησε, άρα οδηγείται σε επανεξέταση του κειμένου συμπληρώνοντας την ανταπόκρισή του.⁹¹

Το τελευταίο στάδιο είναι η έκφραση της ανταπόκρισης που επιτυγχάνεται μέσα από ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες⁹², ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής.⁹³

⁸⁹ Καλογήρου, Βησσαράκη, ό.π., 66.

⁹⁰ Σύμφωνα με τις Καλογήρου - Βησσαράκη, παρατηρείται ότι οι αναγνώστες ίδιας εποχής, ίδιου πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος παρουσιάζουν ομοιότητες στον τρόπο πρόσληψης ενός κειμένου Έτσι ενώ τα λεκτικά σύμβολα παραμένουν αναλλοίωτα στο χρόνο οι συνειρμοί διαφέρουν γεγονός που οφείλεται στην ανοιχτότητα του κειμένου.

⁹¹ Καλογήρου-Βησσαράκη, ό.π., 69.

⁹² Οι δραστηριότητες θα αναφερθούν στο τρίτο μέρος της εργασίας.

⁹³ Χαρακόπουλος, Τσιλιμένη, ό.π., 2-4.

2.5. Συμπεράσματα - συζήτηση

Τα οφέλη της θεωρίας της Rosenblatt στη διδακτική της λογοτεχνίας είναι μείζονος σημασίας γιατί παράλληλα με την ανάπτυξη των λογοτεχνικών γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην εκλεκτική προσοχή του, στα συναισθήματα και στο υποσυνείδητο του, λειτουργεί επικουρικά ώστε να αποκτήσει ο μαθητής λογοτεχνικές εμπειρίες τις οποίες θα τις ερμηνεύει σε συνάρτηση με τις δικές του εμπειρίες που πάντα θα βρίσκονται σε αντιστοιχία με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ικανότητες κριτικής αυτοεξέτασης και επίγνωσης. Ωστόσο, το πρόβλημα θα μπορούσε να προκύψει με τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι ότι οι προσεγγίσεις των μαθητών δύναται να δημιουργήσουν διαφορετικές ερμηνείες από τις προθέσεις του έργου, έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει ως διαμεσολαβητής να παρέχει διευκρινίσεις στους μαθητές μέσω ομαδικών συζητήσεων, ώστε να εκπαιδευτούν στην προσεκτική ανάγνωση κειμένων αίροντας τις δικές τους προκαταλήψεις.⁹⁴

Έτσι λοιπόν οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στους μαθητές κατά τη διάρκεια του λογοτεχνικού μαθήματος πρέπει να στοχεύουν στην υιοθέτηση της “αισθητικής” ανάγνωσης αποφεύγοντας αρχικά ερωτήσεις που εστιάζουν στην παραδοσιακή προσέγγιση των κειμένων (πλοκής, γλώσσας, θέματος, ψυχογραφίας, σκηνικού) αλλά να υποβάλλονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν αποσπάσματα που τους έκαναν εντύπωση αποκτώντας ικανότητες οργάνωσης και ερμηνείας που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν περισσότερες λογοτεχνικές εμπειρίες.⁹⁵

Συμπερασματικά, η συμβολή της θεωρίας της Rosenblatt στην διδακτική διαδικασία έγκειται στο ότι ο μαθητής μαθαίνει να οικοδομεί τη γνώση του και μέσω της ανταλλαγής απόψεων με άλλους αναγνώστες κοινωνικοποιείται, κρίνει και συγκρίνει θεωρίες και απόψεις με αποτέλεσμα να μετατρέπεται από παθητικό αποδέκτη σε ενεργητικό αναγνώστη. Επιπλέον, οι διαμετρικά αντίθετες ανταποκρίσεις των μαθητών δεν απορρίπτονται αλλά χρησιμοποιούνται ως έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση που θα οδηγήσει με φυσικό τρόπο

⁹⁴ Κουρτέσης, (2016), 38-40.

⁹⁵ Κουρτέσης, ό.π., 43.

στη βαθιά κατανόηση του κειμένου.⁹⁶ Συνήθως οι ανταποκρίσεις των μαθητών συγκλίνουν μεταξύ τους καθώς αυτοί προέρχονται από το ίδιο περιβάλλον το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό του κειμένου, χωρίς όμως να σημαίνει ότι όλες οι ερμηνείες είναι το ίδιο αποδεκτές. Άρα είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η εποχή δημιουργίας του κειμένου και μέσω γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου να συγκρίνονται με τις συνθήκες της εποχής των μαθητών - αναγνωστών, ώστε μέσω της συνέργειας του εκπαιδευτικού (μέσα από διερευνητική και ανακαλυπτική συζήτηση) να οδηγηθούν στις δικές τους νοηματοδοτήσεις.⁹⁷

Τέλος, άξιον λόγου είναι ότι η αισθητική απόλαυση δεν αποκλείει τη γνωστική ανάπτυξη καθώς ο μαθητής βιώνει και κατανοεί μέσω της ανάγνωσης άγνωστες εμπειρίες μετατρέπόμενος σταδιακά σε έμπειρο αναγνώστη⁹⁸. Έτσι η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt πέρα από το γεγονός ότι προσφέρει δυνατότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους επιπλέον, αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες και τις δεξιότητες τους ατομικά, συνταιριάζοντας τη διάνοια με το συναίσθημα και την κριτική σκέψη με τη δημιουργικότητα.

⁹⁶ Καλογήρου-Βησσαράκη, ό.π., 72.

⁹⁷ Πολίτης, (1996), 31.

⁹⁸ Eisner, (1979), 28 - 29.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΗΔΕΙΑ

3.1. Εισαγωγικά

Η Μήδεια του Ευριπίδη έχει μελετηθεί από πολλές οπτικές στο παρελθόν και ειδικά από ρεαλιστική - ψυχολογική οπτική γωνία. Κανένα έργο στο παρελθόν δεν έχει διχάσει περισσότερο τους μελετητές. Οι προσεγγίσεις της Μήδειας προέρχονται από διαφορετικούς τομείς όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχανάλυση και οι φεμινιστικές μελέτες.⁹⁹ Σήμερα η μελέτη επικεντρώνεται στον ηρωικό κώδικα, στις όψεις της εκδίκησης, της ικεσίας της αθέτησης του όρκου και στον πολιτικό αντίκτυπο του έργου.¹⁰⁰

Η παρούσα εργασία θα εξετάσει και θα κωδικοποιήσει τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα του έργου που προβάλλονται μέσα από τα λόγια των ηρώων, προσπαθώντας να ανιχνεύσει μέσα από τα κοινωνικά χάσματα, την ανταπόκριση των θεατών - αναγνωστών στο παρελθόν και στο παρόν, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή των μαθητών - αναγνωστών που με τη συνέργεια του διδάσκοντα θα οδηγηθούν στις δικές τους νοηματοδοτήσεις.

Έτσι λοιπόν, αρχικά θα εξεταστούν τα μοτίβα της θέσης των ανδρών και των γυναικών εντός και εκτός του οίκου, το δίπολο ηρωικός κώδικας - γυναικεία στερεότυπα, της ζήλειας, που συνδέεται με το μοτίβο του εσωτερικού καταναγκασμού της χλεύης των εχθρών, της ετερότητας μέσα από το αντιθετικό ζεύγος βάρβαρος - Έλληνας, του ρόλου των παιδιών στον οίκο, καθώς και το μοτίβο του θανάτου των παιδιών, του όρκου, της ικεσίας και της τιμής. Μέσα από αυτή την ολιστική θεώρηση του έργου, στη συνέχεια θα εξεταστούν οι παράμετροι που οδηγούν στην διάδραση κειμένου - αναγνώστη έχοντας ως γνώμονα τους άξονες της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser και της συναλλακτικής θεωρίας της Louise Rosenblatt. Θα εξεταστούν λοιπόν ο υπονοούμενος αναγνώστης, το λογοτεχνικό ρεπερτόριο και οι λογοτεχνικές στρατηγικές που όπως έχει ήδη ειπωθεί συνιστούν τις δομές πραγμάτωσης, συμβάλλοντας στην καθοδήγηση του αναγνώστη στο κείμενο και συνεισφέροντας στην κατανόηση του. Εν συνεχεία, θα εξετάσουμε τα κενά

⁹⁹ Mueller,(2016), 508.

¹⁰⁰ Mastronarde, (2006), 9.

απροσδιοριστίας (χάσματα) και τις αρνήσεις που προάγουν την ενεργό συμμετοχή του αναγνώστη στο κείμενο οδηγώντας στην αλληλεπίδραση του με αυτό.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας θα προταθούν δύο σενάρια διδασκαλίας του έργου της Μήδειας βασισμένα στην Αναγνωστική Θεωρία του Iser και τη Συναλλακτική Αναγνωστική Θεωρία της Rosenblatt.

3.2. Γενικά στοιχεία - Υπόθεση

Η Μήδεια διδάχτηκε το 431 π.Χ., έτος που αποτέλεσε σταθμό για την Αθηναϊκή δημοκρατία, καθώς λίγους μήνες αργότερα ξέσπασε ο Πελοποννησιακός πόλεμος που το 404 π.Χ. με τη λήξη του, οδήγησε στην ταπεινωτική ήττα του Αθηναϊκού πολιτεύματος. Ο Ευριπίδης αξίζει να σημειωθεί, ότι έζησε τις ένδοξες νίκες των Ελλήνων επί των Περσών (μάχη της Μυκάλης, των Πλαταιών και του ποταμού Ευρυμέδοντα) που οδήγησαν στην ανάδειξη της, ως ισχυρής πόλης - κράτους αλλά και στην έξαρση του ηγεμονισμού της επί των άλλων εταίρων της νεοσύστατης τότε Δηλιακής Συμμαχίας. Ωστόσο, βίωσε και την επερχόμενη παρακμή της Αθήνας, για αυτό και η εποχή που διδάχτηκε το δράμα είναι κομβικής σημασίας, καθώς αποτελεί το συνδυαστικό κρίκο μεταξύ των ενδόξων νικών των Περσικών πολέμων, που την οδήγησε στο απόγειο της δόξας της και των οδυνηρών συνεπειών του Πελοποννησιακού πολέμου.¹⁰¹

Η επιλογή μάλιστα της Κορίνθου ως σκηνικό δράσης του έργου αλλά και του τυραννικού της πολιτεύματος, μόνο τυχαία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επειδή η Κόρινθος αποτέλεσε την αφορμή έναρξης του Πελοποννησιακού πολέμου υποστηρίζοντας τη Σπάρτη μετά τα Κερκυραϊκά (435 π.Χ.), καθώς οι Αθηναίοι προσεταιρίστηκαν τα εμπορικά κέντρα της Κέρκυρας και της Ποτίδαιας που αποτέλεσαν πόλο έλξης. Έτσι με αυτό τον τρόπο ο Ευριπίδης φωτίζει το πολιτικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται η υπόθεση της τραγωδίας.¹⁰²

Το έργο εκκινεί με την Τροφό, η οποία αναφέρει ότι ο Ιάσωνας έλυσε τους συζυγικούς του όρκους με τη Μήδεια, για να παντρευτεί την κόρη του Κρέοντα, Γλαύκη. Μετά την ανακοίνωση από τον Παιδαγωγό, της επικείμενης εξορίας της Μήδειας και των παιδιών της

¹⁰¹ Πρεβελάκης, (1973), 5, 12.

¹⁰² Page, (1990), 36.

από τον Κρέοντα, ακολουθεί η είσοδος του Χορού που φέρνει τη Μήδεια στη σκηνή, τονίζοντας τη δεινή ψυχολογική της κατάσταση. Η Μήδεια καταστρώνοντας το σχέδιο εκδίκησης της, πείθει τον Κρέοντα να της εξασφαλίσει μία μέρα παραμονής και στέλνει με τα παιδιά της δηλητηριασμένα δώρα στη Γλαύκη και τον Κρέοντα, τα οποία έχουν ως επίπτωση το θάνατο τους. Το έργο ολοκληρώνεται με την αποτρόπαιη σκηνή της παιδοκτονίας και τη διαφυγή της από την Αθήνα με το φτερωτό άρμα του Θεού Ήλιου, αφήνοντας τον οίκο του Ιάσονα κατακερματισμένο και τον ίδιο σε κατάσταση δυσχερή καθώς δεν του έχει απομείνει τίποτα.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο Ευριπίδης γράφει τη Μήδεια ένα χρόνο μόλις πριν ξεσπάσει ο Πελοποννησιακός πόλεμος, μία εποχή που η Αθηναϊκή Δημοκρατία και η Δηλιακή συμμαχία παρακμάζουν. Μέσω του έργου λοιπόν που προβάλλει την αντίθεση του δημοκρατικού πολιτεύματος με το τυραννικό καθεστώς της Κορίνθου, επιτυγχάνεται η ανάδειξη της Αθηναϊκής δημοκρατίας. Οι Κορίνθιοι ως σύμμαχοι της Σπάρτης, αποτέλεσαν την αφορμή έναρξης του Πελοποννησιακού πολέμου, καθώς οι Αθηναίοι είχαν προσεταιριστεί την Κέρκυρα και την Ποτίδαια ως εμπορικές αποικίες, συνάπτοντας συμμαχία με τη Σπάρτη και όντας ο μοναδικός στόλος που μπορούσε να αντιμετωπίσει τον ισχυρότατο Αθηναϊκό. Λανθάνει λοιπόν, έμμεση προειδοποίηση του Ευριπίδη προς τους Αθηναίους καθώς και ειρωνικός υπαινιγμός, ότι η συμπεριφορά τους προσιδιάζει με αυτή των εχθρών τους.¹⁰³

Θα ήταν αστοχία να θεωρήσουμε την Μήδεια απλώς ως ένα εκδικητικό χαρακτήρα που κυριεύθηκε από μίσος και οργή αλλά οφείλουμε να εστιάσουμε στους λόγους που οδήγησαν στην έκρηξη της συμπεριφοράς της, σε άρρηκτη σχέση με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή, καθώς ο Ευριπίδης ως άριστος ψυχογράφος, θέτει μέσα από το έργο του πολλαπλά ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα όπως αυτά της ιθαγένειας, του νόμου, της δουλείας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της θέσης της γυναίκας κ.λπ., προσπαθώντας με έμμεσο τρόπο να αφυπνίσει συνειδήσεις ώστε να επέλθει σταδιακά η απαιτούμενη κοινωνική αλλαγή.

Για τον παραπάνω λόγο, εύστοχα παραλλάσσει το μύθο της Μήδειας και την τοποθετεί να διαπράττει το ειδεχθές έγκλημα της παιδοκτονίας, αναδεικνύοντας την τραγικότητα της. Μέσα από το έργο η Μήδεια παρουσιάζεται ισχυρογνώμων, αυθάδης (στ. 107) και

¹⁰³ Debnar,(2012), 3-6.

πολυμήχανη, καταρρίπτοντας όλα τα πιθανά στερεότυπα της εποχής της.¹⁰⁴ Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από συνεχή εσωτερική πάλη μεταξύ των δυαδικών αντιθετικών σχημάτων πάθος-συναίσθημα, μίσος-αγάπη, σκληρότητα-τρυφερότητα και μέσα από αυτές τις αντιφάσεις, ο χαρακτήρας της οδηγείται στην ενότητα και την αρμονία.¹⁰⁵

Μέσα από την παρουσίαση της αγνωμοσύνης του Ιάσονα και μέσα από την επιλογή του Χορού, που αποτελείται από γυναίκες της Κορίνθου, ο Ευριπίδης φαίνεται να υποστηρίζει μία αλλοεθνή (βάρβαρη) ηρώιδα, στο πρόσωπο της οποίας αντανακλώνται τα δεινά των γυναικών της εποχής. Ο Ευριπίδης εξοπλίζει την ηρώιδα του με οξυδέρκεια και ρητορική δεινότητα, τοποθετώντας την στο ηρωικό ιδεώδες των ανδρών και καταρρίπτοντας τα κοινωνικά πρότυπα. Έτσι η συνειδητή παραβίαση των ιερών όρκων του γάμου από τον Ιάσονα, αποτελεί έναυσμα για την πυροδότηση της αντίδρασής της, η οποία οδηγεί στην εύστοχη περιγραφή της προσωπικότητάς της από το Χορό, ως “λέαινα με βίαιη και ηρωική φύση.”¹⁰⁶

Ο Ευριπίδης, ως θρησκευτικός σκεπτικιστής, πίστευε στη θεϊκή ανταπόδοση και στη δικαιοσύνη, στοιχεία που αντανακλώνται έντονα στην τραγωδία.¹⁰⁷ Έτσι το έργο απηχεί τις απόψεις του για τα ανθρώπινα δικαιώματα και είναι γεμάτο από έμμεσα μηνύματα προς τους Αθηναίους για τις κοινωνικές συμβάσεις της εποχής του. Ωστόσο, για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα θα ήταν αστοχία να μην αναλυθεί ο χαρακτήρας της Μήδειας σε συνάρτηση και αντιστοιχία με τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής του Ευριπίδη, καθώς βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση με τις κυρίαρχες απόψεις που επικρατούσαν για τα ζητήματα που τίθενται στο έργο.

3.3. Το επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο έργο

3.3.1. Θέση των δύο φύλων εντός και εκτός του οίκου

¹⁰⁴ Στεφανόπουλος, (2012), 10.

¹⁰⁵ Lesky, (2007), 69.

¹⁰⁶ Mastronarde, ό.π., 268.

¹⁰⁷ Κόλτσιου – Νικήτα, (2007), 68 -69.

Στο έργο αναδεικνύονται θέματα κοινωνικής φύσης και προβληματισμού λόγω του γεγονότος ότι ο Ευριπίδης αμφισβητεί τις παγιωμένες πολιτισμικές αξίες της ελληνικής καταγωγής, του φύλου και των κοινωνικών θεσμών.¹⁰⁸ Έτσι στο μέρος αυτό της εργασίας θα συζητηθούν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που προβάλλονται μέσα από τα λόγια των ηρώων.

Το πρώτο μοτίβο που θα εξετάσουμε είναι αυτό της θέσης των ανδρών και των γυναικών εντός και εκτός του οίκου και η αντιστροφή των ρόλων τους που διέπει ολόκληρο το έργο, καθώς οι άντρες φαίνεται να παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, ενώ η Μήδεια συγκεντρώνει ανδρικά - ηρωικά χαρακτηριστικά.

Η θέση και ο ρόλος της γυναίκας στην αρχαιότητα έχουν απασχολήσει κατά καιρούς πολλούς μελετητές αποτελώντας ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση, για το οποίο η αρχαία ελληνική γραμματεία μας έχει εξασφαλίσει πολλές σημαντικές πηγές πληροφόρησης. Στη Μήδεια συγκεκριμένα υπάρχουν ποικίλες αναφορές που ξεδιπλώνουν πληροφορίες για τη ζωή, τη θέση και το ρόλο της γυναίκας στην κοινωνία του 5^{ου} αιώνα π.Χ. Από τους στίχους 230- 251 στην πρώτη μείζονα ρήση της Μήδειας διαφαίνεται έντονα η θέση των δύο φύλων¹⁰⁹.

Η ρήση της Μήδειας βρήκει από γενικές διατυπώσεις για τον καταπιεστικό βίο της γυναίκας, αποτυπώνοντας την κοινωνική θέση της στο ευρύτερο πλαίσιο της Αθηναϊκής κοινωνίας. Σύμφωνα με το μονόλογο αυτόν στο Α΄ Επεισόδιο, εκφράζονται τα παράπονά της για το θέμα της καταγωγής και της ιθαγένειας¹¹⁰ θρηνώντας για την απώλεια της οικογένειάς της και του προτέρου βίου της. Με εξαιρετική ρητορική δεινότητα και ευφυΐα, εκφράζει τη δυσανασχέτηση της για το θεσμό της προίκας και το γυναικείο απομονωτισμό σε σχέση με την ελεύθερη ζωή των ανδρών, που κορυφώνεται με τους στίχους 250 - 255, αντιτάσσοντας τον ανδρικό ηρωισμό με τους πόνους της γέννας μέσα από το αντιθετικό σχήμα πόλεμος (μάχη)- τοκετός και μέσα από την ηρωική αποκαθήλωση του Ιάσωνα, τονίζοντας ότι το θέμα της τιμής και των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι ζητήματα που εκτείνονται στη σφαίρα του

¹⁰⁸ Μεσσάρη, (2020), 55-66.

¹⁰⁹ Συνοδινού, (1995), 80-89, Mosse, (2004), 116. Χρήσιμο στο σημείο αυτό είναι να γίνει σύντομη αναγωγή στη θέση της γυναίκας της εποχής εκείνης. Τον 5ο αιώνα π.Χ., το γυναικείο φύλο είχε ανύπαρκτη πολιτική, νομική και κοινωνική υπόσταση. Η γυναίκα ήταν περιορισμένη στον ιδιωτικό χώρο του οίκου, δεν λάμβανε σχεδόν καμία εκπαίδευση και θεωρείτο αιωνίως ανήλικη, προορισμένη μόνο για τη διεύθυνση του οίκου και τη διαίωσιση του, μέσω της τεκνοποιίας.

¹¹⁰ Συγοπουλος, (2003), 40. Σύμφωνα με τον νόμο ιθαγένειας του Περικλή, για να θεωρηθεί κάποιος πολίτης ήταν απαραίτητο να είναι γόνος δύο πολιτών.

πανανθρώπινου. Επιπλέον, η αντίθεση πόλεμος – γέννα, δείχνει τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα προσπαθούν να διατηρήσουν την ευημερία του οίκου εντός και εκτός αυτού (στ. 250 - 251).

Η αποκήρυξη της μητρότητας του βασικότερου γυναικείου χαρακτηριστικού πιθανότατα υπονοεί τη μεταμέλεια για την απόκτηση των παιδιών της που συνιστούν ενσάρκωση των όρκων με τον Ιάσονα. Έτσι το δίπολο πόλεμος - γέννα λειτουργεί ως χρησιμοποίηση του πρώτου για εξουδετέρωση του δεύτερου με σκοπό την αποσταθεροποίηση του οίκου.¹¹¹

Μέσα λοιπόν από τα συγκρουσιακό ζεύγος άνδρας- γυναίκα, προσδίδεται ρεαλιστική χροιά και το έγκλημα παρουσιάζεται ως απόρροια του προβληματικού κοινωνικού συστήματος που τείνει να μετατρέπει το θύμα σε εγκληματία¹¹². Ο δόλος και η στρατηγική της, αναδεικνύονται μέσα από τη γνώση που διαθέτει για τους κανόνες που ισχύουν σχετικά με το τελετουργικό της ικεσίας και με έντεχνο τρόπο πείθει τον Κρέοντα να της εξασφαλίσει μία ακόμη ημέρα, προκειμένου να εκτελέσει το σχέδιο της.

Επιπροσθέτως, η θέση της γυναίκας καταδεικνύεται μέσα από τους αγώνες λόγου Μήδειας, είτε με τον Ιάσονα είτε με τον Κρέοντα (στίχοι 446 - 626, 866 - 972 και 275 – 355). Έτσι λοιπόν ο λόγος της Μήδειας είναι συγκερασμός της σοφιστικής ρητορικής με την οξύνοια και εφευρετικότητα της προδομένης γυναίκας με αποτέλεσμα τη νίκη της επί του Ιάσονα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Μήδεια ανατρέπει τους χαρακτηρισμούς και τα στερεότυπα της εποχής για τη γυναίκα και παρουσιάζεται ως ενεργητικός χαρακτήρας ασυμβίβαστος, αμετάπειστος, επικίνδυνος, με δεινή ρητορική ικανότητα που υπερβαίνοντας τα στερεότυπα του φύλου της, οδηγείται στα άκρα προκειμένου να διαφυλάξει τα κεκτημένα της¹¹³.

3.3.2. Ηρωικός κώδικας - γυναικεία στερεότυπα

¹¹¹ Παπαδημητρόπουλος, (2014), 130.

¹¹² Κατούντα, (2007), 131.

¹¹³ Συνοδινού, (1995), 98- 99.

Ένα άλλο μοτίβο θα μας απασχολήσει, συναφές με το προηγούμενο, είναι το συγκρουσιακό ζεύγος ηρωικός κώδικας - γυναικεία στερεότυπα το οποίο κατακλύζει όλο το έργο. Η Μήδεια παρουσιάζεται να διακατέχεται από αρχέγονη οργή, λειτουργεί παρορμητικά με βάση το ένστικτο, είναι αδιάλλακτη, αμετάπειστη, ασυγκράτητη και θυελλώδης.¹¹⁴ Φαίνεται να ισορροπεί μεταξύ του οικείου και του ανοίκειου για αυτό και παρουσιάζεται μέσα από αντιφατικές εικόνες που προέρχονται από παραλλαγές και αναδιηγήσεις μύθων οι οποίοι συνιστούν οργανωτικά σχήματα για τη ζωή των ανθρώπων, καλύπτοντας το κενό μεταξύ των γεγονότων και της σημασίας τους. Μείζονος σημασίας είναι το γεγονός ότι κάθε εποχή αναγιγνώσκει το μύθο με διαφορετικό τρόπο έτσι παραλλαγή που χρησιμοποιεί ο Ευριπίδης βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη δική του πρόσληψη και τη δική του ιστορική πραγματικότητα¹¹⁵.

Σε ολόκληρο το έργο φαίνεται να υιοθετεί χαρακτηριστικά επικού ήρωα υιοθετώντας τον ανδρικό ηρωικό κώδικα, ενώ ο Ιάσωνας αποκαθλώνεται από το ηρωικό του βάθος, αθετώντας τον ιερό όρκο του γάμου. Μέσω της αθέτησης των ιερών όρκων του γάμου και την επικείμενη εξορία της από τον Κρέοντα πυροδοτείται η εκδικητική της μανία που οδηγεί στο φαύλο κύκλο βίας και αίματος. Υπάρχει η άποψη ότι ο δόλος της είναι αντιηρωικός ωστόσο, σύμφωνα με τη Χατζημαυρουδή¹¹⁶ ο δόλος δεν καθίσταται αντιηρωικός όταν έχει αποδέκτες τους εχθρούς.

Μέσω της ανοικείωσης που επιτυγχάνεται με την ηρωοποίηση της Μήδειας, ο Ευριπίδης αμφισβητεί τους ρόλους των φύλων. Η σκηνική πραγματικότητα (το θέατρο) βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και διάλογο με την πραγματικότητα (την πόλη) αμφισβητώντας τα κοινωνικά στερεότυπα και τις ηθικές αξίες. Εδώ αξίζει να γίνει αναφορά για το κατά πόσο ο Ευριπίδης ήταν φεμινιστής ή μισογύνης¹¹⁷.

Ο Πετρίδης από την άλλη θεωρεί ότι οι απόψεις του Ευριπίδη για τη γυναίκα στα έργα του αντανακλούν «μεταμορφωμένες κριτικές τοποθετήσεις για τη θέση και τη φύση της γυναίκας» στο έργο του καθώς οι γυναίκες τραγωδία αντανακλούν τις αγωνίες του ανδρικού

¹¹⁴ Μεσσάρη, (2020), 59.

¹¹⁵ Μουλά, (2005), 1- 6.

¹¹⁶ Χατζημαυρουδή, (2006), 267.

¹¹⁷ Mosse, (2004), 123. Η Mosse θεωρεί ότι η συμπεριφορά του Ευριπίδη προς το γυναικείο φύλο είναι αληθινή.

φύλου. Άρα οι απόψεις του Ευριπίδη δεν αποτελούν φεμινιστικό μανιφέστο αλλά μέσο διαπραγμάτευσης της ανδρικής ταυτότητας που μέσω της τραγωδίας και με τη χρήση του αντιθετικού σχήματος άνδρας – γυναίκα, οξύνει το χάσμα των δύο κόσμων¹¹⁸. Η Mueller εκφράζει την άποψη ότι το αν ήταν ο Ευριπίδης φεμινιστής ή μισογύνης δεν έχει τόση σημασία χρησιμοποιώντας την άποψη του William Allan¹¹⁹ που αναφέρει ότι η εξαγωγή τέτοιων συμπερασμάτων για τις κοινωνικοπολιτικές απόψεις του Ευριπίδη μέσα από τα έργα του μπορεί να θολώσει τη μελέτη των κειμένων και να μην οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα. Άρα η άποψη του συγγραφέα που διατυπώνεται στα έργα του μπορεί να βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την πραγματική ζωή δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο. Το να θεωρήσουμε λοιπόν τη Μήδεια καλή ή φαύλη ή τον Ευριπίδη μισογύνη ή φεμινιστή θα είναι σαν να παραβλέπουμε τον τρόπο με τον οποίο το έργο αμφισβητεί τις κοινωνικές αξίες που προβάλλει.¹²⁰

3.3.3. Εσωτερικός καταναγκασμός της χλεύης των εχθρών

Ως απόρροια του ηρωικού ιδεώδους που χαρακτηρίζει τη Μήδεια είναι το μοτίβο του εξωτερικού καταναγκασμού της χλεύης των εχθρών που θα την οδηγήσει στην εκτέλεση του φρικαλέου εκδικητικού σχεδίου της, με κατακλείδα την παιδοκτονία. Ενδεικτικό στοιχείο του συγκεκριμένου μοτίβου είναι η εσωτερική σύγκρουση της Μήδειας με τα μητρικά της αισθήματα όσον αφορά την παιδοκτονία. Συγκεκριμένα, τέσσερις φορές αναδύεται το έλλογο μέρος της συνείδησης της μετανοώντας για το σχέδιο της, με αποκορύφωμα το στίχο 1044-48 «*χαιρέτω βουλεύματα*» που οδηγεί και στην οριστική μεταστροφή της, στην κατάδυση της δηλαδή στις σκοτεινές τις παρορμήσεις. Έτσι ο φόβος της μήπως τα παιδιά της γίνουν αποδέκτες της εκδικητικής μανίας των εχθρών Κορινθίων λειτουργεί ως κίνητρο για την παιδοκτονία, τονίζοντας το μοτίβο του εξωτερικού καταναγκασμού.

Έτσι λοιπόν ο φόβος της ταπείνωσης στα μάτια των εχθρών της συνδέεται με την τιμή των παραδοσιακών ηρώων που έπρεπε να την υπερασπιστούν ακόμα και με τη ζωή τους. Υπερβαίνει λοιπόν τα στερεότυπα του φίλου της, καταδεικνύοντας σοφία, οξυδέρκεια και

¹¹⁸ Πετρίδης, (2012), 5-6.

¹¹⁹ Allan, (2000), 163.

¹²⁰ Mueller, (2016), 511-512.

δεινή ρητορική ικανότητα, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τους κεντρικούς χαρακτήρες του έργου όπως ο Κρέοντας, ο Ιάσοντας και ο Αιγέας.¹²¹

3.3.4. Ετερότητα

Το μοτίβο της ετερότητας καταδεικνύεται μέσω του αντιθετικού σχήματος βάρβαρος - Έλληνας το οποίο είναι διάχυτο σε όλο το έργο. Η βαρβαρικής καταγωγής Μήδεια φαίνεται να συγκεντρώνει στο πρόσωπο της χαρακτηριστικά όπως η μαγεία, η προβολή των υπερφυσικών της δυνάμεων που γίνεται εμφανής στην έξοδο μέσω της διαφυγής της με το φτερωτό άρμα του Θεού Ήλιου και το σκοτεινό παρελθόν των προτέρων δολοφονιών που έχει διαπράξει σε συνδυασμό με τα γυναικεία στερεότυπα της εξαπάτησης της εκδίκησης, της ζήλιας και του δόλου που είναι σχετικά και με το όνομά της¹²², προβάλλονται σε όλο το δράμα.

Η άποψη του Page ότι ο Ευριπίδης περιγράφει τη Μήδεια ως βάρβαρη που διαπράττει φρικαλέα εγκλήματα δημιουργεί προβληματισμούς κατά τον Mastronarde. Για το κοινό της Αθήνας του 5ου αιώνα π.Χ. ο Κρέοντας, ο Ιάσοντας και η Μήδεια θεωρούνται εξίσου ξένοι, καθώς το μυθικό - ηρωικό παρελθόν που εκπροσωπούν συνιστά από μόνο του μία ξένη χώρα. Το ζήτημα της οθνείας ωστόσο, αποτελεί βασικό μοτίβο στο δράμα, αλλά ο Ευριπίδης δεν εστιάζει την προσοχή του τόσο σε αυτό. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η λέξη “βάρβαρος” συναντάται στο έργο μόνο τέσσερις φορές και χρησιμοποιείται μόνο από την ίδια τη Μήδεια ή τον Ιάσωνα.¹²³

Έτσι από τη μία, ο Ιάσοντας ως Έλληνας αρχικά εκπροσωπεί τη Δύση που σχετίζεται με τον ορθολογισμό, την ευελιξία και τον πολιτισμό (λόγω της καταγωγής του), το φως (λόγω της ανδρείας του), τον ηρωισμό (λόγω της αργοναυτικής εκστρατείας). Αντιθέτως, η Μήδεια ως βάρβαρη εκπροσωπεί την έλλειψη πολιτισμού, το σκοτάδι (λόγω των βαρβαρικών - σκληρών τρόπων εξαιτίας των προτέρων εγκλημάτων που έχει διαπράξει και λόγω των μαγικών της ιδιοτήτων). Αυτός ο δισμός Δύσης - Ανατολής με την υπεροχή της πρώτης στη δεύτερη, ανατρέπεται στο έργο συνιστώντας καινοτομία και είναι ενδεικτικό στοιχείο των

¹²¹ Συνοδινού, (1995), 99.

¹²² μήδομαι = μηχανεύομαι, μήδεος = αδίστακτος.

¹²³ Mastronarde, (2006), 45.

ριζοσπαστικών απόψεων του Ευριπίδη. Η ανατροπή έρχεται με τα δείγματα πολιτισμικού υπόβαθρου της Μήδειας όπως η οξύνοια και η ρητορεία. Εδώ μέσω της ανατροπής των χαρακτηριστικών των ηρώων υπολανθάνει το μήνυμα του Ευριπίδη προς τους Αθηναίους ότι η σταθερότητα και η ευημερία είναι εφήμερες, ότι οι ρόλοι ανατρέπονται και ο πόνος δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο του ηττημένου αλλά και του νικητή. Ένα τέτοιο μήνυμα λίγο πριν το τέλος της αθηναϊκής ηγεμονίας και πριν την έναρξη του Πελοποννησιακού πολέμου, καταδεικνύει την οξυδέρκεια και βαθιά γνώση του Ευριπίδη για τα πολιτικά και κοινωνικά πράγματα.

3.3.5. Ρόλος των παιδιών στον οίκο

Η τεκνοποιία στο έργο είναι μείζονος σημασίας και αυτό γίνεται εμφανές από τη στιχομυθία της Μήδειας με τον Αιγέα. Η ατεκνία του Αιγέα έρχεται σε αντίθεση με την πολυτεκνία του Ιάσονα (των τέκνων που ήδη έχει και αυτών που θα αποκτήσει με τη Γλαύκη) και μέσω του όπλου της ικεσίας προαναγγέλλεται η ίδρυση ενός νέου οίκου στην Αθήνα (Μήδεια – Αιγέας) και ο τερματισμός ενός άλλου (οίκος Ιάσονα). Μέσω της εμφάνισης του Αιγέα προβάλλεται το μοτίβο της σπουδαιότητας των παιδιών¹²⁴ που έγκειται στη διασφάλιση της ευημερίας του οίκου και στη συνέχιση αυτού.

Τα παιδιά συνιστούν το συνδετικό κρίκο της προδοσίας του Ιάσονα στον οίκο του, με την προδοσία της Μήδειας στο δικό της πατρικό οίκο. Η αδιαφορία του Ιάσονα και το μίσος της Μήδειας για αυτά τα εκθέτει μόνα και απροστάτευτα. Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στο νόμο ιθαγένειας που θεσπίστηκε το 451 π.Χ. από τον Περικλή σύμφωνα με τον οποίο πολίτες θεωρούνταν μόνο όσοι ήταν γόνοι δύο πολιτών.¹²⁵

Γίνεται αντιληπτό ότι ο Ιάσοντας βλέπει τα παιδιά με χρησιμοθηρικό τρόπο ωστόσο, κάτι τέτοιο προσιδιάζει σε ένα τυπικό Αθηναίο πολίτη του 5ου αιώνα π.Χ., για αυτό και προσλαμβάνεται από το κοινό ως κάτι οικείο σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή¹²⁶. Παρατηρείται λοιπόν μία προοδευτικά επιδεινούμενη κατάσταση των παιδιών σε όλο το έργο που εκκινεί με την εγκατάλειψη του Ιάσονα και τον υπαινιγμό της Μήδειας στο στίχο 36 “ουδ

¹²⁴ Παπαδημητρόπουλος, (2014), 96-98.

¹²⁵ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 104 -105 και Sygroulos,(2003),40.

¹²⁶ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 105.

ευφραίνεται”. Επιπλέον, η παιδική αθωότητα έρχεται σε αντίθεση με την κρισιμότητα της κατάστασης εντείνοντας το δραματικό στοιχείο του έργου.¹²⁷

Οι κραυγές των παιδιών οδηγούν στην κλιμάκωση της βίας και την ολοκλήρωση του εκδικητικού σχεδίου της Μήδειας. Η αγωνία και ο φόβος των παιδιών μετά την κραυγή της Μήδειας στην στον πρόλογο, προκύπτει μέσω της περιρρέουσας ατμόσφαιρας που κωδικοποιείται μέσω του ενστίκτου¹²⁸ και τίθεται το ερώτημα κατά πόσο θα μπορούσε να θεωρηθεί η παιδοκτονία ως παράλληλη τιμωρία της Μήδειας για τον αδερφό της.¹²⁹

Αν θεωρήσουμε μάλιστα ορθή την άποψη του Γεωργουσόπουλου¹³⁰ ότι με την παιδοκτονία η Μήδεια σκοτώνει τον εαυτό της καθώς τα παιδιά συνιστούν φυσική προέκταση του εαυτού της, ενώ με το μοτίβο της σπουδαιότητας των παιδιών και μέσω της αντιπαράθεσης της με τον Ιάσονα και τον Κρέοντα καταδεικνύονται έντονα τα καταπιεστικά στοιχεία της ζωής της.¹³¹

3.3.6. Όρκος – ικεσία

Επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο έργο συνιστά αυτό του όρκου και της ικεσίας. Οι όρκοι και οι θεοί των όρκων (Δίας - Θέμις) επαναλαμβάνονται συνεχώς στο δράμα και συναντώνται αφενός στο θρήνο της Μήδειας στο παλάτι και αφετέρου στις απαντήσεις της τροφού και του Χορού για το θρήνο της, ενώ στη συνέχεια επανεμφανίζονται μέχρι την Έξοδο. Έτσι λοιπόν στο στ. 698 η Μήδεια χρησιμοποιώντας την απιστία του Ιάσονα, καταφέρνει να αποσπάσει όρκο από τον Αιγέα για την παροχή ασύλου μέσα από μία τυπική σκηνή ορκωμοσίας (στ. 745 – 755), γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο όρκος του Αιγέα θα τηρηθεί σε αντίθεση με αυτό του Ιάσονα.¹³² Η ικεσία όπως και ο όρκος συνδέονται με το χέρι (δεξί χέρι Μήδειας και Ιάσονα για επικύρωση όρκων). Χαρακτηριστικά παραδείγματα ικεσίας συνιστούν οι στίχοι

¹²⁷ Πανούσης, (2015), 127 – 129.

¹²⁸ Πανούσης, ό.π., 129.

¹²⁹ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 121.

¹³⁰ Μεσσάρη, (2020), 64.

¹³¹ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 96 – 97.

¹³² Mastronarde, (2006), 52 – 53.

320- 351 (ικεσία Μήδειας προς τον Κρέοντα για την εξασφάλιση μιας ακόμη μέρας παραμονής στην Κόρινθο), οι στίχοι 709 - 713 (ικεσία Μήδειας προς τον Αιγέα για παροχή ασύλου στην Αθήνα), οι στίχοι 853 - 855 και 862 - 865 (ικεσία του Χορού προς την Μήδεια ώστε να μην διαπράξει την παιδοκτονία) με κατακλείδα τους στίχους 1377 και 1402 (ικεσία του Ιάσονα προς τη Μήδεια στην Έξοδο, προκειμένου να αγκαλιάσει τα παιδιά του για τελευταία φορά). Έτσι η ειρηνική χρήση του χεριού διαστρεβλώνεται (όρκος - ικεσία) και από τρυφερό άγγιγμα και επισφράγιση όρκων ή ικεσίας, μετατρέπεται σε φονικό όπλο.¹³³

Είναι αξιοσημείωτο ότι όπου ο Ιάσοντας παραβιάζει τον ηθικό κώδικα τιμής, η Μήδεια εκμεταλλεύεται την κατάσταση και τον εξαπατά ώστε να τονίσει τη σημασία του όρκου και της παραβίασης του και ότι η παραβίαση αυτή δεν ισχύει όταν πρόκειται για εχθρούς.¹³⁴ Φαίνεται λοιπόν, ότι όλος ο κύκλος αίματος του έργου περιστρέφεται γύρω από την αθέτηση των όρκων και συνιστά την τιμωρία του Ιάσονα για την ψευδορκία μέσω της έμμεσης συνέργειας των θεϊκών δυνάμεων. Έτσι με αυτό τον τρόπο, ο οίκος του Ιάσονα, της Κορίνθου, της Αθήνας και της Κολχίδας βρίσκονται σε αποσύνθεση με κοινό παρονομαστή την ίδια τη Μήδεια.¹³⁵

Η επίκληση που γίνεται στην Άρτεμη και τη Θέτιδα αφορά τη γέννηση παιδιών κατά τη διάρκεια ανταλλαγής όρκων καθώς η Άρτεμις είναι προστάτιδα των παιδιών. Η θεϊκή ποινή για την τιμωρία της ψευδορκίας ήταν η εξώλεια (η απώλεια απογόνων). Μπορούμε να θεωρήσουμε λοιπόν ότι δίνεται ευρύτερη κοινωνική διάσταση στην αθέτηση των όρκων προσδίδοντας θεολογικό υπόβαθρο μέσω της έμμεσης ενέργειας του θεϊκού στοιχείου.¹³⁶

Άξιο αναφοράς είναι το κλείσιμο του ανέναου κύκλου αίματος με τη διαφυγή της Μήδειας στην Αθήνα που της παρέχει άσυλο για την παιδοκτονία και τις πρότερες δολοφονίες της ,μετατρέποντας την από βάρβαρη σε γνήσια Ελληνίδα τονίζοντας ότι η βία μπορεί να τερματιστεί μόνο στα πλαίσια μιας ευνομούμενης πολιτείας, συγκεκριμένα των Αθηνών, στην οποία καταφεύγει η Μήδεια. Η διαφυγή της στην Αθήνα παραπέμπει στη δικαιοσύνη και συναντάται πρώτη φορά στις Ευμενίδες του Αισχύλου όπου η λύση της τραγωδίας δίνεται στο δικαστήριο του Αρείου Πάγου με τις Ερινύες να μετατρέπονται σε Ευμενίδες¹³⁷. Έτσι

¹³³ Mastronarde, ό.π., 53, 57.

¹³⁴ Mastronarde, ό.π., 57.

¹³⁵ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 91.

¹³⁶ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 132, 133.

¹³⁷ Ζαμάρου,(1991), 277-278.

λοιπόν η Μήδεια αποθεώνεται στο τέλος του έργου και αναλαμβάνεται στον ουρανό τονίζοντας ότι το θεϊκό δίκαιο διαφέρει από το ανθρώπινο.

3.3.7. Συμπεράσματα

Μέσα από την κωδικοποίηση των επανερχόμενων μοτίβων του έργου προβήκαμε σε μία ολιστική θεώρηση δράματος. Εξετάστηκαν τα μοτίβα της θέσης των ανδρών και των γυναικών εντός και εκτός του οίκου, το δίπολο ηρωικός κώδικας-γυναικεία στερεότυπα, της ζήλειας, που συνδέεται με το μοτίβο του εσωτερικού καταναγκασμού της χλεύης των εχθρών, της ετερότητας μέσα από το αντιθετικό ζεύγος βάρβαρος-Έλληνας, του ρόλου των παιδιών στον οίκο, καθώς και το μοτίβο του θανάτου των παιδιών, του όρκου, της ικεσίας και της τιμής.

Στη συνέχεια θα εξεταστούν οι παράμετροι εκείνες που οδηγούν στην διάδραση κειμένου - αναγνώστη και έχουν ως γνώμονα τους άξονες της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser και της συναλλακτικής θεωρίας της Louise Rosenblatt. Συγκεκριμένα, μέσα από την εξέταση των επανερχόμενων μοτίβων, θα γίνει απόπειρα εφαρμογής των δύο παραπάνω λογοτεχνικών θεωριών, έτσι ώστε να καταδειχθεί το κατά πόσο μπορούν να εφαρμοστούν στα έργα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και δη στη *Μήδεια* του Ευριπίδη, με αξιοπιστία.

ΒΉΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εφαρμογή της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt και της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser στην αρχαία κλασική γραμματεία. Η περίπτωση της *Μήδειας* του Ευριπίδη.

1.1. Εισαγωγικά

Υπάρχουν πολλά στοιχεία της φαινομενολογικής εκδοχής των αναγνωστικών θεωριών που μπορούν να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας¹³⁸. Έτσι στο κεφάλαιο αυτό, θα προχωρήσουμε σε εφαρμογή της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Rosenblatt και της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser στη *Μήδεια* του Ευριπίδη. Θα εστιάσουμε στην αισθητική ανάγνωση του έργου (Rosenblatt), αλλά και στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Iser). Θεωρητική μας αφετηρία είναι η αισθητική ανάγνωση λοιπόν του κειμένου η οποία δίνει έμφαση στην εκλεκτική προσοχή καθοδηγούμενη από νύξεις και ενδείξεις που παρέχονται από το κείμενο.¹³⁹ Έτσι λοιπόν ο αναγνώστης που οδηγείται από την αισθητική ανάγνωση, είναι αναγκαίο να αποκρυπτογραφήσει τις λανθάνουσες έννοιες των λέξεων σε συνάρτηση πάντα με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του.¹⁴⁰ Ωστόσο, η συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt θα χρησιμοποιηθεί κυρίως στο τελευταίο μέρος της εργασίας ως άξονας για τη δομή των προτεινόμενων σεναρίων, ενώ η αναγνωστική θεωρία του Iser θα αξιοποιηθεί στην τυπολογία των ερωτήσεων - δραστηριοτήτων που θα διατυπωθούν.

Αρχικά θα πραγματοποιηθεί η εξέταση του υπονοούμενου αναγνώστη, του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και των λογοτεχνικών στρατηγικών, ώστε να γίνει εμφανής η αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη και να ενεργοποιηθούν οι αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών - αναγνωστών μέσω της «μεταφοράς» του κειμένου σε αυτούς.¹⁴¹ Στη συνέχεια, θα

¹³⁸ Τσάφος, (2004), 188.

¹³⁹ Παπαρούση, Τεφτίκη,(2018), 333-344.

¹⁴⁰ Rosenblatt, (1978), 27.

¹⁴¹ Iser, (1978), 107.

εστιάσουμε στην ίδια την πράξη της ανάγνωσης μελετώντας τα κενά απροσδιοριστίας (χάσματα) και τις αρνήσεις (άρση λογοτεχνικών συμβάσεων).¹⁴² Έτσι λοιπόν, ενώ από τη μία, ο υπονοούμενος αναγνώστης, το λογοτεχνικό ρεπερτόριο και οι λογοτεχνικές στρατηγικές προάγουν την κατανόηση του κειμένου, από την άλλη τα χάσματα και οι αρνήσεις οδηγούν στην αλληλεπίδρασή του με το κείμενο και στη νοηματοδότησή του.

Η εφαρμογή των θεωρητικών αυτών μοντέλων, όπως έχει ήδη ειπωθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, βασίζεται σε θεωρητικές αρχές και όχι στις ανταποκρίσεις πραγματικών αναγνωστών. Για το λόγο αυτό η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή είναι αναγκαίο να εκληφθεί ως θεωρητική μελέτη των δυνάμει ανταποκρίσεων πιθανών (εδώ κατασκευασμένων από εμάς) αναγνωστών και όχι ως αποδείξεις πραγματικών μαθητών - αναγνωστών.

1.2. Υπονοούμενος αναγνώστης

Στο πρώτο μέρος της εργασίας έχει ήδη αναλυθεί η έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη ως ενός θεωρητικού κατασκευάσματος που προέρχεται από τον πραγματικό αναγνώστη όταν αποδέχεται το ρόλο του υπονοούμενου.¹⁴³ Πρόκειται λοιπόν για έναν ενδοκειμενικό αναγνώστη που διαθέτει τις αναγκαίες παραμέτρους για την ορθή ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου, έχοντας τις ρίζες του “βαθιά μέσα στη δομή των κειμένων”¹⁴⁴

Αναγινώσκοντας τη Μήδεια του Ευριπίδη γίνεται αμέσως αντιληπτό, ότι ως υπονοούμενοι αναγνώστες τοποθετούμαστε στη θέση του παρατηρητή, καθώς το δράμα μας εντάσσει στην παρακολούθηση των γεγονότων του οίκου του Ιάσονα και της πορείας της ηρώιδας προς τη βία με κορύφωση την αποτρόπαιη παιδοκτονία.

Το έργο ξεκινά χρόνια μετά την ολοκλήρωση της αργοναυτικής εκστρατείας τοποθετώντας τη Μήδεια και τον Ιάσονα να ζουν στην Κόρινθο με τα δύο παιδιά τους, ενώ μέσω αναλήψεων που γίνονται μέσω του Χορού αλλά και της ίδιας της Μήδειας, πληροφορούμαστε το μυθικό παρελθόν που συνθέτει την ιστορία των ηρώων.

¹⁴² Iser, (2013), 34.

¹⁴³ Iser, (1978), 36.

¹⁴⁴ Iser, ό.π., 36.

Τοποθετούμαστε λοιπόν στον ηρωικό κόσμο της αριστοκρατίας, στο μυθικό - ηρωικό παρελθόν το οποίο είναι μεν ανοίκειο για τους θεατές του 431 π.Χ. αλλά ακόμα περισσότερο ανοίκειο για το σημερινό αναγνώστη. Παρόλα αυτά όπως εξελίσσεται το έργο γίνεται αντιληπτό ότι ο κόσμος που περιγράφεται προσιδιάζει με αυτόν του θεατή του 431 π.Χ. αλλά και του σύγχρονου αναγνώστη, καθώς η ψυχογραφία των ηρώων απηχεί σύγχρονα συναισθήματα, προβληματισμούς και καταστάσεις. Επιπλέον ο αναγνώστης οδηγείται (κατευθύνεται από τον Ευριπίδη) να σκεφτεί ποια θα ήταν η δική του αντίδραση σε μία ανάλογη κατάσταση, επομένως εναπόκειται καθαρά στην κρίση του θεατή - αναγνώστη αν θα ταυτιστεί με κάποιον ήρωα. Οι πράξεις εκδίκησης της Μήδειας είναι σχεδόν ακατόρθωτο να κατανοηθούν από τον αναγνώστη ειδικά της σημερινής εποχής, που η διάλυση των δεσμών ενός γάμου λόγω μοιχείας είναι συνηθισμένο φαινόμενο. Ωστόσο, αφού ο αναγνώστης ξεπεράσει αυτή την αρχική ανταπόκριση (η οποία είναι αναγκαίο να καταγραφεί, καθώς σύμφωνα με τη Rosenblatt είναι απαραίτητο να συσχετιστεί με τις μελλοντικές ανταποκρίσεις), μπορεί να ξεκινήσει η αναζήτηση για τη νοηματοδότηση του έργου.

Αν δούμε τη Μήδεια ως μία ιστορία εκδίκησης θα περίμενε κανείς να υπάρχουν εμφανή σημάδια μετάνοιας στην ηρωίδα για την παιδοκτονία. Παρόλα αυτά, αν και η ηρωίδα δείχνει ψήγματα λύπης για τις πράξεις της, λόγω της εμμονής της για εκδίκηση και αποκατάστασης της τιμής της, δεν παρουσιάζει την παραμικρή μεταμέλεια. Επιπλέον, για το Αθηναϊκό κοινό η παιδοκτονία στο δράμα είναι κάτι οικείο αν και στη Μήδεια παρουσιάζεται για πρώτη φορά σε συνειδητή και λογική κατάσταση του νου. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να ειπωθεί με διαφορετικό τρόπο η ανταπόκριση των ανθρώπων που έχουν προδοθεί με παρόμοιο τρόπο στο παρελθόν. Στη Μήδεια είναι δύσκολο να ανιχνευθούν οι προθέσεις του Ευριπίδη αλλά ίσως αυτό να επιθυμούσε ο ίδιος ο τραγικός ποιητής. Να δώσει δηλαδή ο κάθε αναγνώστης τη δική του ερμηνεία. Ένα εγχείρημα δύσκολο αν λάβουμε υπόψη μας τις διαφορές του αθηναϊκού κοινού με τον σύγχρονο αναγνώστη.

Ο σύγχρονος αναγνώστης από την άλλη, υιοθετεί με διαφορετικό τρόπο το ρόλο του υπονοούμενου αναγνώστη, καθώς εντάσσεται σε διαφορετικό πολιτικό-κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, αντιμετωπίζοντας την τραγική πορεία των ηρώων με περισσότερη εκλογίκευση. Αν συγκρίνουμε μάλιστα τη Μήδεια του Ευριπίδη με νεότερες διασκευές της και συγκεκριμένα με το έργο *Πολιτισμός (Μια κοσμική τραγωδία)* του Δημήτρη

Δημητριάδη¹⁴⁵, ο αναγνώστης-θεατής οδηγείται στην κάθαρση σε αντίθεση με το πρωτότυπο έργο, του οποίου τα ερωτήματα που εγείρει δεν επιδέχονται λύση¹⁴⁶.

Επανερχόμενοι στο θέμα του υπονοούμενου αναγνώστη, υιοθετούμε το ρόλο του παρατηρητή αναρωτώμενοι: Πόσο σημαντική είναι η τιμή για την ηρωίδα και μέχρι πού θα φτάσει για να την προστατεύσει; Η μίξη ανθρώπινων χαρακτηριστικών με ηρωικών θεϊκών διακριτικών στοιχείων εγείρουν έντονο προβληματισμό στο θεατή αναγνώστη. Έτσι, ο ωμός τρόπος παρουσίασης της παιδοκτονίας καθοδηγεί τον παρατηρητή θεατή - ανάγνωση να αναπτύξει συγκεκριμένες θέσεις. Να προβληματιστεί για θέματα ηθικής όπως η αθέτηση των όρκων και για κοινωνικά ζητήματα όπως η θέση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων αλλά και για τις συνέπειες της αλαζονικής συμπεριφοράς σε προσωπικό και πολιτικό επίπεδο.

Ακόμα και με την ασύλληπτη από ανθρώπινο νου, με “σώας τας φρένας” και λογική συνείδηση, σκηνή της παιδοκτονίας καλείται να καθορίσει το ρόλο του υπονοούμενου αναγνώστη ώστε να ασκήσει κριτική απέναντι στην πραγματικότητα των ηρώων. Ο πραγματικός αναγνώστης βρίσκεται σε ένα τόπο ξένο από το δικό του, αυτόν του ηρωικού - μυθικού παρελθόντος (ακόμα και η Κόρινθος συνιστά ξένη χώρα για το Αθηναϊκό κοινό του 5ου αιώνα π.Χ.), ωστόσο, σε αυτόν τον κόσμο εντοπίζονται στοιχεία της πραγματικότητας. Άρα μέσω της ανοικείωσης επιτυγχάνεται η θέαση ενός κόσμου που μετατρέπεται σταδιακά σε οικείο. Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι ο υπονοούμενος αναγνώστης καθορίζει τις κινήσεις του πραγματικού αναγνώστη, οδηγώντας τον στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

¹⁴⁵ Δημητριάδης, (1944).

¹⁴⁶ Κουλάνδρου, (2016), 171-185. Μέσω του γνώριμου και ασφαλούς χώρου του μύθου ο Δημητριάδης τον προσαρμόζει στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες σύμφωνα με το λογοτεχνικό ρεπερτόριο των αναγνωστών της σημερινής εποχής, εξασφαλίζοντας επαρκείς αναγνώστες. Ωστόσο, επιδίδεται σε μία ανατρεπτική και δημιουργική προσαρμογή του μύθου θέτοντας σε δοκιμασία τις προσδοκίες του αναγνώστη παρουσιάζοντας ένα σύμπαν που καταρρέει.

1.3. Δομές πραγμάτωσης

1.3.1. Λογοτεχνικό ρεπερτόριο

Όπως ήδη έχει ειπωθεί προηγουμένως, το λογοτεχνικό ρεπερτόριο είναι το σύνολο των στοιχείων της πραγματικότητας που υπάρχουν στο κείμενο,¹⁴⁷ καθώς συνιστά τα εξωκειμενικά στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την πραγματικότητα (συμβάσεις) και υπάρχουν σε ένα κείμενο. (διακειμενικότητα κοινωνικές - ιστορικές παραδόσεις, κοινωνικά - πολιτικά στοιχεία). Τα στοιχεία αυτά σύμφωνα με τον Iser “υπόκεινται σε μία μεταμπίεση”,¹⁴⁸ προσφέροντας ανοικειωτική εμπειρία στο θεατή - αναγνώστη, ώστε να αναθεωρήσει τις συμβάσεις του (τις υπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες του). Στη Μήδεια του Ευριπίδη εντοπίζονται αρκετές αναφορές στις κοινωνικές - ιστορικές παραδόσεις αλλά και περιγραφές για το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σύστημα.

Το πρώτο στοιχείο του ρεπερτορίου που θα εξεταστεί είναι αυτό του μύθου. Ήδη από τους πρώτους στίχους του Προλόγου, η Τροφός μέσω αναλήψεων μεταφέρει το θεατή στο μυθικό παρελθόν της Μήδειας και του Ιάσονα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι πρόλογοι του Ευριπίδη περιέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες (κάποιες φορές παραπλανητικές) που συνθέτουν το υπόβαθρο του έργου, προσδίδοντας έμφαση σε στοιχεία του δράματος και προσδιορίζοντας το θέμα μέσω της σκιαγράφησης του ήθους των ηρώων. Έτσι λοιπόν η Τροφός περιγράφει με βαθιά ενσυναίσθηση τις συμφορές της Μήδειας (στίχοι 1 - 48) και ο Παιδαγωγός στη συνέχεια πληροφορεί για το σχέδιο εξορίας της Μήδειας από τον Κρέοντα (στίχοι 49 - 95).¹⁴⁹

Οι προσδοκίες των θεατών ανατρέπονται καθώς ενώ θα περίμενε κανείς την εμφάνιση του Χορού, αντί αυτού εμφανίζεται η Μήδεια στα παρασκήνια να κραυγάζει και να θρηνεί για τα δεινά της (στίχοι 96 κ.ε.).¹⁵⁰ Ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιείται η εξέταση του ρεπερτορίου μέσω του μύθου είναι τόσο ο σχολιασμός των συμβάσεων που έχουν επιλεγεί

¹⁴⁷ Iser, (1978), 79.

¹⁴⁸ Iser, ό.π., 79.

¹⁴⁹ Halleran, (2012), 244.

¹⁵⁰ Halleran, ό.π.

από τον Ευριπίδη, όσο και ο εντοπισμός των προθέσεων του. Έτσι μέσω των σκόπιμων αναδιηγήσεων - παραλλαγών του μύθου δημιουργείται μία ηρωίδα που ισορροπεί μεταξύ οικείου και ανοίκειου η οποία πλάθεται μέσα από σωρεία αντιφατικών εικόνων που προέρχονται από αναδιηγήσεις και αλλαγές στο παραδεδωμένο υλικό.¹⁵¹

Μέσω της χρήσης του μύθου και την αναφορά που γίνεται στον Πρόλογο από την Τροφό στην Αργοναυτική εκστρατεία και τη δολοφονία του ίδιου της του πατέρα, παρέχεται η ασφάλεια του οικείου για το θεατή θέματος που εξασφαλίζει επαρκείς αναγνώστες οι οποίοι έχοντας γνώση του μύθου διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους που στη συνέχεια θα ανατραπούν μέσω των αλλαγών που θα συντελεστούν στο προϋπάρχον μυθικό υλικό.

Είναι εμφανές ότι για την κατανόηση του έργου πολλά εξαρτώνται από το θεατή αναγνώστη σε συνάρτηση με το λογοτεχνικό του ρεπερτόριο¹⁵². Στο λογοτεχνικό ρεπερτόριο της Μήδειας εντοπίζονται ποικίλες αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία της εποχής του 5ου αι. π.Χ. που αφορούν στο πολιτικό σύστημα, τους νόμους, τη θέση της γυναίκας, το ηθικό δίκαιο που σχετίζεται με τον όρκο την ικεσία τη δουλεία κ.λπ.¹⁵³ Ήδη από τους στίχους 230 – 265, στην πρώτη μείζονα ρήση της Μήδειας, παρουσιάζεται η θέση της γυναίκας η οποία χαρακτηρίζεται από απομονωτισμό εντός του οίκου, χωρίς πολιτικά δικαιώματα, με μόνο σκοπό ύπαρξης την τεκνοποιία που θα συμβάλλει στην ομαλή συνέχιση - διαίωνιση του οίκου. Παρουσιάζεται υποχείριο του συζύγου της υποταγμένη στο ζυγό του γάμου. Θίγεται έντονα ο θεσμός της προίκας (στίχοι 232 - 234) που συνιστά υποχρεωτική προϋπόθεση συναλλαγής και ένωσης των δύο οίκων που πραγματοποιείται μέσω των ανδρών του οίκου (σύζυγος νύφης - πατέρας νύφης).

Η περιγραφή της θέσης της γυναίκας ολοκληρώνεται με τον αφορισμό της γυναικείας υπόστασης από τη Μήδεια μέσω του αντιθετικού σχήματος γέννα - πόλεμος σύμφωνα με το οποίο η ηρωίδα προτιμά να εμπλακεί τρεις φορές σε μάχη παρά να φέρει στον κόσμο έστω και για μία φορά παιδιά (στίχοι 250 - 251). Με την αναφορά της Μήδειας στη δεινή θέση της γυναίκας προσπαθεί να προσεταιριστεί τις Κορίνθιες γυναίκες που συνθέτουν το Χορό, τονίζοντας ότι η θέση της προσιδιάζει με τη δική τους. Είναι όμως σαφές ότι η οικονομική

¹⁵¹ Πετρίδης, (2012).

¹⁵² Lesky, (2007), 68.

¹⁵³ Τα μοτίβα αυτά αναπτύχθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο εδώ θα τα εξετάσουμε υπό το πρίσμα των συμβάσεων που επιλέχθηκαν από τον Ευριπίδη ώστε να ανιχνεύσουμε τις προθέσεις του.

και κοινωνική θέση, ο τόπος, η ηλικία και η πολιτική θέση συνιστούν παράγοντες που διαμορφώνουν το είδος της ελευθερίας των γυναικών. Πιθανότατα το ανδρικό κοινό του 5ου αι. π.Χ. να αντιμετωπίζει τη Μήδεια με επιφύλαξη και φόβο λόγω των ανδρικών χαρακτηριστικών που συγκέντρωνε στο πρόσωπό της. Ωστόσο, η πρόσληψή της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ανεπαρκής γιατί ο κόσμος της τραγωδίας δεν αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη κοινωνία αλλά ένα μέρος αυτής. Έτσι οι ενέργειες της και ο επαναστατικός της χαρακτήρας νομιμοποιούνται εν είδει ποιητική αδείας σε ένα φανταστικό κόσμο.¹⁵⁴ Επιπλέον, η παρουσία γυναικών στο θέατρο συνιστά παράδοξο. Είναι όμως ανδρική κατασκευή που παρουσιάζει το γυναικείο φύλο υπό το πρίσμα της ανδρικής οπτικής γωνίας (στίχοι 416-430). Έτσι οι γυναίκες του Χορού οραματίζονται ένα μέλλον στο οποίο θα αποκατασταθεί η αρνητική τους φήμη από τους ποιητές.¹⁵⁵

Στο λογοτεχνικό ρεπερτόριο του έργου εντάσσεται και το δίκαιο της εποχής. Ο γάμος του Ιάσονα με την Γλαύκη πραγματοποιείται για την ενδυνάμωση του οίκου του Ιάσονα μέσω της απόκτησης νέων τέκνων που θα έχουν κληρονομικά δικαιώματα καθώς θα είναι γόνοι δύο πολιτών. Εδώ γίνεται, όπως έχει ήδη ειπωθεί, αναφορά στο νόμο της ιθαγένειας του Περικλή σύμφωνα με τον οποίο πολίτης θεωρείται όποιος είναι γόνος δύο πολιτών. Άρα τα παιδιά της Μήδειας και του Ιάσονα, λόγω βαρβαρικής καταγωγής της Μήδειας, δεν θεωρούνται πολίτες και για αυτό το λόγο δεν έχουν κληρονομικά δικαιώματα, θέτοντας σε κίνδυνο τον οίκο.

Ένα άλλο μοτίβο που εντάσσεται στο λογοτεχνικό ρεπερτόριο είναι ο τρόπος με τον οποίο αναδεικνύεται το Αθηναϊκό πολίτευμα μέσα στο έργο μέσω της αντίθεσης του τυραννικού πολιτεύματος της Κορίνθου με την Αθηναϊκή Δημοκρατία και μέσω του αντιθετικού σχήματος Έλληνας – πολιτισμός, βάρβαρος – βιαιότητα, έλλειψη πολιτισμού. Έτσι ο Ιάσοντας συνδέεται με τον πολιτισμό, τον ορθολογισμό και την ευελιξία της Δύσης που υπερτερεί της Ανατολής, λόγω της καταγωγής του. Επιπλέον, συνδέεται με το φως λόγω ανδρείας και με τον ηρωισμό του λόγω της αργοναυτικής εκστρατείας. Η Μήδεια από την άλλη, ως βάρβαρη και ως οθνεία συνδέεται με την έλλειψη πολιτισμού (λόγω καταγωγής) και το σκότος (λόγω προγενέστερου επαγγελματικού βίου και μαγικών ιδιοτήτων). Παρόλα αυτά οι όροι αντιστρέφονται όταν ο Ιάσοντας μέσω της αθέτησης των ιερών όρκων του γάμου αποφασίζει να παντρευτεί τη Γλαύκη, ενώ η Μήδεια αναδεικνύεται σε πολιτισμένη μέσω της οξυδέρκειας και της δεινής ρητορικής της ικανότητας.

¹⁵⁴ Mastronarde, (2006), 49.

¹⁵⁵ Παπαδοπούλου, (2008), 149.

Επιπλέον, η ανατροπή αυτή συνιστά μομφή για την Ελληνική Αθηναϊκή δημοκρατία της οποίας οι πολιτικές αποφάσεις βασιζόνταν στους τρόπους πειθούς και τη ρητορική ικανότητα των σοφιστών. Τα πολιτικά θέματα που θίγει η Μήδεια μπορούν να έχουν απήχηση και στην σύγχρονη πολιτική σκηνή καθώς παρουσιάζονται ζητήματα όπως ο θάνατος, η τρέλα, η ευσέβεια, οι κοινωνικές διακρίσεις¹⁵⁶ με αποτέλεσμα να οδηγεί στην τόνωση του κριτικού προβληματισμού και την άρση των κοινωνικών και πολιτικών συμβάσεων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο Ευριπίδης γράφει τη Μήδεια ένα χρόνο μόλις πριν ξεσπάσει ο Πελοποννησιακός πόλεμος, μία εποχή που η Αθηναϊκή Δημοκρατία και η Δηλιακή συμμαχία παρακμάζουν. Η ανάδειξη του Αθηναϊκού πολιτεύματος γίνεται μέσω της αντίθεσης του με το τυραννικό καθεστώς της Κορίνθου. Οι Κορίνθιοι ως σύμμαχοι της Σπάρτης, αποτέλεσαν την αφορμή έναρξης του Πελοποννησιακού πολέμου καθώς οι Αθηναίοι είχαν προσεταιριστεί την Κέρκυρα και την Ποτίδαια ως εμπορικές αποικίες, συνάπτοντας συμμαχία με τη Σπάρτη και όντας ο μοναδικός στόλος που μπορούσε να αντιμετωπίσει τον ισχυρότατο Αθηναϊκό. Τα Μεγάλα Διονύσια του 431 π.Χ. συνιστούσαν ανάπαυλα στις διαδόσεις περί πολέμου. Ωστόσο, μπορεί να φανταστεί κανείς τι απήχηση θα είχε η Μήδεια στο κοινό το οποίο πιθανότατα δεν υπολόγιζε ότι η ηρωίδα θα οδηγούνταν στην παιδοκτονία η οποία ήταν καινοτομία του Ευριπίδη.¹⁵⁷ Λανθάνει λοιπόν, έμμεση προειδοποίηση του Ευριπίδη προς τους Αθηναίους καθώς και ειρωνικός υπαινιγμός, ότι η συμπεριφορά τους προσιδιάζει με αυτή των εχθρών τους.

Το ζήτημα της αθέτησης των όρκων φαίνεται να απασχολεί τον Ευριπίδη στο έργο του καθώς η παραβίαση αυτή πυροδοτεί τον αέναο κύκλο αίματος της Μήδειας. Εδώ εντάσσεται το θεϊκό δίκαιο που τιμωρεί την αθέτηση των ιερών όρκων του γάμου με την «εξώλεια» (την απώλεια δηλαδή των απογόνων)¹⁵⁸. Έτσι λοιπόν στη Μήδεια οι θεοί δεν εμφανίζονται καθόλου και η παρέμβασή τους εναπόκειται στην πρόσληψη του κοινού. Συγκεκριμένα, στον Πρόλογο η Τροφός συσχετίζει τις επικείμενες συμφορές που θα αντιμετωπίσει ο οίκος του Ιάσονα με τη θεϊκή συνέργεια («δαίμων» στίχος 130) ενώ στην Πάροδο μέσω της επίκλησης του Χορού στο Δία, στη Γη και στο φως να δώσουν προσοχή στην κραυγή της Μήδειας, γίνεται επιβεβαίωση της συνέργειας του Δία στην απιστία του Ιάσονα (στίχοι 155-157).

¹⁵⁶ Sezer, (2015), 210.

¹⁵⁷ Debnar, (2012), 3-6.

¹⁵⁸ Παπαδημητρόπουλος, (2014), 132.

Επιπλέον, η αναφορά στη Θέμιδα στους στίχους 168-170 και 208 - 213 αποδεικνύουν τη συνέργεια του θεϊκού στοιχείου.¹⁵⁹

Τέλος, η διαφυγή της Μήδειας με το άρμα του Θεού Ήλιου και συγγενική σχέση της με αυτόν, καταδεικνύει ότι ο τρόπος λειτουργίας των θεών δεν μπορεί να προβλεφθεί από τους θνητούς καθώς υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ θεϊκής και ανθρώπινης δικαιοσύνης. Έτσι οι θεοί επιλέγουν πότε θα παρέμβουν εστιάζοντας την τιμωρία του ενόχου και όχι στην προστασία των ευπαθών και αδύναμων κοινωνικών ομάδων. Ο Ήλιος λοιπόν εισακούει το αίτημα για δικαιοσύνη και εκδίκηση αλλά δεν ενδιαφέρεται για τη μοίρα των παιδιών¹⁶⁰.

Έτσι λοιπόν η εκδίκηση της Μήδειας προσιδιάζει με θεϊκή τιμωρία καθώς η έξοδος της από τη σκηνή ομοιάζει με σκηνή “από μηχανής θεού” με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται από το ανθρώπινο στοιχείο. Επειδή λοιπόν η παιδοκτονία είναι κάτι που ο άνθρωπος νους αδυνατεί να συλλάβει, η Μήδεια εξυψώνεται στη σφαίρα του μη πραγματικού και του έξωανθρώπινου επιπέδου¹⁶¹.

Στο λογοτεχνικό ρεπερτόριο του έργου τέλος, εντάσσεται και το μοτίβο του καταναγκασμού της χλεύης των εχθρών ή το μοτίβο της αναγκαιότητας το οποίο προσιδιάζει κυρίως στο ηρωικό ιδεώδες κατευθύνοντας τις ενέργειες της ηρωίδας σε όλο το έργο. Έτσι λοιπόν η διαχρονικότητα της Μήδειας έγκειται στον ανθρώπινο πόνο και στους μηχανισμούς που πυροδοτεί αυτός στην ανθρώπινη ψυχολογία. Το φαινόμενο των παθών που επηρεάζουν την κρίση του ανθρώπου και λειτουργούν ως κίνητρα για αποτρόπαιες πράξεις είναι οικείο τόσο στο κοινό του 5ου αιώνα π.Χ. όσο και στο σημερινό αναγνώστη θεατή του δράματος. Είναι πολλές οι περιπτώσεις όπου στυγερά εγκλήματα πραγματοποιούνται λόγω πάθους και έλλειψης ορθής κρίσης και ειδικά στη σύγχρονη εποχή, αν αναλογιστούμε τις εξελίξεις της επικαιρότητας για τις ειδεχθείς παιδοκτονίες που προκαλούν όμοια συναισθήματα με το παρελθόν, αλλά και το γεγονός ότι έχει αποδοθεί σε ψυχιατρικό σύνδρομο το όνομα της ηρωίδας (“σύνδρομο της Μήδειας”), γίνεται κατανοητή η επίδραση που έχει το έργο σε πανανθρώπινο επίπεδο. Για αυτό το λόγο και η Μήδεια συνιστά ένα υπαρξιακό και πολιτικό

¹⁵⁹ Παπαδημητρόπουλος, ό.π., 135 – 136.

¹⁶⁰ Mastronarde, ό.π., 60.

¹⁶¹ Swift, (2016), 3-4.

έργο, γιατί προσφέρει τρόπους ανάδυσης των μηχανισμών της ανθρώπινης συνείδησης και της ολοκληρωτικής διάλυσής της¹⁶².

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει ότι για την κατανόηση του έργου πολλά εξαρτώνται από την κρίση του θεατή-αναγνώστη σε συνάρτηση με το ρεπερτόριο του κειμένου και τη σχέση που έχει ο θεατής με αυτό. Έτσι λοιπόν η ανταπόκριση του θεατή - αναγνώστη μεταβάλλεται ανάλογα με τις εμπειρίες του και βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις κοινωνικοπολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες στις οποίες διαβιώνει. Μέσα από τη διπλή υπόσταση της Μήδειας ως μητέρας, συζύγου, γυναίκας και από την άλλη ως ανάλγητης παιδοκτόνου και εγκληματία, ζητούνται απαντήσεις για τα προβλήματα του ανθρώπινου πάθους, του πολιτισμού, της πολιτικής διαχείρισης και της ανθρώπινης ψυχολογίας¹⁶³.

1.3.2. Στρατηγικές

1.3.2.1. Βάθος - προσκήνιο

Ο Iser¹⁶⁴ θεωρεί ότι το κείμενο λειτουργεί καθοδηγητικά για τον αναγνώστη, διαμέσου αφηγηματικών τεχνικών τις οποίες ονομάζει στρατηγικές. Αφορούν στη μορφή του έργου και ο σκοπός τους είναι η οργάνωση του αθέατου υλικού του ρεπερτορίου, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή του αναγνώστη, προσανατολίζοντας και κατευθύνοντάς τον κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας και παρέχοντας του απεριόριστες πιθανότητες συνδυασμού στοιχείων του ρεπερτορίου μεταξύ τους¹⁶⁵.

Οι κυριότερες στρατηγικές που περιγράφονται στην «Πράξη της ανάγνωσης»¹⁶⁶ είναι το βάθος- προσκήνιο (background-foreground) και το θέμα-ορίζοντας (πολλά θέματα μαζί δημιουργούν τον ορίζοντα). Όταν κάποιο ξεχωριστό στοιχείο του κειμένου αναδεικνύεται ως θέμα και έρχεται στο προσκήνιο, δημιουργώντας μία ανοίκεια εμπειρία, τα υπόλοιπα

¹⁶² Καράμπελα, (2014), 145 – 147.

¹⁶³ Αναστασιάδου, (2014), 3.

¹⁶⁴ Iser, (1978), 61.

¹⁶⁵ Φρυδάκη, (2003),167.

¹⁶⁶ Παπαντωνάκης, κ.ά, (2010), 86- 87.

υποχωρούν στο παρασκήνιο (βάθος) και μπορούν να αναδυθούν οποιαδήποτε στιγμή σε μελλοντική ανάγνωση¹⁶⁷.

Στη Μήδεια η σχέση βάθος - προσκήνιο έγκειται στο γεγονός ότι στο βάθος υπάρχει το μυθικό παρελθόν της Μήδειας με έντονο το φανταστικό στοιχείο, ενώ ο Ευριπίδης προσπαθεί να δημιουργήσει συνδέσεις με την εποχή του 5ου αι. π.Χ. Ως εκ τούτου, στο προσκήνιο προβάλλονται οι συνέπειες του προτέρου μυθολογικού παρελθόντος των ηρώων με τη συνέχιση του φαύλου κύκλου βίας και αίματος από τη Μήδεια έως ότου οδηγηθεί στην πιο αποτρόπαια από όλες πράξη, αυτή δηλαδή της παιδοκτονίας.

Έτσι λοιπόν στο εξεταζόμενο δράμα, στο βάθος βρίσκεται το μυθικό παρελθόν που συνιστά την αργοναυτική εκστρατεία, τη δολοφονία του Πελία και η αδελφοκτονία από τη Μήδεια, μέχρι την εγκατάστασή τους στην Κόρινθο. Αυτό επιτυγχάνεται με τις ιστορικές αναδρομές (αναλήψεις) του Χορού, της Τροφού αλλά και των ίδιων των ηρώων, συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν. Στο παρασκήνιο (βάθος) λοιπόν εντάσσονται στοιχεία του φανταστικού τα οποία στο προσκήνιο μετουσιώνονται σε ανοίκεια εξέλιξη-εμπειρία για το θεατή του 5ου αιώνα π.Χ. του έργου. Μια εξέλιξη-εμπειρία η οποία θα οδηγήσει στην ακόμα λιγότερο αναμενόμενη παιδοκτονία που συνοδεύεται από τη διαφυγή της παιδοκτόνου Μήδειας στην Αθήνα με το άρμα του Θεού Ήλιου.

Όπως ήδη έχει ειπωθεί προηγουμένως, η παιδοκτονία φαίνεται ότι είναι Ευριπίδεια καινοτομία και αξίζει να γίνει αντιληπτό το γεγονός ότι το κοινό δεν φανταζόταν ότι η Μήδεια θα οδηγείτο στη νοσηρή αυτή πράξη της παιδοκτονίας, όπως και δεν μπορούσε να διανοηθεί, ότι στην Έξοδο θα επερχόταν η διαφυγή της παιδοκτόνου χωρίς εμφανή τιμωρία με το άρμα του Θεού Ήλιου και την έμμεση συνέργεια του θεϊκού στοιχείου¹⁶⁸. Έτσι λοιπόν στην Έξοδο παρατηρείται συνένωση δύο αντιθετικών δυνάμεων που επενεργούν πάνω στη Μήδεια (με την παιδοκτονία να επιβεβαιώνει τη γυναικεία της φύση, αναιρώντας τη ταυτόχρονα) μέσω του μοτίβου της αναγκαιότητας (αναφορά στους Κορινθίους που θα κυνηγήσουν τα παιδιά της στ. 1378 - 1381) εμφανίζοντας τη Μήδεια να ανακτά τα μητρικά της ένστικτα αμέσως μετά την παιδοκτονία¹⁶⁹. Έτσι λοιπόν, στο βάθος τοποθετείται η αδελφοκτονία - πατροκτονία ώστε να προετοιμαστεί ο θεατής για την παιδοκτονία που θα

¹⁶⁷ Iser, (1978), 93, 97.

¹⁶⁸ Debnar, (2012), 3-6.

¹⁶⁹ Παπαδημητρόπουλος, (2014), 114 – 115.

εμφανιστεί στο προσκήνιο. Επιπλέον, στο βάθος μπορούν να ενταχθούν οι όρκοι της Μήδειας με τον Ιάσονα οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του δεξιού χεριού (μοτίβο) ενώ στο προσκήνιο προβάλλεται η αθέτησή τους η οποία οδηγεί στη δραματική εξέλιξη του έργου. Με το μοτίβο λοιπόν της αθέτησης των όρκων που συνιστούν θεμέλιο λίθο του οίκου οδηγούμαστε στην πυροδότηση ενός εκ νέου φαύλου κύκλου βίας και αίματος που θα εμφανιστεί στη συνέχεια στο προσκήνιο.

1.3.2.2. Θέμα - ορίζοντας

Η αρχή θέμα - ορίζοντας, αναδεικνύοντας ποικίλες προοπτικές του κειμένου (αφηγητής, χαρακτήρες, πλοκή, αναγνώστης), καθοδηγεί τον αναγνώστη - θεατή την κατανόηση και ερμηνεία του, ανάγοντας την εμπειρία σε αισθητικό αντικείμενο¹⁷⁰. Έτσι λοιπόν στη Μήδεια το θέμα συνιστά η πορεία της Μήδειας προς την εκδίκηση, λόγω της αδικίας που συντελέστηκε εις βάρος της μέσω της αθέτησης των όρκων από τον Ιάσονα και την επικείμενη εξορία της από τον Κρέοντα. Στον ορίζοντα από την άλλη τοποθετούνται οι νύξεις για τις επερχόμενες δολοφονίες και για την επικείμενη ειδεχθή παιδοκτονία, από την Τροφό και το Χορό αλλά και από την ίδια την Μήδεια που προΐδεάζει για το θέμα. Στο σημείο αυτό λοιπόν συναντώνται οι τέσσερις προοπτικές του συγγραφέα που αναφέρθηκαν παραπάνω και κατευθύνουν το θεατή - αναγνώστη στην ερμηνεία του έργου.

1.4. Κενά απροσδιοριστίας (χάσματα)

Ο Iser χρησιμοποιεί τον όρο κενό-χάσμα, εννοώντας ότι σε κάθε κείμενο υπάρχουν σκοτεινά- αόρατα σημεία για τον αναγνώστη που απουσιάζουν από το κείμενο και που καλείται ο ίδιος να τα συμπληρώσει, ώστε να αποκαταστήσει τη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις που έχει αποκομίσει από προηγούμενες αναγνώσεις του, με αποτέλεσμα την παραγωγή αισθητικής απόλαυσης. Τα κενά βρίσκονται στο κείμενο και είναι κυρίως συντακτικές ανωμαλίες, διακειμενικά στοιχεία, ανατροπές, ρήγματα στο

¹⁷⁰ Iser, (1978), 96.

συνταγματικό άξονα, σχόλια, λεπτομέρειες, περιγραφές τεχνικές ανοικείωσης, ματαίωση των προσδοκιών του αναγνώστη, χρήση άγνωστων ή κατασκευασμένων λέξεων, χρονικά άλματα κ.λπ.¹⁷¹

Ο Iser εξηγεί τον όρο απροσδιοριστία ώστε να καταστήσει κατανοητή την επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας. Αυτό είναι απόρροια του ότι ο αναγνώστης δεν μπορεί να γνωρίζει εάν ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το κείμενο είναι ορθός, καθώς δεν υπάρχει ρυθμιστικός κανόνας μεταξύ κειμένου- αναγνώστη και για αυτό το λόγο ο αναγνώστης είναι αναγκαίο να ελέγχεται από το ίδιο το κείμενο.

Στο προς εξέταση έργο της Μήδειας του Ευριπίδη, ως κενά μπορούν να θεωρηθούν τα διακειμενικά στοιχεία αλλά και τα χρονικά άλματα μέσω αναλήψεων και προλήψεων που διασαλεύουν τη χρονική σειρά των γεγονότων δημιουργώντας αναχρονίες¹⁷². Επίσης, κενά δημιουργούν οι τεχνικές ανοικείωσης, τα ρήγματα στο συνταγματικό άξονα, η ματαίωση των προσδοκιών του αναγνώστη - θεατή και ο χωρισμός του κειμένου σε επεισόδια (έστω και χωρίς τίτλο) που οδηγούν σε ρήξη της συνοχής, εμπλέκοντας τον αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία .

1.4.1. Διακειμενικά στοιχεία - Χρονικά άλματα

Σύμφωνα με τον Iser¹⁷³, σε κάθε έργο φέρουμε εμπειρίες από παλαιότερα έργα, παλαιότερες αναγνώσεις μας, προϋπάρχουσες γνώσεις και προσωπικές εμπειρίες. Όλα αυτά συμβάλλουν στη δημιουργία μιας συμπληρωματικής ιστορίας που τροποποιείται συνεχώς όσο ο αναγνώστης προχωρά βαθύτερα στη διαδικασία της ανάγνωσης. Στη Μήδεια το ρόλο αυτό μεταξύ άλλων αναλαμβάνει η ύπαρξη του φανταστικού στοιχείου που αποτυπώνεται μέσω της χρήσης του μύθου, του μυθολογικού - ηρωικού παρελθόντος, δηλαδή των ηρώων που παρουσιάζεται στον αναγνώστη - θεατή μέσω χρονικών αλμάτων. Έτσι λοιπόν, σημεία ακαθοριστίας εντοπίζονται στο γεγονός ότι το έργο είναι χωρισμένο σε επεισόδια τα οποία αν και δεν τιτλοφορούνται, προξενούν ωστόσο ρήγματα στο συνταγματικό επίπεδο, καθώς

¹⁷¹ Iser, (2013), 345-346 και Παπαντωνάκης, κ.ά, (2010), 89-90.

¹⁷² Genette,(2007), 95-142.

¹⁷³ Iser, (2013), 345-346 και Παπαντωνάκης, κ.ά, (2010), 89-90.

μέσω των αναχρονιών πραγματοποιούν άλματα από το ένα θέμα στο άλλο. Ήδη στον Πρόλογο, η Τροφός αναφέρεται στο μυθικό παρελθόν της Μήδειας δημιουργώντας προσδοκίες στον αναγνώστη - θεατή για το μέλλον. Έτσι ο αναγνώστης καλείται να εξετάσει μία σειρά από προοπτικές με αποτέλεσμα οι νέες πληροφορίες να τροποποιούν τις προηγούμενες και να εξελίσσονται με το πέρασ των επεισοδίων. Στον Πρόλογο, η απροσδιοριστία προκαλείται μέσω του φόβου - ανησυχίας του Χορού για την εύθραυστη ψυχική κατάσταση και εκδικητική μανία της Μήδειας, καθώς και με τις συνεχόμενες νύξεις τόσο της Τροφού όσο και του Χορού για την επικείμενη καταστροφή που θα επέλθει και θα οδηγήσει στον κλυδωνισμό του οίκου του Ιάσονα. Έτσι το χάσμα έγκειται στο ότι ο αναγνώστης - θεατής δεν γνωρίζει τι είναι αυτό που θα συμβεί και αν θα συμβεί ή αν θα επέλθουν δολοφονίες λόγω του σκοτεινού παρελθόντος της ηρωίδας ή αν θα ματαιωθεί το πεπρωμένο της. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται αγωνία εμπλέκοντας τον αναγνώστη στην πράξη της ανάγνωσης.

Ένα διαφορετικό είδος κενών είναι αυτά που λειτουργούν σε διαφορετικά αφηγηματικά επίπεδα. Ως παράδειγμα θα χρησιμοποιήσουμε τη σκηνή με τον Αιγέα. Στο Γ' επεισόδιο ο Αιγέας εμφανίζεται στη Μήδεια εξιστορώντας το πρόβλημα της ατεκνίας που τον απασχολεί. Έχει λάβει χρησμό τον οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει¹⁷⁴. Η Μήδεια μετά την εξιστόρηση των δικών της δυσμενών καταστάσεων, του αποσπά όρκο για την παραχώρηση ασύλου στην Αθήνα με αντίτιμο την τεκνοποιία. Ο χρησμός δεν παρατίθεται στον αναγνώστη αυτούσιος αλλά γίνεται γνωστός από τα λόγια του Αιγέα και όλα αυτά συνιστούν προβολή στο μέλλον για τον επικείμενο γάμο του με την Μήδεια και την απόκτηση νέου τέκνου μαζί της. Το χάσμα εδώ έγκειται στο γεγονός ότι οι θεατές του 5ου αιώνα π.Χ. έπρεπε να ανατρέξουν στο μύθο για να κατανοήσουν τη συνέχιση της ιστορίας. Ωστόσο, για το θεατή - αναγνώστη της σύγχρονης εποχής το χάσμα που δημιουργείται είναι εντονότερο καθώς δεν είναι όλοι επαρκείς αναγνώστες ώστε να γνωρίζουν τα μυθολογικά στοιχεία του έργου τα οποία για τον θεατή του 5ου αιώνα π.Χ. ήταν οικεία και γνώριμα.

Ένα ακόμα χάσμα που προκύπτει κατά την ανάγνωση του έργου είναι οι λόγοι για τους οποίους θεωρείται η Μήδεια επικίνδυνος χαρακτήρας. Το κοινό του Ευριπίδη γνώριζε το μυθολογικό υπόβαθρο της και σε συνδυασμό με την παγιωμένη αντίληψη που υπήρχε για την

¹⁷⁴ Νικολετσέα, (2020), 44-45. Στην τραγωδία Αιγέας του Ευριπίδη ο ομώνυμος ήρωας παρουσιάζεται να ζητά χρησμό στο μαντείο των Δελφών λόγω ατεκνίας. Ωστόσο, έλαβε το δυσερμήνευτο χρησμό να μην λύσει το πόδι που εξέχει απ' τον ασκό πριν φτάσει στην Αθήνα.

ετερότητα και συγκεκριμένα για τους βάρβαρους, έφερε στο υποσυνείδητο του συγκεκριμένες συμβάσεις και προκαταλήψεις που καθιστούσαν αναμενόμενη μία εγκληματική συμπεριφορά. Αναγιγνώσκοντας όμως το έργο τη σημερινή εποχή, μόνο ένας επαρκής αναγνώστης γνωρίζει το μυθολογικό παρελθόν της ηρωίδας, ενώ οι αντιλήψεις για την ετερότητα αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο. Η πολυπολιτισμικότητα και η άρση των ρατσιστικών αντιλήψεων, όπως και η αποδοχή αλλά και ο σεβασμός των ανθρωπινων δικαιωμάτων οδηγούν στη θέαση της τραγωδίας από διαφορετική οπτική γωνία, προδίδοντας ελαφρυντικά σε κάποιες από τις ενέργειες της και κατακρίνοντας πολλές άλλες. Επιπλέον, σύμφωνα με το νόμο της ιθαγένειας στην αρχαιότητα, θεωρείτο φυσιολογική η επιθυμία διαιώνισης του οίκου με νόμιμους απογόνους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή.

Αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η ανταπόκριση του κοινού του Ευριπίδη στην έννοια των “κακών” γυναικών¹⁷⁵, θεωρώντας την ηρωίδα επικίνδυνη, παρουσιάζει αναντιστοιχίες με τη σημερινή εποχή. Έτσι λοιπόν το αρσενικό κοινό που συνιστούσε το αρχαίο κοινό του έργου ίσως παρέβλεπε τα βάσανα της ηρωίδας ως συνηθισμένα ή αδικαιολόγητα. Παρόμοια ανταπόκριση ενδέχεται να είχε το αντρικό κοινό του έργου κατά τη δεκαετία του 1950 - 1960. Μέχρι η Μήδεια να προβεί στο απονενομημένο διάβημα της παιδοκτονίας, θεωρείτο η ιδανική σύζυγος που διαχειριζόταν τα θέματα του οίκου της, παραβλέποντας το πρότερο εγκληματικό της παρελθόν. Η ανατροπή επήλθε με το νέο κύκλο αίματος και βίας που έθεσε σε κίνδυνο τη συνοχή του οίκου του Ιάσονα. Επιπλέον, αν δούμε τη Μήδεια υπό το πρίσμα του γυναικείου κοινού θα μπορούσε να υπάρξει σύγκλιση, καθώς και στις δύο περιπτώσεις (γυναίκες της εποχής του 5ου αιώνα και γυναίκες της σημερινής εποχής) εκλαμβάνουν τη Μήδεια ως άτομο το οποίο διαμορφώνει μηδενική ανοχή στην υποτέλεια και τον απομονωτισμό και συνιστά θύμα μιας κοινωνίας εχθρικής και αδιάφορης προς το γυναικείο φύλο.

1.4.2. Κοινωνικά χάσματα

Σημαντικό κενό απροσδιοριστίας που προκύπτει από το κείμενο είναι η διάσταση απόψεων Μήδειας και Ιάσονα. Σε όλο το έργο φαίνεται ότι υπάρχει απόκλιση του τρόπου με τον

¹⁷⁵ Sourvinou-Inwood, (1997), 254-255.

οποίο παρουσιάζει η Μήδεια το παρελθόν της και του τρόπου που το παρουσιάζει ο Ιάσοντας, δημιουργώντας κοινωνικό χάσμα. Η Μήδεια αυτοπαρουσιάζεται ως συνοδοιπόρος του Ιάσωνα και ως πρόσωπο που ζει στο μυθικό παρελθόν, (για αυτό και συγκεντρώνει στο πρόσωπό της ανδροπρεπή χαρακτηριστικά, ανεξέλεγκτη ενέργεια και παθιασμένη ιδιοσυγκρασία, ενώ θεωρεί ότι οι όρκοι με τον Ιάσωνα επισφραγίστηκαν με την απόκτηση τέκνων και τη δημιουργία νέου οίκου)¹⁷⁶ ενώ ο Ιάσοντας και ο Κρέοντας την τοποθετούν στη σύγχρονη Αθήνα εξακολουθώντας να τη θεωρούν οθνεία και βάρβαρη. (Mastronarde, 2006: 39 – 40). Όσα υποστηρίζει δηλαδή ο Ιάσοντας δεν είναι προσποιητά αλλά οι πραγματικές απόψεις του για τις οποίες προβάλλει επιχειρήματα. Έτσι στον αγώνα λόγων μεταξύ Μήδειας και Ιάσωνα δημιουργείται χάσμα το οποίο συνιστά και τη βασική αιτία της σύγκρουσης.¹⁷⁷

Επιπλέον, σε όλο το έργο διαφαίνονται έντονα οι απόψεις και τα συναισθήματα του Χορού για την παιδοκτονία αλλά δεν γνωρίζουμε τα πραγματικά συναισθήματα της Μήδειας. Το γεγονός ότι παρουσιάζει συναισθηματικές μεταβολές δεν αποτελεί επαρκή ένδειξη για να κατανοήσουμε τον ψυχισμό της και τις σκέψεις της που την οδήγησαν στη διάπραξη αυτού του ανοσιουργήματος, καθώς η Μήδεια αναδεικνύει τα κενά μεταξύ λόγου και πράξης και αυτό εξαιτίας της διάστασης που υπάρχει μεταξύ τους. Έτσι ενώ τα λόγια της προβάλλουν τις αξίες της αιδούς, της σοφίας και της φιλίας, οι πράξεις της έρχονται σε διαμετρική αντίθεση με τα λεγόμενά της.¹⁷⁸

Χάσμα προκαλείται και μέσω της διαφυγής της Μήδειας στην Αθήνα και της θέσπισης λατρείας των παιδιών της Μήδειας στο Ναό της Ήρας Ακραίας, γεγονός που παραπέμπει στη δικαίωση του Ορέστη από το δικαστήριο του Αρείου Πάγου και τη θέσπιση λατρείας των Ευμενίδων από τη θεά Αθηνά¹⁷⁹. Άρα, η διαφυγή της Μήδειας στη μητέρα - πόλη της

¹⁷⁶ Παπαδημητρόπουλος, (2014), 103.

¹⁷⁷ Lesky, (2007), 68.

¹⁷⁸ Καράμπελα, (2014), 146.

¹⁷⁹ Rocco, (1997), 2-4 και Πετρίδης, (2012). Οι «Ευμενίδες», είναι η μοναδική σωζόμενη τραγωδία που τοποθετείται στον πυρήνα της αθηναϊκής πόλης, τον Άρειο Πάγο (αποτελεί παρέμβαση του Αισχύλου) με πρωτοβουλία της Αθηνάς, ώστε να συνδεθεί με την αθώωση του Ορέστη. Στις «Ευμενίδες», η ασυμβατότητα των κοινωνικών ρόλων που οδήγησε στις συγκρούσεις, αποκαθίσταται, καθώς οι διαφορές λύνονται με τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου. Κατηγοροι είναι οι Ερινύες και δικαστικό σώμα οι Αθηναίοι πολίτες, με πρόεδρο της θεά Αθηνά και τον Θεό Απόλλωνα ως συνήγορο. Έτσι στο συνηθισμένο ζεύγος θεός-άνθρωπος, προστίθεται ο λαός που υποκαθιστά την εκδίκηση με το θεσμοθετημένο νομικό πλαίσιο για την εκδίκηση υποθέσεων φόνου. Στην Έξοδο επιτυγχάνεται η συμφιλίωση των αντιθέτων με την επαναφορά στην

δημοκρατίας με τη συνδρομή του άρματος του θεού Ήλιου, συνιστά σύμβολο φαινομενικής λύσης που οδηγεί τη Μήδεια από το επίπεδο του ανθρώπινου πόνου στην περιοχή του εξωανθρώπινου, μετατρέποντάς την από βάρβαρη και άπολη γυναίκα σε γνήσια Ελληνίδα¹⁸⁰.

1.4.3. Ματαιίωση προσδοκιών αναγνώστη

Σημεία απροσδιοριστίας δημιουργούνται και από τη ματαιίωση των προσδοκιών του αναγνώστη. Αξιοσημείωτο παράδειγμα αποτελεί η Έξοδος του έργου με τη διαφυγή της Μήδειας μέσω της συνδρομής του θεού Ήλιου. Είναι πολύ πιθανό το κοινό του Ευριπίδη τον 5ο αιώνα π.Χ. να αφινιδιάστηκε με τη λύση του δράματος, καθώς ο Ευριπίδης φαίνεται να είναι ο πρώτος που επέφερε τη συγκεκριμένη αλλαγή στο παραδομένο μυθικό υλικό τοποθετώντας τη Μήδεια να διαπράττει παιδοκτονία¹⁸¹. Επιπλέον, η διαφυγή της συνιστά επίσης καινοτομία γιατί ενώ σε άλλα έργα έχουν διαπραχθεί ανάλογα εγκλήματα, η Μήδεια είναι το μόνο έργο στο οποίο η παιδοκτονία διαπράττεται σε έλλογη κατάσταση και με “σώας τας φρένας”, γεγονός που οδηγεί σε έντονο προβληματισμό του θεατή για τους λόγους της απουσίας τιμωρίας και κάθαρσης στο έργο.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ο Χορός ενώ αρχικά υποψιάζεται το κακό που θα επέλθει και στη συνέχεια λαμβάνει γνώση για τα σχέδια της ηρωίδας, παρ’ όλα αυτά δεν προβαίνει σε καμία ενέργεια ώστε να αποτρέψει τα στυγερά εγκλήματα είτε από φόβο, είτε από επίγνωση της ματαιότητας οποιασδήποτε ενέργειας του. Η συγκεκριμένη επιλογή θα μπορούσε να θεωρηθεί κενό απροσδιοριστίας τόσο για το κοινό εκείνης της εποχής όσο και για τη σύγχρονη κοινωνία. Είναι γεγονός, ότι σε ανάλογες περιπτώσεις της σημερινής εποχής ο κοινωνικός περίγυρος ενώ υποψιάζεται ή σε κάποιες περιπτώσεις γνωρίζει καταστάσεις οι οποίες δυνητικά μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια παραβατική συμπεριφορά ή εγκληματική ενέργεια, παρόλα αυτά είτε από φόβο, είτε από αδιαφορία, είτε από επίγνωση της ματαιότητας της παρέμβασής του λόγω νομοθετικού πλαισίου, επιλέγει να αδρανήσει και να σιωπήσει αποκαλύπτοντας την αλήθεια εκ των υστέρων.

πατριαρχία (θεσμοθετημένη αυτή τη φορά) που καθιστά κατανοητό ότι ο οίκος της αριστοκρατικής γενιάς δεν επαρκεί ώστε να επιλυθεί η φυλετική σύγκρουση που δημιουργήθηκε, γιατί ο ίδιος ο οίκος αποτελεί την αιτία της σύγκρουσης. Η συμφιλίωση και η λύση του δράματος μέσω της παρέμβασης της θεάς Αθηνάς δηλώνει έμμεσα ότι ούτε η ίδια η πόλη δεν μπορεί να υπερκεράσει την ανισορροπία του οίκου.

¹⁸⁰ Lesky, ό.π., 72 - 73 και Ζαμάρου, ό.π., 277 - 278.

¹⁸¹ Πετρίδης, (2012).

1.4.4. Τεχνικές ανοικειώσης – φανταστικό στοιχείο

Χάσματα δημιουργούνται μέσω των ανοικειώσεων, καθώς όταν ο αναγνώστης - θεατής έρχεται σε επαφή με ανοικεία για αυτόν στοιχεία καλείται αυτόματα να καλύψει τα χάσματα που δημιουργούνται και να αλληλεπιδράσει με το κείμενο. Στη Μήδεια παρατηρούνται ποικίλα τέτοια ανοικειωτικά στοιχεία που αναγκάζουν τον αναγνώστη θεατή να βγει από τη ασφαλή ζώνη του και να εμπλακεί ενεργητικά στην αναγνωστική διαδικασία.¹⁸² Σε όλο το έργο όπως έχει ήδη ειπωθεί, η Μήδεια παραπαίει μεταξύ του οικείου και του ανοικείου μέσω των αναδιηγήσεων και των αλλαγών που έχει επιφέρει ο Ευριπίδης στο ήδη προϋπάρχον υλικό. Έτσι προκύπτει ότι βασικό στοιχείο ανοικειώσης συνιστά αρχικά η παιδοκτονία η οποία φαίνεται να είναι εύρημα του Ευριπίδη και προκάλεσε βαθύτατες εντυπώσεις στο κοινό εκείνης της εποχής.

Επιπλέον καινοτομία συνιστά η εγκατάλειψη της Μήδειας από τον Ιάσονα που στο έργο αποτελεί την αιτία πυροδότησης των ανοισουργημάτων της ηρωίδας. Αναμφίβολα, το γεγονός ότι ο Ευριπίδης προσδίδει στη Μήδεια ανοικεία ανδρικά, ηρωικά και μυθικά χαρακτηριστικά υποβιβάζοντας τη βαρβαρική καταγωγή της, (αναφέρεται μόνο τέσσερις φορές στο έργο κυρίως από τη Μήδεια και τον Ιάσονα) αποτελεί παράδοξο που καλεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει τα κενά. (στ. 797 «οὐ γὰρ γελᾶσθαι τλητὸν ἐξ ἐχθρῶν, φίλαι.» [Να γελούν μαζί μου οι εχθροί δεν αντέχεται, φίλες.])

Αποκορύφωμα αποτελεί η Έξοδος του έργου κατά την οποία πραγματοποιείται η διαφυγή της Μήδειας με τη συνέργεια του θεϊκού στοιχείου. Η ανατρεπτική λύση του δράματος πιθανότατα προκάλεσε μεγάλη έκπληξη στους θεατές εκείνης της εποχής καθώς τονίζει τη διάσταση μεταξύ θείας και ανθρώπινης δικαιοσύνης με αποτέλεσμα να διαφοροποιεί την ηρωίδα από το ανθρώπινο στοιχείο, μετατρέποντας την εκδίκησή της σε θεϊκή τιμωρία αλλά και παράλληλη τιμωρία της ίδιας της παιδοκτόνου η οποία μέσω των εγκλημάτων της αυτοτιμωρείται για την πρότερη αδελφοκτονία που είχε διαπράξει αλλά και για τη δολοφονία των παιδιών της, σκοτώνοντας τη φυσική προέκταση του εαυτού της και απεκδυόμενη τη γυναικεία της φύση¹⁸³. Στην αλληλεπίδραση κειμένου - αναγνώστη συμβάλει επιπλέον το φανταστικό στοιχείο το οποίο εκτοπίζει τον αναγνώστη από το χώρο του πραγματικού στο χώρο του εξωπραγματικού προκαλώντας χάσματα τα οποία ο αναγνώστης καλείται να

¹⁸² Iser, (1978), 85.

¹⁸³ Swift, (2016), 3, και Μεσσάρη, (2020), 64.

καλύψει ώστε να προβεί στην ερμηνεία του έργου.¹⁸⁴ Το φανταστικό στοιχείο λοιπόν έχει τη δυνατότητα να προωθεί την εξέλιξη του έργου κρατώντας τον αναγνώστη - θεατή σε εγρήγορση και εμπλέκοντας τον ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία.

Στη Μήδεια η φαντασία ενεργοποιείται μέσω της μετάβασης στο μυθικό κόσμο της αριστοκρατικής Κορίνθου που απέχει από το περιβάλλον των Αθηνών που διαβιώνουν οι θεατές του 5ου αιώνα π.Χ. Επιπλέον, ο αναγνώστης μεταβαίνει στο φανταστικό μυθικό - ηρωικό παρελθόν της Μήδειας όπου οι αρχές του ηρωικού ιδεώδους και της μηδενικής ανοχής στη χλεύη των εχθρών και στη σπύλωση της τιμής, προϊδεάζουν για τα ανοσιουργήματα που θα διαπραχθούν στη συνέχεια.

Άξιος αναφοράς είναι ο τρόπος με τον οποίο το φανταστικό στοιχείο συνδέεται με το πραγματικό κόσμο των θεατών - αναγνωστών. Αν και η υπόθεση διαδραματίζεται στην αριστοκρατική κοινωνία της Κορίνθου και συνδέεται, όπως ήδη προαναφέρθηκε, με το μυθικό παρελθόν των ηρώων ωστόσο, οι θεατές του 5ου αιώνα π.Χ. μπορούν να ταυτιστούν με τις κοινωνικές καταστάσεις που προβάλλονται στο έργο, όπως η θέση της γυναίκας, ο ρόλος των ευπαθών κοινωνικών ομάδων των δούλων και των παιδιών, μέσα στα πλαίσια του οίκου που σίγουρα έβρισκαν μεγάλη απήχηση στους θεατές εκείνης της εποχής. Η αντιμετώπιση της Μήδειας ως βάρβαρης δημιουργεί συνάψεις με το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν. Επιπλέον το γεγονός ότι τα παιδιά της Μήδειας και του Ιάσονα δεν θεωρούνται πολίτες παραπέμπει στο νόμο ιθαγένειας του Περικλή αλλά και οι ηθικές αξίες που προβάλλονται όπως αυτή της τιμής, του όρκου, της ικεσίας, της φιλοξενίας συνιστούν οικείες αρχές για τους θεατές οι οποίοι εμπλέκονται ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί, ότι η ανταπόκριση του σημερινού αναγνώστη στα προαναφερθέντα είναι διαφορετική καθώς καλείται να οικοδομήσει στο μυαλό του το περιβάλλον εκείνης της εποχής με αποτέλεσμα τα κενά που δημιουργούνται να είναι εντονότερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η ευχή του Χορού στο Ά Στάσιμο για τη θέση της γυναίκας στο μέλλον όπου εύχεται οι γυναίκες να μην χλευάζονται από τους ποιητές (στίχοι 410-430).

«ΧΟ. ἄνω ποταμῶν ἱερῶν χωροῦσι παγαί,

καὶ δίκαια καὶ πάντα πάλιν στρέφεται·

ἀνδράσι μὲν δόλια βουλαί, θεῶν δ’

¹⁸⁴ Iser, (2000), 201.

οὐκέτι πίστις ἄραρεν.
τὰν δ' ἐμὰν εὐκλειαν ἔχειν βιοτὰν στρέψουσι φᾶμαι·
ἔρχεται τιμὰ γυναικείῳ γένει·
οὐκέτι δυσκέλαδος φάμα γυναιῖκας ἔξει.
μοῦσαι δὲ παλαιγενέων λήξουσ' αἰοιδῶν
τὰν ἐμὰν ὑμνεῦσαι ἀπιστοσύναν.
οὐ γὰρ ἐν ἀμετέρα γνώμα λύρας
ᾠπάσε θέσπιν αἰοιδὰν
Φοῖβος ἀγήτωρ μελέων· ἐπεὶ ἀντάχησ' ἄν ὕμνον
ἀρσένων γέννα. μακρὸς δ' αἰὼν ἔχει
πολλὰ μὲν ἀμετέραν ἀνδρῶν τε μοῖραν εἶπειν.»

[Μετάφραση]

«Των ιερῶν ποταμῶν οἱ ροές ρέουν προς τα ὄρη,
καὶ ἡ δικαιοσύνη καὶ τὰ πάντα ανατρέπονται.
Των ἀνδρῶν οἱ βουλές εἶναι δόλιες
καὶ ἡ πίστις στους θεοὺς δεν μένει ἀκλόνητη.
Ἄλλο δρόμο ἡ φήμη πορεύεται
καὶ ὁ δικός μου ὁ βίος δοξάζεται. 415
Ἔρχεται τιμὴ στῶν γυναικῶν τὸ γένος.
Ὁ δύσφημος λόγος
δεν θα συνοδεύει τώρα πια
τις γυναῖκες.
Των παλαιῶν ποιητῶν οἱ μούσες
θα πάθουν νὰ τραγουδοῦν τὴν ἀπιστία μου.
Ὁ Απόλλων, ὁ μέγας αἰοιδός,
τὴ δική μου ψυχὴ δεν τὴν προίκισε
μὲ τὸ θεῖο τραγούδι τῆς λύρας.
Γιατί τότε καὶ ἐγὼ θα τραγούδαγα ὠδές
για τῶν ἀνδρῶν τὸ γένος.
Ὁ μακρὸς χρόνος
ἔχει νὰ πει πολλὰ για μας»

Οι σκέψεις αυτές είναι περισσότερο ανοίκειες για το θεατή του 5^{ου} αιώνα π.Χ. από το θεατή - αναγνώστη της σημερινής εποχής, καθώς η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ισοτιμία των δύο φύλων σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου. Ωστόσο, η πρόσληψη του έργου θα μπορούσε να είναι διαφορετική από θεατές που διαβιούν σε χώρες που τα δικαιώματα των γυναικών συνεχίζουν να καταπατώνται.

1.5. Αρνήσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κενά εντοπίζονται στο συνταγματικό άξονα καθώς εμφανίζονται εντός του κειμένου. Ωστόσο, στον παραδειγματικό άξονα ο Iser αναφέρει ότι υπάρχει ένα άλλο είδος κενού το οποίο ονομάζεται “άρνηση”. Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας ο αναγνώστης, όπως προαναφέρθηκε, φέρει μαζί του τις συμβάσεις του περιβάλλοντος του. Καθώς συμπληρώνει τα κενά ο αναγνώστης διατυπώνει τις δικές του απόψεις και σε πολλές περιπτώσεις ακυρώνει ή τροποποιεί τις παλαιότερες απόψεις του οι οποίες του φαίνονται πλέον μη αποδεκτές. Έτσι λοιπόν προκύπτει άρνηση δημιουργώντας κενό στον παραδειγματικό άξονα¹⁸⁵. Σύμφωνα με τον Iser, όσο μεγαλύτερη είναι η άρνηση στοιχείων σε ένα λογοτεχνικό έργο, τόσο αυξάνεται η λογοτεχνική του αξία, καθώς η υπέρβαση του ορίζοντα προσδοκιών, συνιστά πρόθεση του ίδιου του κειμένου¹⁸⁶. Στην παρούσα εργασία ωστόσο, θα εξεταστούν μόνο οι πρωτοβάθμιες αρνήσεις καθώς οι δευτεροβάθμιες δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμες στο συγκεκριμένο έργο.

¹⁸⁵ Holub,(2004), 164.

¹⁸⁶ Iser, (1978), 220-221, 226) και Holub, (2004), 465. Ο Iser χωρίζει τις αρνήσεις σε δύο κατηγορίες: τις πρωτοβάθμιες οι οποίες είναι θέσεις ξεκάθαρα διατυπωμένες που ακυρώνουν τις προσδοκίες του αναγνώστη (άρση λογοτεχνικών συμβάσεων, ματαίωση των προσδοκιών του αναγνώστη) και τις δευτεροβάθμιες (αποστροφή του αφηγητή προς τον αναγνώστη, αυτοαναφορικότητα).

1.5.1. Ματαιίωση προσδοκιών αναγνώστη - Άρση λογοτεχνικών συμβάσεων

Στις πρωτοβάθμιες αρνήσεις μπορούν να συγκαταλεχθούν πάντα σύμφωνα με τον Iser, η ματαιίωση των προσδοκιών του αναγνώστη όσον αφορά την εξέλιξη της ιστορίας και η άρση λογοτεχνικών συμβάσεων και στερεοτύπων. Στο επιλεγμένο δράμα θα παρουσιαστούν όλα εκείνα τα σημεία κατά τα οποία συντελούνται οι παραπάνω αρνήσεις¹⁸⁷.

Το έργο της Μήδειας βρίθκει από αρνήσεις οι οποίες εντοπίζονται κυρίως στις επιλογές του Ευριπίδη που παραλλάσσει το παραδεδομένο υλικό του μύθου, εισάγοντας καινοτομίες. Μια από αυτές είναι η διάπραξη της ειδεχθούς παιδοκτονίας με διαυγή ψυχική κατάσταση, που αποτελεί όπως είπαμε, καινοτομία η οποία αιφνιδίασε το κοινό εκείνης της εποχής. Η καινοτομία αυτή οδηγεί το κοινό να αναρωτηθεί για ποιο λόγο επίκειται η συγκεκριμένη επιλογή, μεταβάλλοντας τις προσδοκίες του για την έννοια της δικαιοσύνης και καλώντας το να προβληματιστεί για σοβαρά κοινωνικά προβλήματα της εποχής του, είτε είναι της εποχής του 5ου αιώνα π.Χ., είτε της σημερινής εποχής. Έτσι λοιπόν το κοινό της εποχής εκείνης προβληματίζεται για θέματα κοινωνικής φύσεως όπως η θέση της γυναίκας, των δούλων και των ευπαθών κοινωνικών ομάδων αλλά και για το θέμα της αντιμετώπισης των ξένων που παρουσιάζεται μέσα από το νόμο της ιθαγένειας. Ζήτημα μείζονος προβληματισμού συνιστά το θέμα της παραβίασης των όρκων και το θέμα της τιμής που μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες συμπεριφορές των αδικημένων ενώ σε δεύτερο επίπεδο δημιουργεί νοηματικές προεκτάσεις για το θέμα της αλαζονείας της αθηναϊκής ηγεμονίας που σε υπέρμετρο βαθμό μπορεί να οδηγήσει στην καταστροφή της.

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να γίνει αναφορά στο γεγονός ότι η παρουσίαση της Μήδειας ένα χρόνο πριν το ξέσπασμα του Πελοποννησιακού πολέμου δεν συνιστά τυχαίο γεγονός και μέσω των παραπάνω καινοτομιών, το κοινό εκείνης της εποχής εμπλέκεται ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία αναλογιζόμενο κατά πόσο η αλαζονεία του νικητή που βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση μπορεί να οδηγήσει στην καταστροφή δημιουργώντας συνάψεις και δίνοντας έτσι λανθάνοντα μηνύματα για την αλαζονεία της αθηναϊκής ηγεμονίας προς τους συμμάχους η οποία οδήγησε στην ντροπιαστική ήττα της αθηναϊκής δημοκρατίας.

¹⁸⁷ Holub,ό.π., 165.

Αρνήσεις δημιουργούνται και από τη ματαιώση των προσδοκιών του αναγνώστη. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Έξοδος του έργου με τη διαφυγή της Μήδειας μέσω της συνδρομής του θεού Ήλιου. Είναι πολύ πιθανό το κοινό του Ευριπίδη τον 5ο αιώνα π.Χ. να αιφνιδιάστηκε με τη λύση του δράματος, καθώς ο Ευριπίδης φαίνεται να είναι ο πρώτος που επέφερε τη συγκεκριμένη αλλαγή στο παραδομένο μυθικό υλικό τοποθετώντας τη Μήδεια να διαπράττει παιδοκτονία¹⁸⁸. Επιπλέον, η διαφυγή της συνιστά επίσης καινοτομία γιατί ενώ σε άλλα έργα έχουν διαπραχθεί ανάλογα εγκλήματα, η Μήδεια είναι το μόνο έργο στο οποίο η παιδοκτονία διαπράττεται σε έλλογη κατάσταση και με “σώας τās φρένας”, γεγονός που οδηγεί σε έντονο προβληματισμό του θεατή για τους λόγους της απουσίας τιμωρίας και κάθαρσης στο έργο. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κάθαρση επέρχεται μέσω της ίδιας της παιδοκτονίας η οποία συνιστά και τιμωρία της Μήδειας, καθώς με τα παιδιά της σκοτώνει ένα μέρος του εαυτού της απεκδύομενη τη γυναικεία φύση της και τιμωρούμενη για τα προηγούμενα εγκλήματά της.

Επιπλέον, η άρση των λογοτεχνικών στερεοτύπων μέσω της παιδοκτονίας με την παρουσίαση μιας γυναίκας με διακριτικά ανδρικά στοιχεία που συνάδουν με το ηρωικό ιδεώδες, μεταβάλλει την αρχική αντίδραση του αναγνώστη για την παιδοκτονία ο οποίος χωρίς να δικαιολογεί την αποτρόπαιη πράξη της, παρόλα αυτά προβληματίζεται για τους λόγους που μπορεί να οδηγήσουν την αβυσσαλέα, δυσνόητη και πολύπλοκη ανθρώπινη ψυχοσύνθεση σε ένα τέτοιο ειδεχθές έγκλημα.

Συμπερασματικά, οι αρνήσεις που δημιουργούνται στο έργο έχουν ως στόχο την τροποποίηση των προσδοκιών του αναγνώστη που θα οδηγήσουν σε ποικίλες αναθεωρήσεις των πρότερων εμπειριών και απόψεων που είχε διαμορφώσει από προηγούμενες γνώσεις αλλά και από προσωπικά βιώματα και εμπειρίες.

1.6. Συμπεράσματα - προσωπικές ανταποκρίσεις - συζήτηση

Ολοκληρώνοντας την εφαρμογή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του W. Iser στο διαχρονικό έργο της Μήδειας του Ευριπίδη αναγόμεστε σε ποικίλα συμπεράσματα που θα αναφερθούν παρακάτω. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις πιθανές ανταποκρίσεις των

¹⁸⁸ Πετρίδης, (2012).

θεατών της σημερινής εποχής αλλά και στις δικές μας ανταποκρίσεις κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας, ενώ στο τελευταίο μέρος θα προταθούν ενδεικτικά σενάρια διδασκαλίας σε επιλεγμένα χωρία του έργου βάσει της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της L.M. Rosenblatt και της αισθητικής ανταπόκρισης του W. Iser.

Μέσα λοιπόν από την εφαρμογή της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser στη Μήδεια του Ευριπίδη, αναδύθηκε το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη - θεατή με το λογοτεχνικό κείμενο, καθώς καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης καλείται να προβεί στις δικές του νοηματοδοτήσεις, ελεγχόμενος ταυτόχρονα από το ίδιο το κείμενο.

Από την ανάλυση των θεωρητικών αρχών της αναγνωστικής ανταπόκρισης προέκυψε ότι ο υπονοούμενος αναγνώστης ως θεωρητική κατασκευή, συνέβαλε στην ορθή ανάγνωση του έργου, υποβοηθώντας τον πραγματικό αναγνώστη να αναλάβει και να διατηρήσει ένα συγκεκριμένο ρόλο κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας, καθορίζοντας τις κινήσεις του και οδηγώντας τον στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Με το λογοτεχνικό ρεπερτόριο ο αναγνώστης οδηγήθηκε στον εντοπισμό στοιχείων του πραγματικού κόσμου στον οποίο διαβιώνει που προσιδιάζουν με το κείμενο, ενώ οι λογοτεχνικές στρατηγικές τον οδήγησαν στην τελική ερμηνεία του.

Κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας προέκυψαν κενά απροσδιοριστίας τα οποία συνέβαλαν στην αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη, οδηγώντας τον αναγνώστη να καλύψει τις ασάφειες και τα χάσματα που εμφανίζονται μέσα στο έργο, ενώ με τις αρνήσεις ο αναγνώστης οδηγήθηκε στην αναθεώρηση της στάσης του απέναντι στο κείμενο τροποποιώντας και μετασχηματίζοντας τις εμπειρίες του και τις παλιότερες γνώσεις του, αναθεωρώντας τις συμβάσεις του και ανιχνεύοντας νέα στοιχεία για τον εαυτό του και για το ίδιο το έργο.

Στο σημείο αυτό και με την ευκαιρία συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα γίνει απόπειρα αναφοράς στις προσωπικές ανταποκρίσεις μας με την ιδιότητα τόσο του επαρκούς αναγνώστη, όσο και του αναγνώστη που διαβιώνοντας στη σημερινή εποχή, κατακλύζεται από προσωπικά βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματα. Κατά τη διάρκεια συγγραφής της συγκεκριμένης εργασίας λοιπόν, ήταν εφικτή η κάλυψη των κενών απροσδιοριστίας που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η κατανόηση του λογοτεχνικού ρεπερτορίου του έργου και η αναθεώρηση ή η τροποποίηση κάποιων από τις συμβάσεις προηγούμενων αναγνώσεων. Έγινε βαθύτατα κατανοητό το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής της δράσης των ηρώων και όπως και οι επιλογές

του Ευριπίδη. Ωστόσο, η ιδιότητα της αναγνώστριας – «μητέρας», η οποία αναδυόταν συνεχώς στις τραγικές σκηνές της παιδοκτονίας, εμπόδιζε την αναθεώρηση κάποιων παλαιότερων συμβάσεων. Και όσο κι αν οι φεμινιστικές θεωρίες προσπαθούν να προσδώσουν κάποια ελαφρυντικά στοιχεία στη στάση της Μήδειας, λόγω των συνθηκών που την εξώθησαν στο απονενομημένο διάβημα της παιδοκτονίας, η συγκίνηση, η απέχθεια και η αποδοκιμασία λειτουργούσαν αποτρεπτικά στην απόδοση ελαφρυντικών στην ηρωίδα για τα νοσηρά εγκλήματά της. Επιπλέον, την εποχή που γράφτηκε η παρούσα εργασία, κυρίαρχο θέμα της επικαιρότητας αποτελούσε η πιθανή, καθώς μέχρι τη στιγμή αυτή δεν έχει εκδικαστεί η υπόθεση, ειδικής τριπλή παιδοκτονία από τη μητέρα των τέκνων, η οποία πέραν του κατακριτέου καθολικά χαρακτήρα της ασύλληπτης σε κάθε λογικό νου, πράξης, παρουσίασε κάποιες ομοιότητες με την υπόθεση του έργου.

Όσον αφορά τη σύγκριση των τωρινών ανταποκρίσεων μας με παρελθοντικές αρχικές ανταποκρίσεις στο ίδιο έργο, μετερχόμαστε στο συμπέρασμα, ότι η αντίδραση και ο τρόπος πρόσληψης των γεγονότων του έργου έχουν μεταβληθεί άρδην. Η παιδοκτονία πάντα ήταν κατακριτέα όπως και κάθε είδους κακοποίηση. Η μεταβολή έγκειται στο βάθος και τη σωρεία των συναισθημάτων που προκλήθηκαν από τις ενέργειες της ηρωίδας. Άρα είναι δυνητικά ευκολότερο, σύμφωνα με τις υπάρχουσες εμπειρίες μας, η βίωση του έργου διαφορετικά, υπό το πρίσμα της ηρωίδας και ακόμη και αν τοποθετηθούμε στη δεινή θέση της, μπορούμε να καταλήξουμε στην παντελή έλλειψη ελαφρυντικών των πράξεών της. Ωστόσο, η αδυναμία θέασης των γεγονότων υπό το πρίσμα της γυναίκας του 5ου αιώνα π.Χ., συνιστά αποτρεπτικό παράγοντα για την κατανόηση της ψυχοσύνθεσης της ηρωίδας όπως και των ανοσιουργημάτων της.

ΓΩΜΕΡΟΣ : Διδακτική Αξιοποίηση κατά Iser και Rosenblatt

1.1. Πρώτο σενάριο μαθήματος

Τάξη: Γ΄ Λυκείου

Μάθημα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (Πρόλογος, στίχοι: 1 - 90 και Α΄ Επεισόδιο, στίχοι: 230-251)

Θέμα: Κοινωνικά ζητήματα στη Μήδεια

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 10 διδακτικές ώρες

1.1.1. Γενική περιγραφή της διδακτικής πράξης.

Θεωρητικό πλαίσιο:

Οι αναγνωστικές θεωρίες έχουν ένα κοινό παρονομαστή, το γεγονός ότι η ίδια η θεωρία εξουδετερώνει την κοινή λογική μέσω της αμφισβήτησης ή της καταγγελίας της, αίροντας προκαταλήψεις και τροποποιώντας συνειδήσεις¹⁸⁹.

Οι λογοτεχνικές θεωρίες συνιστούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών χωρίς αυτό να συνεπάγεται την τυφλή υιοθέτησή τους, ωστόσο, η γνώση τους διευκολύνει την παιδαγωγική διαδικασία και συνεισφέρει στην εφαρμογή ποικίλων εναλλακτικών μεθόδων. Έτσι έργο του διδάσκοντα είναι να προβεί σε δημιουργικό συγκερασμό στοιχείων διάφορων θεωριών ώστε να προωθηθεί η κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές.

¹⁸⁹ Compagnon, (2000), 408.

Παρά το γεγονός ότι η χρήση της θεωρίας της λογοτεχνίας συνιστά επικουρικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, δεν φαίνεται να αξιοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό στην ελληνική εκπαίδευση. Ο λόγος για τον οποίο πιθανότατα συμβαίνει αυτό είναι ότι εάν εξετάσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρατηρούμε ότι ενώ προωθούνται ποικίλες θεωρητικές τάσεις, όπως εν είδει παραδείγματος του φορμαλισμού, των αναγνωστικών θεωριών, του δομισμού, της νέας κριτικής κλπ, ωστόσο, κάποιες από αυτές τις τάσεις αλληλοαποκλείονται και δεν καθίσταται σαφής στους εκπαιδευτικούς ο τρόπος αξιοποίησής τους, με αποτέλεσμα να μην συνιστούν έγκυρη πηγή πληροφόρησης για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία¹⁹⁰.

Θα ήταν ωφέλιμο να ειπωθεί, ότι το Λύκειο περιλαμβάνει σαφή ακαδημαϊκό προσανατολισμό και έτσι μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, που μέχρι τώρα αντιμετωπιζόνταν στατικά και γραμματολογικά με σκοπό την εύρεση του ενός και μοναδικού νοήματος, πλέον με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών¹⁹¹ θέτει το ερώτημα κατά πόσο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ιστορική πηγή πληροφόρησης ή ως ανοιχτό και ενεργό κείμενο. Αντιλαμβανόμαστε ωστόσο, ότι μία πλήρης εφαρμογή των αναγνωστικών θεωριών στο Λύκειο της σημερινής εποχής είναι δύσκολη λόγω του ακαδημαϊκού προσανατολισμού που αναφέρθηκε παραπάνω, παρόλα αυτά δεν είναι και ακατόρθωτη. Με τις αναγνωστικές θεωρίες λοιπόν, το αρχαίο λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως “επικοινωνιακό συμβάν ιστορικά προσδιορισμένο” και η εκπαιδευτική διαδικασία ως μία πράξη διαμεσολάβησης που ευνοεί τη συνύπαρξη της επικοινωνίας κειμένου, συγγραφέα και αναγνώστη. Ενώ αναγνώστη που έχει τη δυνατότητα να συνδιαλέγεται με το κείμενο και με τους υπόλοιπους συναναγνώστες, μέσα από την προσέγγιση οικείων θεμάτων, ώστε σταδιακά να καλλιεργήσει φιλιαναγνωστικές δεξιότητες και να μετατραπεί σε επαρκή και δια βίου αναγνώστη. Σημειωτέον, ότι ο μαθητής - αναγνώστης βρίσκεται σε μία ηλικία κατάλληλη σύμφωνα με τον Appleyard¹⁹², να

¹⁹⁰ Κιοσσές, (2005), 103-104 και Δ.Ε.Π.Σ.Σ, (2022), 148.

¹⁹¹ Υ.Π.Ε.Θ., (2021).

¹⁹² Appleyard, (2017), 56-57, 204. Σύμφωνα με τον Appleyard υπάρχουν πέντε ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ο αναγνώστης: ο αναγνώστης ως παίκτης (προσχολική ηλικία), ο αναγνώστης ως ήρωας/ηρωίδα (πρώτη σχολική ηλικία), ο αναγνώστης ως στοχαστής (ο έφηβος αναγνώστης), ο ερμηνευτής αναγνώστης (απόφοιτος φιλολογίας) και ο πραγματιστής αναγνώστης (ο έμπειρος αναγνώστης). Στην προκειμένη περίπτωση ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι μαθητές είναι αυτός του στοχαστή αναγνώστη (reader as a thinker), καθώς βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία να αναζητήσουν το νόημα της ζωής και να προβούν από τη μία σε προσωπικές αναγνώσεις που σχετίζονται με την εξερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων και από την άλλη να

διαχειριστεί τέτοια ζητήματα κοινωνικής φύσης που θέτει η τραγωδία, καθώς βρίσκεται σε μία διαρκή πνευματική αναζήτηση προσωπικής ταυτότητας¹⁹³.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία, ότι η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής τραγωδίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς προϋποθέτει εξοικείωση με την αρχαία ελληνική γλώσσα και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων της. Συνιστά ένα λόγο που περιλαμβάνει πυκνά νοήματα προϋποθέτοντας την αλληλεπίδραση μορφής και περιεχομένου και απαιτώντας συναισθηματική αλλά και διανοητική ωριμότητα κατά τη διάρκεια της προσέγγισης της, γεγονός που δημιουργεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις και προσδοκίες¹⁹⁴.

Λόγω των παραπάνω δυσκολιών, ο τρόπος διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιδίδεται κυρίως στην αναζήτηση του ενός και μοναδικού νοήματος, αποδυναμώνοντας το χαρακτήρα της δραματικής ποίησης και αποτρέποντας τον αναγνώστη - μαθητή να προβεί σε αισθητική και κριτική ανάγνωση. Τα παρακάτω σενάρια μαθήματος θα προσπαθήσουν να λάβουν υπόψη τους την αισθητική ανάγνωση σύμφωνα με τη Rosenblatt και θα στραφούν στη δημιουργική ανάγνωση του έργου, τοποθετώντας ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία τον μαθητή - αναγνώστη, αίροντας τις προκαταλήψεις που είχε σχηματίσει μέχρι τώρα για την ανάγνωση των αρχαίων ελληνικών δραματικών έργων, αντιμετωπίζοντας την ανάγνωση ως προσωπική περιπέτεια και αλληλεπιδρώντας με το κείμενο, σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser¹⁹⁵.

Από την οπτική των αναγνωστικών θεωριών θα χρησιμοποιήσουμε την ανοιχτότητα των λογοτεχνικών κειμένων αφήνοντας τον μαθητή αναγνώστη να διερευνήσει ποικίλες ερμηνείες χωρίς να αναρωτιέται για το ποιο είναι το ορθό νόημα, ενώ ο εκπαιδευτικός θα υιοθετήσει το ρόλο του διαμεσολαβητή και του καθοδηγητή μέσα σε ένα οικείο κλίμα που θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τις προσωπικές απόψεις των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να επιδοθούν ελεύθερα σε προσωπικές βιωματικές συνδέσεις μεταξύ κειμένου και εμπειριών τους. Ωστόσο, επειδή οι κίνδυνοι μιας αποκλειστικά και μόνο αισθητικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού έργου μπορούν να οδηγήσουν σε ανορθόδοξα συμπεράσματα, θα χρησιμοποιηθούν οι

εξασκηθούν στην κοινωνική επεξεργασία του νοήματος επηρεασμένοι από τις αρχές και τις αξίες που δύνανται να μμηθούν.

¹⁹³ Καπλάνη, Κουντουρά, (2004), 161-168.

¹⁹⁴ Καπλάνη, (2004), 293- 300.

¹⁹⁵ Καπλάνη, ό.π.

στρατηγικές του Iser που θα θέσουν στο μαθητή - αναγνώστη όρια κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής του με το κείμενο¹⁹⁶.

Τα κείμενα που προσφέρονται ενδεικτικά προς ανάλυση στο πρώτο σενάριο μαθήματος που προτείνουμε, ανήκουν στον Πρόλογο (στίχοι 1 - 90) που περιγράφουν την αρχική κατάσταση της Μήδειας και το σκοτεινό παρελθόν της και στο Α΄ Επεισόδιο (στίχοι 230-251) που είναι η πρώτη μείζων ρήση της Μήδειας.

1.1.2. Κείμενο

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΤΡΟΦΟΣ

*«Εἴθ' ὄφελ' Ἄργοῦς μὴ διαπτάσθαι σκάφος
Κόλχων ἐς αἶαν κυανέας Συμπληγάδας,
μηδ' ἐν νάπαισι Πηλίου πεσεῖν ποτε
τμηθεῖσα πεύκη, μηδ' ἐρετμῶσαι χέρας
ἀνδρῶν ἀρίστων οἱ τὸ πάγχρυσον δέρος
Πελία μετῆλθον. οὐ γὰρ ἂν δέσποιν' ἐμὴ
Μήδεια πύργους γῆς ἔπλευσ' Ἰωλκίας
ἔρωτι θυμὸν ἐκπλαγεῖσ' Ἰάσονος·
οὐδ' ἂν κτανεῖν πείσασα Πελιάδας κόρας
πατέρα κατώκει τήνδε γῆν Κορινθίαν
ζῶν ἀνδρὶ καὶ τέκνοισιν, ἀνδάνουσα μὲν
φυγὰς πολίταις ὧν ἀφίκετο χθόνα
αὐτῷ τε πάντα ζυμφέρουσ' Ἰάσωνι·
ἥπερ μεγίστη γίγνεται σωτηρία,*

¹⁹⁶ Παπαρούση, (2019), 38- 39.

ὄταν γυνὴ πρὸς ἄνδρα μὴ διχοστατῆ.
νῦν δ' ἐχθρὰ πάντα καὶ νοσεῖ τὰ φίλτατα.
προδοὺς γὰρ αὐτοῦ τέκνα δεσπότην τ' ἐμὴν
γάμοις Ἰάσων βασιλικοῖς εὐνάζεται,
γῆμας Κρέοντος παῖδ', ὃς αἰσυμνᾶ χθονός.
Μήδεια δ' ἡ δύστηνος ἠτιμασμένη
βοᾶ μὲν ὄρκους, ἀνακαλεῖ δὲ δεξιᾶς
πίστιν μεγίστην, καὶ θεοὺς μαρτύρεται
οἴας ἀμοιβῆς ἐξ Ἰάσονος κυρεῖ.
κεῖται δ' ἄσιτος, σῶμ' ὑφεῖσ' ἀλγηδόσιν,
τὸν πάντα συντήκουσα δακρῦοις χρόνον
ἐπεὶ πρὸς ἄνδρὸς ἦσθετ' ἠδικημένη,
οὔτ' ὄμμ' ἐπαίρους' οὔτ' ἀπαλλάσσοις γῆς
πρόσωπον· ὡς δὲ πέτρος ἢ θαλάσσιος
κλύδων ἀκούει νοθετομένη φίλων,
ἦν μὴ ποτε στρέψασα πάλλευκον δέρην
αὐτὴ πρὸς αὐτὴν πατέρ' ἀποιμώζη φίλον
καὶ γαῖαν οἴκουθ', οὗς προδοῦσ' ἀφίκετο
μετ' ἄνδρὸς ὃς σφε νῦν ἀτιμάσας ἔχει.
ἔγνωκε δ' ἡ τάλαινα συμφορᾶς ὑπο
οἶον πατρώας μὴ ἀπολείπεσθαι χθονός.
στρυγεῖ δὲ παῖδας οὐδ' ὄρωσ' εὐφραίνεται.
δέδοικα δ' αὐτὴν μὴ τι βουλευσὴ νέον·
[βαρεῖα γὰρ φρήν, οὐδ' ἀνέζεται κακῶς
πάσχουσ'· ἐγῶδα τήνδε, δειμαίνω τέ νιν
μὴ θηκτὸν ὄση φάσγανον δι' ἥπατος,
σιγῆ δόμους ἐσβᾶσ' ἴν' ἔστρωται λέχος,
ἦ καὶ τύραννον τόν τε γήμαντα κτάνη
κᾶπειτα μείζω συμφορὰν λάβη τινά.]
δεινὴ γάρ· οὔτοι ῥαδίως γε συμβαλῶν
ἐχθραν τις αὐτῇ καλλίνικον ἄσεται.
ἀλλ' οἶδε παῖδες ἐκ τρόχων πεπαυμένοι
στείχουσι, μητρὸς οὐδὲν ἐννοοῦμενοι
κακῶν· νέα γὰρ φροντίς οὐκ ἀλγεῖν φιλεῖ.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

παλαιὸν οἴκων κτῆμα δεσποίνης ἐμῆς,
τί πρὸς πύλαισι τήνδ' ἄγουσ' ἐρημίαν
ἔστηκας, αὐτὴ θρεομένη σαυτῆ κακά;

πῶς σοῦ μόνη Μήδεια λείπεσθαι θέλει;
ΤΡ. τέκνων ὅπαδὲ πρέσβυ τῶν Ἰάσονος,
χρηστοῖσι δούλοις ζυμφορὰ τὰ δεσποτῶν
κακῶς πίτνοντα καὶ φρενῶν ἀνθάπτεται.

ἐγὼ γὰρ ἐς τοῦτ' ἐκβέβηκ' ἀλγηδόνοσ
ὥσθ' ἡμερός μ' ὑπῆλθε γῆ τε κούρανῶ
λέξαι μολούση δεῦρο δεσποίνης τύχας.

ΠΑ. οὐπω γὰρ ἡ τάλαινα παύεται γόων;

ΤΡ. ζηλῶ σ'· ἐν ἀρχῇ πῆμα κούδέπω μεσοῖ.

ΠΑ. ὦ μῶρος, εἰ χρὴ δεσπότης εἰπεῖν τόδε·
ὡς οὐδὲν οἶδε τῶν νεωτέρων κακῶν.

ΤΡ. τί δ' ἔστιν, ὦ γεραιέ; μὴ φθόνει φράσαι.

ΠΑ. οὐδέν· μετέγων καὶ τὰ πρόσθ' εἰρημένα.

ΤΡ. μή, πρὸς γενείου, κρύπτε σύνδουλον σέθεν·
σιγῆν γάρ, εἰ χρὴ, τῶνδε θήσομαι πέρι.

ΠΑ. ἤκουσά του λέγοντος, οὐ δοκῶν κλύειν,
πεσσοῦς προσελθόν, ἔνθα δὴ παλαιότεροι
θάσσουσι, σεμνὸν ἀμφὶ Πειρήνης ὕδωρ,
ὡς τοῦσδε παῖδας γῆς ἐλᾶν Κορινθίας
σὺν μητρὶ μέλλοι τῆσδε κοίρανος χθονὸς
Κρέων. ὁ μέντοι μῦθος εἰ σαφὴς ὄδε
οὐκ οἶδα· βουλοίμην δ' ἂν οὐκ εἶναι τόδε.

ΤΡ. καὶ ταῦτ' Ἰάσων παῖδας ἐξανέξεται
πάσχοντας, εἰ καὶ μητρὶ διαφορὰν ἔχει;

ΠΑ. παλαιὰ καινῶν λείπεται κηδευμάτων,
κούκ ἔστ' ἐκεῖνος τοῖσδε δώμασιν φίλος.

ΤΡ. ἀπωλόμεσθ' ἄρ', εἰ κακὸν προσοίσομεν
νέον παλαιῶ, πρὶν τόδ' ἐξηντληκέναι.

ΠΑ. ἀτὰρ σύ γ', οὐ γὰρ καιρὸς εἰδέναι τόδε
δέσποιναν, ἡσύχαζε καὶ σίγα λόγον.

ΤΡ. ὦ τέκν', ἀκούεθ' οἶος εἰς ὑμᾶς πατήρ;
ὄλοιτο μὲν μὴ· δεσπότης γάρ ἐστ' ἐμός·
ἀτὰρ κακός γ' ὢν ἐς φίλους ἀλίσκεται.
ΠΑ. τίς δ' οὐχὶ θνητῶν; ἄρτι γιγνώσκεις τόδε,
ὡς πᾶς τις αὐτὸν τοῦ πέλας μᾶλλον φιλεῖ,
[οἱ μὲν δικαίως, οἱ δὲ καὶ κέρδους χάριν,]
εἰ τοῦσδε γ' εὐνής οὔνεκ' οὐ στέργει πατήρ;
ΤΡ. ἴτ', εὖ γὰρ ἔσται, δωμάτων ἔσω, τέκνα.
σὺ δ' ὡς μάλιστα τοῦσδ' ἐρημόσας ἔχε
καὶ μὴ πέλαζε μητρὶ δυσθυμουμένη.»

1.1.3. Μετάφραση¹⁹⁷

[ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΤΡΟΦΟΣ

«Ω, ας γινόταν να μην πέταγε η Αργώ
ανάμεσα στις μαύρες Συμπληγάδες
ταξιδεύοντας για τη χώρα των Κόλχων·
να μην είχε πέσει ποτέ στα φαράγγια του Πηλίου
κομμένο το πεύκο,
να μη γινότανε κουπί στα χέρια
ανδρῶν ηρώων, που πήγανε για χάρη του Πελία
και φέραν το πάγχρυσο δέρας.
Τότε και η δέσποινα η δική μου, η Μήδεια,
δεν θα είχε πλεύσει ὡς τα τείχη της Ιωλκού
με την ψυχή συγκλονισμένη ἀπὸ ἔρωτα για τον Ιάσονα·
οὔτε θα ἐπειθε τις κόρες του Πελία
να θανατώσουν τον πατέρα τους
και δεν θα ζούσε τώρα ἐδῶ στη γη της Κορίνθου
μαζὶ με τον άντρα της και τα παιδιά της,
φροντίζοντας και στους πολίτες της χώρας

¹⁹⁷ Ευριπίδης, Μήδεια, μτφρ. Θ. Κ. Στεφανόπουλος, εκδ. Κίχλη, Αθήνα (2012).

όπου ευρέθη εξόριστη να είναι αρεστή
και με τον ίδιο τον Ιάσωνα να συμπορεύεται στα πάντα,
αυτό που είναι και το μέγιστο,
όταν η γυναίκα με τον άντρα δεν διχογνωμεί.
Τώρα βασιλεύει παντού το μίσος
και ό,τι αγαπήθηκε με πάθος δοκιμάζεται.
Ο Ιάσων πρόδωσε τα παιδιά του και τη δέσποινά μου
για την κόρη του Κρέοντα, του δυνάστη της χώρας,
και τώρα μοιράζεται γαμπρός βασιλικό κρεβάτι.
Και η Μήδεια η δύσμοιρη, ατιμασμένη,
ωρύεται για τους όρκους, επικαλείται την ύψιστη πίστη
που αυτός εκύρωσε με το δεξί του χέρι
και καλεί τους θεούς να είναι μάρτυρες,
να δούνε πώς την ανταμείβει ο Ιάσωνας.
Κείτεται άσιτη, το σώμα της αφημένο στους πόνους,
κάθε στιγμή της πνίγεται στο δάκρυ,
από τότε που ένιωσε πως την αδίκησε ο άντρας της.
Δεν σηκώνει το βλέμμα,
δεν παίρνει από τη γη το πρόσωπό της.
Όσο και ο βράχος ή το κύμα της θαλάσσης
ακούει τους φίλους που τη νουθετούν,
πάρεξ εάν, καμιά φορά, στρέψει τον πάλλευκο λαιμό της
και μιλώντας μόνη σπαράζει για τον αγαπημένο της πατέρα,
τη γη της, το σπίτι της, για όσα θυσίασε
για να έρθει εδώ με τον άντρα που τώρα την ταπεινώνει.
Τη δίδαξε τη δύσμοιρη η συμφορά
τί θα πει να μην αφήνεις τη γη των πατέρων σου.
Μισεί τα παιδιά της, να τα βλέπει δεν χαίρεται.
Τη φοβάμαι — φοβάμαι μήπως
συλλάβει ο νους της κάτι ανήκουστο.
[Είναι αδυσώπητη η ψυχή της.
Δεν θα ανεχθεί το κακό που της κάνουν
—την ξέρω καλά— και φοβάμαι μήπως μπει αθόρυβα
στο σπίτι, όπου είναι στρωμένο το κρεβάτι,

και καρφώσει στα στήθη τους ακονισμένο μαχαίρι,
ή ακόμα σκοτώσει τη βασιλική κόρη και τον γαμπρό,
και ύστερα την εύρει πιο μεγάλη συμφορά.]
Είναι ανελέητη. Όποιος συγκρουστεί μαζί της
δεν θα τραγουδήσει εύκολα ύμνο επινίκιο.
Όμως νά τα παιδιά της, τέλειωσαν το τρέξιμο, έρχονται.
Η δυστυχία της μητέρας τους ούτε που τους περνάει από τον νου.
Οι τρυφερές ψυχές δεν αγαπάνε, λέει, τον πόνο.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

Παλαιό απόχτημα του σπιτιού της δέσποινάς μου,
τί στέκεις έτσι έρημη στην πύλη
και μιλώντας μόνη ανιστορείς τα βάσανά σου;
Πώς και θέλησε η Μήδεια να μείνει μονάχη, χωρίς εσένα;
ΤΡ. Γέροντα που συνοδεύεις τα παιδιά του Ιάσονα,
για τον καλό τον δούλο είναι συμφορά
όταν τα πράγματα έρχονται άσχημα για τους κυρίους·
η καρδιά του σπαράζει.
Εγώ ένιωσα τώρα τέτοια οδύνη,
ώστε με συνεπήρε ο πόθος να έρθω εδώ
για να ιστορήσω σε γη και ουρανό τα πάθη της δέσποινας.
ΠΑ. Δεν έπαψε ακόμα να οδύρεται η δύσμοιρη;
ΤΡ. Σε ζηλεύω· το κακό είναι στην αρχή, δεν έφτασε καλά καλά στη μέση.
ΠΑ. Αχ ανόητη — αν μπορώ να μιλήσω έτσι για τους κυρίους μου.
Δεν γνωρίζει τίποτα για τα νεότερα κακά.
ΤΡ. Τι έγινε, γέροντα; Μην αρνηθείς να μου πεις.
ΠΑ. Τίποτα. Μετάνιωσα και για όσα είπα πριν.
ΤΡ. Μη, στα γένια που τρέφεις, μη μου το κρύψεις.
Μοιράζομαι μαζί σου τη μοίρα του δούλου.
Αν πρέπει να σωπάσω, θα σωπάσω.
ΠΑ. Βρέθηκα εκεί που παίζονε πεσσούς,
στο μέρος όπου κάθονται οι γέροντες
γύρω από τα ιερά νερά της Πειρήνης,
και κάνοντας πως δεν ακούω άκουσα κάποιον που έλεγε

ὅτι ο Κρέοντας, ο δυνάστης τούτης της χώρας,
θέλει να διώξει, λέει, από τη γη της Κορίνθου
παιδιά και μητέρα μαζί.

Αν είναι αλήθεια ο λόγος που άκουσα,
δεν το γνωρίζω — θα 'θελα να μην είναι.

ΤΡ. Και θα ανεχθεί ο Ιάσων —ό,τι και να τον χωρίζει
από τη μητέρα τους— να έχουν τα παιδιά του τέτοια τύχη;

ΠΑ. Οι παλαιοί δεσμοί δεν μετράνε όσο οι καινούργιοι.

Εκείνον τίποτα δεν τον δένει πια με τούτο το σπίτι.

ΤΡ. Χαθήκαμε τότε, αν, προτού κοπάσει εκείνο το κακό,
ρίζουμε νέο απάνω στο παλιό.

ΠΑ. Εσύ ωστόσο —δεν είναι ώρα να το μάθει αυτό η δέσποινα—
κρατήσου ήρεμη και σιωπή για ό,τι άκουσες.

ΤΡ. Παιδιά μου, ακούτε πώς σας φέρεται ο πατέρας;

Τον θάνατό του βέβαια δεν τον εύχομαι —είναι ο κύριός μου—,
όμως γίνεται πια φανερό πως για τους φίλους είναι κίβδηλος.

ΠΑ. Και ποιός δεν είναι; Τώρα κατάλαβες ότι ο καθένας
αγαπάει πιο πολύ τον εαυτό του παρά τους άλλους,
[άλλοι δικαίως, άλλοι μονάχα για το κέρδος.]

τώρα που ο πατέρας, για το κρεβάτι, δεν αγαπάει τα παιδιά του;

ΤΡ. Πηγαίνετε μέσα, παιδιά μου — όλα θα πάνε καλά.

Εσύ κράτα όσο γίνεται μακριά τα παιδιά,
μην πλησιάσουν τη μαινόμενη μητέρα τους.]»

1.1.4.Κείμενο

ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ Α΄

«ΜΗ. πάντων δ' ὅσ' ἔστ' ἔμψυχα καὶ γνώμην ἔχει

γυναϊκές ἔσμεν ἀθλιώτατον φυτόν·

ἄς πρῶτα μὲν δεῖ χρημάτων ὑπερβολῆ

πόσιν πρίασθαι, δεσπότην τε σώματος
λαβεῖν· κακοῦ γὰρ τοῦτ' ἔτ' ἄλγιον κακόν.
κὰν τῷδ' ἀγὼν μέγιστος, ἢ κακὸν λαβεῖν
ἢ χρηστόν· οὐ γὰρ εὐκλεεῖς ἀπαλλαγὰι
γυναιξίν οὐδ' οἷόν τ' ἀνήνασθαι πόσιν.
ἐς καινὰ δ' ἤθη καὶ νόμους ἀφιγμένην
δεῖ μάντιν εἶναι, μὴ μαθοῦσαν οἴκοθεν,
οἷφ' μάλιστα χρήσεται ζυνευνέτη.
κὰν μὲν τάδ' ἡμῖν ἐκπονουμέναισιν εὖ
πόσις ζυνοικῆ μὴ βία φέρων ζυγόν,
ζηλωτὸς αἰῶν· εἰ δὲ μή, θανεῖν χρεῶν.
ἀνήρ δ', ὅταν τοῖς ἔνδον ἄχθηται ζυῶν,
ἔξω μολῶν ἔπαυσε καρδίαν ἄσης
[ἢ πρὸς φίλον τιν' ἢ πρὸς ἥλικα τραπεῖς]·
ἡμῖν δ' ἀνάγκη πρὸς μίαν ψυχὴν βλέπειν.
λέγουσι δ' ἡμᾶς ὡς ἀκίνδυνον βίον
ζῶμεν κατ' οἴκους, οἱ δὲ μάρνανται δορί,
κακῶς φρονοῦντες· ὡς τρις ἂν παρ' ἀσπίδα
στῆναι θέλοιμ' ἂν μᾶλλον ἢ τεκεῖν ἄπαζ.»

1.1.5. Μετάφραση¹⁹⁸

[«ΜΗ. Από όλα πάλι τα πλάσματα που έχουν πνοή και λογικό οι γυναίκες είμαστε το πιο αξιολύπητο. Πρώτα πρώτα πρέπει, ξοδεύοντας χρήμα και χρήμα, να αγοράσουμε σύζυγο και να τον έχουμε κύριο του κορμιού μας. Κακό το πρώτο, το δεύτερο πικρότερο κακό. Και εδώ είναι η αγωνία η μέγιστη: Θα πάρουμε άρα-

¹⁹⁸ Ευριπίδης, Μήδεια, μτφρ. Θ. Κ. Στεφανόπουλος, εκδ. Κίχλη, Αθήνα 2012

γε καλό ή κακό; Γιατί ο χωρισμός για τη γυναίκα είναι στίγμα, ούτε μπορεί στον άντρα της να λέει όχι. Και όταν βρεθεί σε άλλα ήθη και συνήθειες, καθώς δεν έχει μάθει από το σπίτι της, πρέπει να είναι μάντης για να καταλάβει τί σόι άντρας θα μοιραστεί το κρεβάτι της. Και αν βέβαια εμείς τα καταφέρουμε άριστα και ο άντρας ζει μαζί μας και σηκώνει τον ζυγό δίχως να δυσανασχετεί, είναι ζωή ζηλεμένη· αν όχι, δεν μας μένει παρά ο θάνατος. Ο άντρας όμως, όταν τον βαραίνει το σπίτι, βγαίνει έξω {πηγαίνοντας σε φίλο ή συνομήλικο} και η καρδιά του ζαλαφρώνει. Εμείς οφείλουμε να έχουμε καρφωμένο το βλέμμα σε μια μόνο ψυχή. Λένε, βέβαια, για μας πως ζούμε βίο ακίνδυνο μέσα στο σπίτι, ενώ εκείνοι πολεμάνε με το δόρυ –μέγα σφάλμα! Θα προτιμούσα να σταθώ τρεις φορές πλάι στην ασπίδα παρά να γεννήσω μία].»

Στον πρόλογο (στίχοι 1 – 90) δίνονται πληροφορίες από την Τροφό για το σκοτεινό παρελθόν της Μήδειας, γεγονός που μας αναγάγει στο ρεπερτόριο του έργου. Θίγονται ζητήματα ετερότητας και ιθαγένειας, όπως και ζητήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, το ρόλο της γυναίκας μέσα στα πλαίσια του οίκου και της ψυχικής κατάστασης της ηρωίδας που έχει αντίκτυπο στα παιδιά της, ενώ τονίζεται ο φαύλος κύκλος αίματος που επίκειται να ξαναοίξει.

Στο Α΄ Επεισόδιο (στίχοι 230 – 251), η Μήδεια τονίζει μέσα από τα λόγια της τα δεινά του γυναικείου φύλου και μέσα από αυτούς τους στίχους επιτυγχάνεται η κατανόηση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία του 5ου αιώνα π.Χ. Στο απόσπασμα, η Μήδεια αναφέρεται στο θεσμό της προίκας αρχικά, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση συζύγου που θα στερήσει δια βίου το δικαίωμα αυτοδιάθεσης, καθώς θα αποτελέσει κύριο της ζωής τους. Εν συνεχεία, αναφέρεται στο γυναικείο απομονωτισμό εντός της οικίας αντιπαραβάλλοντάς τον με τις ελευθερίες του άνδρα καταλήγοντας στη συγκλονιστική διαπίστωση για τη μοίρα του γυναικείου φύλου ότι η θέση και ο ρόλος της γυναίκας είναι τόσο υποβαθμισμένος που την αναγκάζει να ζει σε συνεχές καθεστώς καταπίεσης. Έτσι λοιπόν μπροστά στην ασφάλεια του οίκου που προβάλλεται σαν επιχείρημα των ανδρών για τη θέση και την για την κατάσταση της γυναίκας, αντιπαραβάλλει το επιχείρημα ότι προτιμά τον πόλεμο και τη μάχη από τους πόνους της γέννας, μέσω του αντιθέτου ζεύγους μάχη – τοκετός.

Τα συγκεκριμένα αποσπάσματα ενδείκνυνται για εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας της Rosenblatt και της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας της Β΄ Λυκείου γιατί πραγματεύονται σωρεία κοινωνικών θεμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν από το μαθητή - αναγνώστη, καθώς συμβάλλουν στην κατανόηση από τους μαθητές, της θέσης της γυναίκας στον 5^ο προχριστιανικό αιώνα, ώστε να προβούν σε σύγκριση με τη θέση της τη σημερινή εποχή. Επιπλέον, προσφέρουν στοιχεία του ρεπερτορίου του έργου τα οποία σε συνδυασμό με το προσωπικό ρεπερτόριο των μαθητών – αναγνωστών της σημερινής εποχής μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση του τρόπου σκέψης της ηρώιδας. Βασικός στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών ειδικά των εφήβων οι οποίοι δέχονται πολλαπλά μηνύματα για το ρόλο και τα χαρακτηριστικά των φύλων, ώστε να κατανοήσουν ότι οι έμφυλες ταυτότητες επηρεάζουν όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και να απαλλαγθούν από πιθανά στερεότυπα τα οποία διαιωνίζονται ανά τους αιώνες.

Να τονίσουμε ότι με τη διδακτική μας πρόταση δεν θεωρούμε ότι πρέπει να επικεντρωθούμε μόνο στην αλληλεπίδραση κειμένου - αναγνώστη, για αυτό και οι στρατηγικές του Iser θα πρέπει να προσαρμόζονται κατά βούληση στο εκάστοτε κείμενο, καθώς ο τρόπος ανταπόκρισης των μαθητών αναγνωστών συνάδει με τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ωστόσο, είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη κι άλλες παράμετροι πέραν της προσωπικής εμπειρίας, καθώς οι μαθητές - αναγνώστες διαμορφώνουν τις απόψεις τους ανάλογα με την ηλικία, το πνευματικό υπόβαθρο, την κοινωνική τους θέση, το φύλο, την ιδιοσυγκρασία και τους λόγους για τους οποίους επιδίδονται στην πράξη της ανάγνωσης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και προσφέρουν ένα σημαντικό εργαλείο στο διδάσκοντα ο οποίος καλείται να λάβει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητή. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνδράμει με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις νοηματοδοτήσεις τους και πώς αυτές διαμορφώνονται - εξελίσσονται στο πέρασμα του χρόνου¹⁹⁹.

1.1.6. Μοντέλο διδασκαλίας:

¹⁹⁹ Παπαρούση, (2019), 45.

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση θα υλοποιηθεί με βάση τη συναλλακτική θεωρία της πρόσληψης της M.L. Rosenblatt, ως άξονα για τη δομή των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων θα προταθούν, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία του κειμένου συναλλάσσεται με την εμπειρία του αναγνώστη. Ωστόσο, η τυπολογία των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων θα βασιστεί στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser μέσα από την κωδικοποίηση των επερχόμενων μοτίβων στο κείμενο, ώστε να αναδειχθεί η διάδραση κειμένου και αναγνώστη, η συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας, η ανίχνευση του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και των δομών πραγμάτωσης του κειμένου, σε συνδυασμό με τις αρνήσεις του δημιουργούνται στον αναγνώστη - μαθητή, οδηγώντας τον στην άρση της αρχικής τους ανταπόκρισης και στην τροποποίηση των προσδοκιών και του τρόπου σκέψης τους. Καθώς λοιπόν το κείμενο βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη αδιάσπαστο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία καταλαμβάνει η βιωματικότητα των μαθητών.

1.1.7. Μορφή διδασκαλίας:

Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, καθώς όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσουν τη σκέψη τους, ολοκληρώνονται και κοινωνικοποιούνται. Σημαντική είναι η δημιουργία οικείας, φιλικής ατμόσφαιρας στη σχολική αίθουσα και ο συντονιστικός ρόλος του διδάσκοντα.

1.1.8. Στρατηγικές διδασκαλίας και δραστηριότητες:

Προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, έχουν επιλεγεί διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες θα προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.1.9. Υλικοτεχνική υποδομή (Μέσα διδασκαλίας και εποπτικό υλικό):

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν τα εξής:

- Tablet ή laptop για την προβολή μικρής διάρκειας οπτικού υλικού

1.2. Γενική Πορεία της διδασκαλίας

1.2.1. Γενικός στόχος:

Να προσλάβουν οι μαθητές την Μήδεια ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο, στόχος που θα επιτευχθεί διαθεματικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας της Β΄ Λυκείου στο γενικότερο θέμα των κοινωνικών προβλημάτων εκείνης της εποχής, ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές με τη σημερινή κοινωνία.

1.2.2. Ειδικό μαθησιακό και γνωστικό στόχοι:

Πέρα από τους γενικούς στόχους που έχουν προβλεφθεί από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για το Λύκειο²⁰⁰ ως ειδικοί στόχοι θα οριστούν οι εξής :

1. Να καλλιεργηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες μέσω της κατανόησης της γλώσσας της τραγωδίας του Ευριπίδη και να ανακαλυφθούν οι αισθητικές λειτουργίες της, εμπλουτίζοντας τις λογοτεχνικές εμπειρίες μέσω της καλλιτεχνικής προσέγγισης και της διαθεματικότητας πάντα μέσω της αισθητικής ανάγνωσης των κειμένων²⁰¹.

²⁰⁰ Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: [/http://www.pi-schools.gr/programs/depps/](http://www.pi-schools.gr/programs/depps/)

²⁰¹ Αρμελινιού, (2007), 3.

2. Να κατακτήσουν ικανότητες συναισθηματικής συμμετοχής ερμηνεύοντας με δημιουργικό τρόπο την τραγωδία.
3. Να αναπτύξουν μέσω του πειραματισμού εναλλακτικές οπτικές γωνίες ανοικειωτικής ανάγνωσης και αφηγηματικών κωδίκων ώστε να καλλιεργηθεί ο κριτικός και λογοτεχνικός γραμματισμός²⁰².
4. Να κατανοήσουν τις αξιών και τα προβλήματα του κόσμου του κειμένου που διατίθεται προς μελέτη ώστε να συσχετιστεί με τις εμπειρίες των μαθητών (συναισθήματα, συνειρμοί, σκέψεις μνήμες κ.ά.)²⁰³.
5. Να ανακαλύψουν οι μαθητές τις καλλιτεχνικές δεξιότητες τους μέσω της δραματοποίησης της τραγωδίας, ώστε να ενισχύσουν την δημιουργικότητα και την αυτοπεποίθησή τους.
6. Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της ομαδικής εργασίας.
7. Να αναπτύξουν ικανότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής αποδεσμευόμενοι από το κείμενο και εντάσσοντας τις απαντήσεις τους στη σύγχρονη πραγματικότητα, κατανοώντας ότι το κοινωνικό πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνει τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά των ανθρώπων²⁰⁴.
8. Να συνδυάσουν τα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας (πίνακας, σχολικό εγχειρίδιο κ.ά.) με σύγχρονα εποπτικά τεχνολογικά μέσα (διαδίκτυο, πολυτροπικά κείμενα, πολυμεσικό υλικό) ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού και οπτικοακουστικού γραμματισμού εμπλέκοντας τη χρήση νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. με αυτό τον τρόπο θα εξοικειωθούν με την ανάγνωση και αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων ώστε να καλλιεργήσουν το λογοτεχνικό και κριτικό γραμματισμό και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να προσαρμοστούν και να αντεπεξέλθουν στη σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της πληροφορίας.
9. Να συμπληρώσουν τα αναγνωστικά κενά που έχουν δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της αρχικής ανταπόκρισης και να τα συνδέσουν με προσωπικά βιώματα, ώστε να

²⁰² Καρατάσου, (2016), 3.

²⁰³ Κουρτέσης, (2016), 122.

²⁰⁴ Κωσταρά, (2016), 7.

ανιχνευτούν οι αναγνωστικές προσδοκίες των μαθητών εστιάζοντας πάντα στα σημεία εκείνα που κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών.

10. Να κατανοήσουν ότι η πρόσληψη και η ανταπόκριση ενός λογοτεχνικού έργου σε συγκεκριμένη περίπτωση της Μήδειας δεν παραμένει ποτέ η ίδια αλλά μεταβάλλεται και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται είτε με το χρόνο που συντελείται η κάθε ανάγνωση, είτε με τις εμπειρίες του αναγνώστη, είτε με το πολιτικό κοινωνικό και πνευματικό πλαίσιο αυτού. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί επαναστοχασμός τους πάνω στις προηγούμενες ανταποκρίσεις τους μετά την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος.
11. Να ασκήσουν κριτική στάση απέναντι στις δικές τους νοηματοδοτήσεις αλλά και των άλλων συναναγνωστών.
12. Να εντοπίσουν τα χάσματα του κειμένου, τα άρρητα σημεία δηλαδή, που συνιστούν και την άμεση εμπλοκή του στο κείμενο, καθώς η ατομική τους συνείδηση συμβάλλει στη νοηματοδότηση του έργου, δίνοντάς του υπόσταση.
13. Να κατανοήσουν ότι είναι αναγκαίο να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία νοηματοδότησης του αναγνώστη και στις κειμενικές δομές που θέτει το ίδιο το κείμενο, αξιοποιώντας τις στρατηγικές του Iser οι οποίες συνιστούν ενδοκειμενικούς περιορισμούς της αναγνωστικής διαδικασίας²⁰⁵.
14. Ως απόρροια του παραπάνω στόχου, να κατανοήσουν ότι το λογοτεχνικό ρεπερτόριο του έργου και οι στρατηγικές κατευθύνουν τις προσδοκίες του αναγνώστη εκείνη της εποχής ώστε να το συγκρίνουν με το δικό τους ρεπερτόριο και τις δικές τους προσδοκίες, δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο αναφοράς, ερμηνεύοντας με το δικό του προσωπικό τρόπο τις νέες επιλογές του κειμένου.
15. Να εξοικειωθούν οι μαθητές - αναγνώστες με τη συστηματική οργάνωση στοιχείων του κειμένου και να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία ερμηνειών οι οποίες γίνονται αποδεκτές μόνο σε περίπτωση που αποδεικνύουν τους όρους συγκρότησής τους. Έτσι απαραίτητη ανάγκη είναι η ανάπτυξη από τους μαθητές

²⁰⁵Τσάφος, (2004), 190.

αναγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να γίνονται πιο διεισδυτικοί και να περιορίζουν τις αυθαιρεσίες της ανάγνωσης²⁰⁶.

16. Να γίνει αντιληπτό από τον μαθητή - αναγνώστη ότι ο ρόλος του στην πράξη της ανάγνωσης είναι μείζονος σημασίας και ότι ο ίδιος συνιστά βασικό και ενεργό συντελεστή της αναγνωστικής διαδικασίας που έχει τη δυνατότητα να ορίσει το κείμενο διαφορετικά, ασκώντας διάλογο πάνω σε αυτό και μπορεί μέσω πολλαπλών αναγνώσεων των δυσνόητων σημείων να εντοπίσει νέα στοιχεία και να συμπληρώσει τη δομή του.
17. Να καλλιεργήσουν την αυτοέκφραση, μέσω της κατανόησης των αφηγηματικών χαρακτηριστικών και των αφηγηματολογικών εννοιών, ώστε να γίνει αντιληπτή η αξία τους στη διαμόρφωση των χαρακτήρων των ηρώων (στοιχεία που τους καθιστούν αξιομνημόνευτους και αντιπροσωπευτικούς) καθώς οι εκάστοτε παρεμβάσεις ασκούν επίδραση στην εξέλιξη της πλοκής αλλά και στη διαμόρφωση του νοήματος της ιστορίας.
18. Να αντιληφθούν την αξία και τα είδη των συγκρούσεων του έργου και πώς επηρεάζουν την εξέλιξη της πλοκής.
19. Να ανιχνευθεί η ανταπόκριση που μπορεί να έχει ένα κείμενο του παρόντος στον αναγνώστη της σημερινής εποχής.
20. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ανάγνωση βιβλίων ώστε να διευρυνθούν οι εμπειρίες τους και η αναγνωστικοί τους ορίζοντες.

1.3. Προετοιμασία περιβάλλοντος

Για την Rosenblatt, βασικός παράγοντας βίωσης της λογοτεχνικής εμπειρίας είναι το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της ιστορίας του κειμένου σε αντιστοιχία και αλληλεξάρτηση με αυτό της σχολικής τάξης. Προκειμένου να επιτευχθούν όμως οι παραπάνω στόχοι, είναι αδήριτη ανάγκη να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα συνεργασίας στην τάξη,

²⁰⁶ Τσάφος, ό.π., 190.

το οποίο θα διέπεται από τις αρχές της αλληλεγγύης, της ισότητας, της ελευθερίας, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού ώστε να δημιουργηθεί η απαραίτητη οικειότητα για να μετατραπεί η ανάγνωση σε αισθητική εμπειρία και οι μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς ότι οι απόψεις τους θα αντιμετωπιστούν με σεβασμό και θα γίνουν αποδεκτές ακόμη και αν είναι διαμετρικά αντίθετες με του διδάσκοντος ή του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Για το συγκεκριμένο έργο δεν χρειάζεται ιδιαίτερη προετοιμασία καθώς η φήμη του είναι γνωστή στους περισσότερους μαθητές, επομένως δεν χρειάζεται ιδιαίτερο εισαγωγικό πλαίσιο²⁰⁷.

Ο διδάσκων αρχικά μπορεί να αξιοποιήσει τον τίτλο της τραγωδίας για να γίνουν γνωστές οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών για την ηρωίδα αλλά και οι απόψεις τους επί του θέματος. Θα μπορούσε να υποβληθεί η ερώτηση, “τι συναισθήματα σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε το όνομα Μήδεια και με ποια επίθετα θα τη χαρακτηρίζατε;” Η πιθανή απάντηση εδώ θα ήταν η λέξη παιδοκτόνος, επομένως με τον τρόπο αυτό ο διδάσκων δύναται να αξιοποιήσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών αποτελεσματικά ώστε να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Έτσι λοιπόν πριν από την ανάγνωση ο τίτλος φαίνεται ότι δημιουργεί προσδοκίες στους μαθητές επηρεάζοντας τις νοηματοδοτήσεις των μαθητών.

1.4. Αρχική ανταπόκριση

Σύμφωνα με την Rosenblatt η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική καθώς αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία για τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ μαθητή και κειμένου. Έτσι οι μαθητές καλούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της υπόθεσης αλλά και του παρόντος αποσπάσματος να καταγραφούν τις εντυπώσεις τους υπό μορφή ελεύθερων σημειώσεων (free jotting), αξιοποιώντας την τεχνική των συνειρμών ή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), ώστε να εστιάσουν σε αυτά που τους έκαναν εντύπωση στο κείμενο και στα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που τους δημιούργησε συγκεκριμένα για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία του 5ου αιώνα π. Χ.

²⁰⁷ Καλογήρου, Βησσαράκη, (2005), 61.

Το έργο από μόνο του παρέχει νύξεις (cues) και ενδείξεις (clues) στον αναγνώστη ενεργοποιώντας τις μνημονικές αποσκευές του²⁰⁸. Στο σημείο αυτό σύμφωνα με τη Rosenblatt Πρέπει να εστιάσουμε στο στην έννοια της επιλεκτικής προσοχής (ο όρος είναι δανεισμένος από την ψυχολογία), ώστε να γίνει κατανοητό ποια είναι τα στοιχεία αυτά που κεντρίζουν την προσοχή των μαθητών. η καταγραφή των στοιχείων αυτών αποτελεί Μείζονος σημασίας ζήτημα για τη μετέπειτα πορεία του μαθήματος καθώς οι προσδοκίες τους μπορούν να συγκριθούν με τις μετέπειτα ανταποκρίσεις τους.

Στη φάση αυτή οι μαθητές εμπλέκονται ατομικά με το ίδιο το κείμενο και η άμεση καταγραφή των εντυπώσεων και των συναισθημάτων τους έχει σαν αποτέλεσμα την οικειοποίηση του κειμένου ανάλογα με τις δικές τους εμπειρίες και συναισθήματα.

1.5. Τελειοποίηση ανταπόκρισης

Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να κοινοποιήσουν την προσωπική τους ανταπόκριση δηλαδή τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το κείμενο και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους ώστε να καταλήξουν σε κοινά συμπεράσματα, δουλεύοντας συνεργατικά και ανακοινώνοντας τα αργότερα στην τάξη με επιχειρηματολογία, καθώς η συζήτηση προωθεί την εποικοδομητική διαδικασία της σκέψης²⁰⁹.

Τα έργα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας απαιτούν σύνθετο τρόπο σκέψης και χαρακτηρίζονται από σημαντικό βαθμό δυσκολίας όχι μόνο λόγω των δυσνόητων νοημάτων που εκφράζουν αλλά και λόγω των ανθρώπινων, διαχρονικών αληθειών που επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, ειδικά όσον αφορά τα κίνητρα δράσης των βασικών ηρώων και τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, σε ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων στην Μήδεια, ο αναγνώστης μπορεί να αντλήσει ιδέες για τον τρόπο ζωής της γυναίκας εκείνης της εποχής, τη μητρότητα, το ρόλο της στην οικογένεια και τα στερεότυπα που σχετίζονται με τη θέση της²¹⁰.

²⁰⁸ Rosenblatt, (1978), 63.

²⁰⁹ Αρμελινιού, (2007) , 3.

²¹⁰ Κωσταρά, (2016), 4-5.

Ο διδάσκων υποβοηθητικά μπορεί να δώσει ερωτήσεις προς διερεύνηση που θα βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων όπως:

- “Ποια η θέση της γυναίκας τότε και ποια σήμερα;”
- “Που θα προτιμούσατε να ζείτε και γιατί;”
- “Τι πιστεύετε ότι ώθησε την Μήδεια στο έγκλημα;”,
- “Υπάρχουν ανάλογα περιστατικά σήμερα;”
- “Τι συναισθήματα σας δημιουργούν;”

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές είναι σχεδόν ενήλικοι επομένως μπορούν να προβληθούν βίντεο από παρόμοιες ειδήσεις, ώστε να ξεκινήσει γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος επί του θέματος.

1.6. Έκφραση ανταπόκρισης - Πορεία διδασκαλίας ανά φάση και δραστηριότητες

Ο πιο αποδοτικός τρόπος για την επίτευξη του παρόντος σταδίου είναι η παραγωγή γραπτού λόγου με τη μορφή δημιουργικής γραφής σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, καθώς οι δραστηριότητες αυτές θα αποτελέσουν “παιγνιώδη διαδικασία”²¹¹.

1.7. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1.7.1. Πρώτη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με τα κενά απροσδιοριστίας

Τίτλος: Σκέψεις ενός ταραγμένου μυαλού.(Στίχοι 1 - 90, Πρόλογος)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (4 ομάδες μαθητών)

²¹¹ Αρμελινιού, ό.π., 3.

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές αφού χωριστούν σε ομάδες των 5 ατόμων καλούνται να καταγράψουν τις σκέψεις της Μήδειας μέσα στο ανάκτορο, οι οποίες δεν περιγράφονται από τον Ευριπίδη και δημιουργούν χάσμα στον αναγνώστη μαθητή. Ο Ευριπίδης επιτυγχάνει να απεικονίσει την ανθρώπινη φύση δημιουργώντας ένα ρεπερτόριο που συμπεριλαμβάνει τα πρότυπα της σκέψης της κοινωνίας του 5ου αιώνα προ Χριστού παρουσιάζοντας τα να επηρεάζουν, να κατευθύνουν και να ρυθμίζουν την ιδεολογία και τη στάση των ηρώων.²¹² Ωστόσο, στον Πρόλογο η Μήδεια παρουσιάζεται να θρηνεί μέσα στο παλάτι, αλλά το γεγονός ότι δεν παρουσιάζονται τα συναισθήματά της δημιουργεί χάσμα. Η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με αλλαγή της εστίασης η οποία επιτρέπει να ιδωθεί η ιστορία από την πλευρά του υπονοούμενου αναγνώστη, περιορίζοντας την υποκειμενικότητα του πραγματικού αναγνώστη. Οι ερωτήσεις που μπορούν να κάνουν οι μαθητές ώστε να οδηγηθούν σε συμπεράσματα είναι οι εξής:

1. Ποιες είναι οι σκέψεις της Μήδειας γνωρίζοντας τη νέα δυσμενή κατάσταση;
2. Ποιες προσδοκίες δημιουργούνται σε εκείνη αλλά και σε εμάς κατά τη διάρκεια της προσπάθειας να κατανοήσουμε τα συναισθήματά της;

Στόχοι πρώτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

Να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να επινοήσουν πιθανούς εσωτερικούς μονολόγους, συμπληρώνοντας τα χάσματα που έχουν δημιουργηθεί από τον Ευριπίδη.

²¹² Ζήσης, (2011).

1. Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι βασιζόμενοι στάρι τα σημεία του κειμένου δυνατοί να κατανοήσουν τα άρρητα και να φωτίσουν τις νύξεις και τις ενδείξεις που υπάρχουν μέσα στο έργο.
2. Να αξιοποιήσουν τα στοιχεία του παρασκηνίου μέχρι να εμφανιστούν στο προσκήνιο κατανοώντας το ρόλο των κοινωνικών δομών και το ρόλο του υπονοούμενο αναγνώστη που καθοδηγεί τις προσδοκίες του πραγματικού αναγνώστη
3. Να κατανοήσουν το ρόλο του ρεπερτορίου του κειμένου και πώς επηρεάζει τις προσδοκίες τους σε σχέση με το δικό τους ρεπερτόριο
4. Να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες παράγοντας γραπτό λόγο ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής
5. Μέσα από την ομαδοσυνεργατική εκτέλεση των δραστηριοτήτων να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες
6. Να ενισχυθεί η δημιουργικότητα των μαθητών μέσω της ομαδικής εργασίας μέσω του πειραματισμού και της εξερεύνησης ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να προωθηθεί η αυτόνομη μάθηση
7. Να καλλιεργήσουν την αυτοέκφραση μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών και του μετασχηματισμού των πιθανών σκέψεων της ηρωίδας σε λέξεις.

1.7.2. Δεύτερη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με το ρεπερτόριο του κειμένου.

Τίτλος: Μηχανή του χρόνου.

Μορφή διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική (δύο ομάδες)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα καλείται να φανταστεί ότι διαβιώνει στην κοινωνία του πέμπτου αιώνα π.Χ. ως πολίτες, ενώ η δεύτερη ότι εντάσσεται στην εποχή της σύγχρονης πραγματικότητας. Η κάθε ομάδα καλείται να καταγράψει το ρόλο της γυναίκας και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι αλλοεθνείς. Στη συνέχεια, οι μαθητές αφού επιλέξουν δύο εκπροσώπους καλούνται να διεξάγουν συζήτηση μεταξύ τους, ώστε να καταδειχθούν οι διαφορές των δύο κοινωνιών και να αναζητηθούν τα αίτια που οδήγησαν στην ακραία συμπεριφορά της ηρώιδας. Οι ερωτήσεις που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές είναι οι εξής:

- Γιατί η Μήδεια θεωρείται επικίνδυνη για την κοινωνία της εποχής του πέμπτου αιώνα προ Χριστού;
- Γιατί οι “καλές” γυναίκες πρέπει να συμφωνούν με τον άντρα τους;
- Τι πρόκειται να συμβεί τώρα που δεν συμφωνεί;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που τον οδήγησαν στην εκδίκηση;
- Πού θα προτιμούσαν να ζουν ως πολίτες και γιατί;

Στόχοι δεύτερης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να κατανοήσουν τη σημασία του ρεπερτορίου του κειμένου για τη μετέπειτα εξέλιξη της ιστορίας.
2. Να εξασκηθούν στη διατύπωση επιχειρημάτων χρησιμοποιώντας τρόπους πειθούς όπως διδάσκονται στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας και είναι μάθημα προς εξέταση πανελληνίων.
3. Να κοινωνικοποιηθούν μέσω της συνεργασίας μεταξύ τους αναπτύσσοντας διερευνητική αυτενέργεια.
4. Να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ των δύο κοινωνιών και να στοχαστούν πάνω στους λόγους οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν μία ευπαθή κοινωνική ομάδα σε ακραίες και βίαιες συμπεριφορές

5. Να αισθανθούν αυτοπεποίθηση όντας ενεργητικοί αναγνώστες και να γίνει αντιληπτό ότι όλες οι απόψεις γίνονται αποδεκτές μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού και οικειότητας.
6. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών (και δη των εφήβων οι οποίοι δέχονται πολλαπλά μηνύματα και ερεθίσματα σχετικά με το ρόλο των φύλων και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που τα διέπουν ανά τους αιώνες) με την πρόθεση να οδηγηθούν μέσω κριτικού στοχασμού και δημιουργικών δραστηριοτήτων στην αποδοχή της ισότητας των δύο φύλων, ώστε να αρθούν τα στερεότυπα και προκαταλήψεις που διακονίζονται από γενιά σε γενιά.

1.7.3. Τρίτη Δραστηριότητα

Θέμα: Συμβάσεις του κειμένου

Τίτλος: Η σιωπή είναι χρυσός(;)

Μορφή διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική (δύο ομάδες)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Γενικό υπόβαθρο:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα εξετάσει τον κόσμο του κειμένου και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τις συμβάσεις. Ο Χορός γνωρίζει τα σχέδια της Μήδειας ωστόσο παραμένει σιωπηρός. Το κείμενο προβάλλει δύο πιθανές επιλογές:

- Αν αποκαλύψει την αλήθεια Το σχέδιο της Μήδειας θα ναυαγήσει.
- Αν ωστόσο σιωπήσει γίνεται συνεργός είναι αποτρόπαιο έγκλημα.

Εδώ προκύπτουν τα εύλογα ερωτήματα:

- Για ποιο λόγο επιλέγει ο χορός να σιωπήσει;
- Ποια στάση επιβάλλεται σύμφωνα με το οικογενειακό δίκαιο της εποχής;

- Πώς συνάδει η απόφασή του με το πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής;

Ο τρόπος με τον οποίο το κείμενο λοιπόν να διοργανώνει τις συμβάσεις του οδηγεί σε μία νέα κατάσταση.²¹³ Έτσι λοιπόν η επιλογή του χώρου να σιωπήσει εκπροσωπεί την έννοια της δικαιοσύνης στο δικαίωμα εκδίκησης της Μήδειας, εννοώ η δεύτερη επιλογή εκπροσωπεί αυτό που θεωρείς σωστό και ηθικό και συνάδει με το οικογενειακό δίκαιο και τις αρχές που το διέπουν.

Η επιλογή που προωθείται λόγω φόβου αντιπροσωπεύει τις συμβάσεις της εποχής, Ανοίγοντας τον κύκλο αίματος που προωθεί την εξέλιξη του έργου. ωστόσο η επιλογή αυτή ανοίγει και το δρόμο προς τη δικαιοσύνη αλλά και την ταυτόχρονη τιμωρία της Μήδειας για τη δολοφονία του αδερφού της.

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν και τις δύο επιλογές χωρισμένοι σε δύο ομάδες αλλά και να αναρωτηθούν για το πολιτικό κοινωνικό πολιτιστικό και ιδεολογικό Πλαίσιο που κινεί τις επιλογές του χώρου. Συγκεκριμένα μία ομάδα θα δικαιολογήσει την επιλογή του χώρου διατυπώνοντας επιχειρηματολογία, Ενώ η δεύτερη Θα προβάλει την επιλογή του χώρου να αποκαλύψει την αλήθεια και στη συνέχεια θα προσπαθήσει να συνεχίσει την ιστορία σύμφωνα με αυτές τις προδιαγραφές. τα εύλογα ερωτήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν ποιων εδώ είναι:

- Τι θα άλλαζε στην ιστορία;
- πώς θα ενεργούσαν οι ήρωες;
- Τι διαφορετικά μηνύματα θα αναδύονταν από μία τέτοια επιλογή;

²¹³ Τζιόβας,(2004) 192 -193.

Στόχοι τρίτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να προωθηθεί ο εποικοδομητικός και γόνιμος διάλογος μεταξύ των μαθητών Θα συμβάλει στην κοινωνικοποίηση, την τόνωση της αυτοπεποίθησης και τη δημιουργική αυτενέργειά τους.
2. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι μέσω της αναζήτησης του ρεπερτορίου του κειμένου αναδεικνύονται οι κοινωνικές πολιτικές και ιδεολογικές τάσεις της εποχής ώστε να τις συγκρίνουν με τις ανάλογες τάσεις της εποχής στην οποία διαβιώνουν.
3. Να αναδειχθούν οι στρατηγικές του κειμένου από τις οποίες οργάνωνεται το ρεπερτόριο του έργου και η συμβολή τους στην εξέλιξη της πλοκής.
4. Να αντιληφθούν ότι Η αισθητική ανάγνωση ενός κειμένου σύμφωνα με την Rosenblatt, σε συνδυασμό με τις στρατηγικές του Iser μπορούν να καθοδηγήσουν τις νοηματοδοτήσεις τους και να συμβάλλουν στην έκβαση ασφαλών συμπερασμάτων.

1.7.4. Τέταρτη Δραστηριότητα

Θέμα: Το παιχνίδι των ανταποκρίσεων στη σημερινή εποχή.

Τίτλος: Γιατρέ μου έχω ένα...βάρος - Εμείς και ο ... Freud...

Μορφή διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική (δύο ομάδες)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορούν να προταθούν δύο επιλογές:

1. Αν την τοποθετούσαν στην καρέκλα της ψυχανάλυσης,²¹⁴ τι συνέντευξη θα μπορούσαν να πάρουν από τον ειδικό που πραγματοποίησε τη συνεδρία;
2. Αν ήταν οι ίδιοι οι ψυχίατροι και την εξέταζαν, τι ερωτήσεις θα της έκαναν και σε ποιο πόρισμα θα κατέληγαν και γιατί;

Στην πρώτη επιλογή οι μαθητές χωρισμένοι σε δύο ομάδες καλούνται να καταγράψουν στην ιστοσελίδα της τάξης τη συνέντευξη που θα έπαιρναν από τον ειδικό που πραγματοποίησε τη συνεδρία. Στη δεύτερη επιλογή οι μαθητές μπορούν να χωριστούν πάλι σε δύο ομάδες όπου η μία θα περιλαμβάνει τη Μήδεια ως εξεταζόμενη και η άλλη τον ειδικό ψυχίατρο. Και σε αυτή την επιλογή οι μαθητές καλούνται να αναρτήσουν στην ιστοσελίδα της τάξης τις φάσεις της συνεδρίας και τα πιθανά αποτελέσματα αυτής. Με αυτό τον τρόπο και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές μπορούν να αναγάγουν τη συμπεριφορά της ηρωίδας στα πλαίσια της σημερινής εποχής συσχετίζοντας τα ταυτόχρονα με την εποχή της ηρωίδας. Επιβοηθητικό θα ήταν να αναφερθούν σε περιστατικά ανάλογα της σημερινής εποχής, καθώς οι μαθητές βρίσκονται σε κατάλληλη ηλικία να συλλάβουν τέτοια σοβαρά ζητήματα κοινωνικής φύσεως.

Στόχοι τέταρτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να ασκήσουν δημιουργική κριτική, θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις στους κεντρικούς ήρωες ώστε να συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες που θα φωτίσουν το ζήτημα αλλά και την ψυχοσύνθεση των προσώπων.
2. Να ανταποκρίνονται στα κείμενα που διαβάζουν και να συνθέτουν τα δικά τους προφορικά ή ακόμη και πολυτροπικά κείμενα, γλωσσικές δεξιότητες και χρησιμοποιώντας λόγο που να αρμόζει στην κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.
3. Να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του κειμένου στο πλαίσιο της εποχής της λογοτεχνικής του παραγωγής και σε σύγκριση με τη σημερινή εποχή, ώστε να κατανοήσουν τους λόγους των επιλογών του Ευριπίδη όσον αφορά τις ενέργειες της ηρωίδας.

²¹⁴ Freud, (2014), Freud, (2005) και Freud,(2013).

4. Να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την ομαδική συνεργασία και με παιγνιώδη διάθεση να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα για τη νοηματοδότηση του κειμένου.

1.7.5. Πέμπτη Δραστηριότητα

Θέμα: Το παιχνίδι των ανταποκρίσεων στη σημερινή εποχή.

Τίτλος: Ας γίνουμε ρεπόρτερς.

Μορφή διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική (δύο ομάδες)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα.

Περιγραφή - Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές καλούνται να συντάξουν μία δημοσιογραφική είδηση και να τη δημοσιεύσουν στην ιστοσελίδα της τάξης. Στόχος τους είναι να πάρουν συνέντευξη από τους δύο κεντρικούς ήρωες τοποθετώντας τους στη σημερινή εποχή.

- Πώς θα παρουσιαζόταν το ίδιο γεγονός σήμερα;
- Ποιοι λόγοι μπορούσαν να οδηγήσουν τη Μήδεια σε μία τόσο ειδική συμπεριφορά;
- Ποια είναι τα συναισθήματά των δύο κεντρικών ηρώων;

Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες ενθαρρύνονται να φωτίσουν την ιστορία, αναδεικνύοντας όλες τις πτυχές της, εφαρμόζοντας τις αρχές της δημοσιογραφικής δεοντολογίας και ξεχωρίζοντας την είδηση από το σχόλιο.

- Τι θα άλλαζε στην ιστορία;
- Θα κατάφερνε η Μήδεια να προκαλέσει κάποια αισθήματα συμπάθειας όπως στο έργο;

- Μπορούν να ανιχνεύσουν σχετικές ειδήσεις παρόμοιων γεγονότων της σημερινής εποχής από το διαδίκτυο.

Στόχοι πέμπτης δραστηριότητας- αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να ασκήσουν δημιουργική κριτική, θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις στους κεντρικούς ήρωες ώστε να συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες που θα φωτίσουν το ζήτημα αλλά και την ψυχοσύνθεση των προσώπων.
2. Να ανταποκρίνονται στα κείμενα που διαβάζουν και να συνθέτουν τα δικά τους προφορικά ή ακόμη και πολυτροπικά κείμενα, χρησιμοποιώντας λόγο που να αρμόζει στην κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.
3. Να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο του κειμένου στο πλαίσιο της εποχής της λογοτεχνικής του παραγωγής και σε σύγκριση με τη σημερινή εποχή.
4. Να διαχωρίσουν την είδηση από το σχόλιο και να εξασκηθούν στην κριτική αξιοποίηση των πληροφοριών που θα αντλήσουν από το διαδίκτυο για τη σύνταξη της δημοσιογραφικής είδησης, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες ψηφιακού, κριτικού και λογοτεχνικού γραμματισμού.

1.7.6. Έκτη Δραστηριότητα

Θέμα: Το παιχνίδι των ανταποκρίσεων στη σημερινή εποχή

Τίτλος: Η δίκη της Μήδειας

Μορφή διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική (δύο ομάδες)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή-πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει την εισαγγελία, το κατηγορητήριο δηλαδή της Μήδειας, ενώ η δεύτερη την υπεράσπισή της. Οι δύο ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν μία εικονική δίκη μέσα στη σχολική αίθουσα, όπου θα καταλήξουν σε ετυμηγορία, καθώς και στην αρμόζουσα ποινή. Στη συνέχεια θα κληθούν να αναρτήσουν τα πρακτικά της δίκης στην ιστοσελίδα της τάξης.

Στόχοι έκτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να παραχθεί γόνιμος και δημιουργικός διάλογος εντρυφώντας στην επιχειρηματολογία και στους τρόπους και τα μέσα πειθούς καλλιεργώντας τη γλωσσική τους έκφραση και την κριτική τους σκέψη.
2. Να αναπτύξουν ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών όπως το ιστολόγιο ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στη σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της πληροφορίας.
3. Να ανακατασκευάσουν την ιστορία τοποθετώντας τη στη σύγχρονη πραγματικότητα, εντάσσοντας τη στο πλαίσιο των αναγνωστικών τους εμπειριών αλλά και των προσωπικών τους βιωμάτων, προσδίδοντας στην ανάγνωση του έργου αισθητικό χαρακτήρα.
4. Να κατανοήσουν το ρόλο της γυναίκας εκείνη την εποχή συγκρίνοντας τον με τις διαφοροποιήσεις που έχουν συντελεστεί τη σημερινή εποχή.
5. Μέσα από τη διαφορετική οπτική που θα αναπτύξουν να συλλογιστούν πάνω σε σύγχρονα και διαχρονικά προβλήματα διαμορφώνοντας σύστημα αξιών και συγκροτώντας τη δική τους ταυτότητα.
6. Να κατανοήσουν το ρόλο του ρεπερτορίου και των συμβάσεων που θέτει το κείμενο στον υπονοούμενο αναγνώστη, καθοδηγώντας τις νοηματοδοτήσεις του πραγματικού αναγνώστη.

1.7.7. Έβδομη Δραστηριότητα

Θέμα: Αλλαγή εστίασης

Τίτλος: Αν ήταν όλα αλλιώς

Ομαδοσυνεργατική (οι ομάδες διατηρούνται όπως και παραπάνω)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή - Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να προβούν σε αντιστροφή των ρόλων των προσώπων της ιστορίας στην τάξη. Χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, καλούνται να δημιουργήσουν ένα προσχέδιο μιας εναλλακτικής ιστορίας η οποία θα τελειοποιηθεί στο σπίτι και θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο της τάξης, με σκοπό την κριτική και την αξιολόγηση από τις άλλες ομάδες. Οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν πώς θα εξελισσόταν η ιστορία:

- αν η ηρωίδα ήταν άνδρας.
- αν ο Ιάσωνας βρισκόταν στη θέση της Μήδειας.
- αν ζούσαν στη σημερινή εποχή.

Στόχοι έβδομης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να ανακατασκευάσουν την ιστορία τοποθετώντας τη στη σύγχρονη πραγματικότητα, εντάσσοντας τη στο πλαίσιο των αναγνωστικών τους εμπειριών αλλά και των προσωπικών τους βιωμάτων.
2. Να κατανοήσουν το ρόλο της γυναίκας εκείνη την εποχή συγκρίνοντας τον με τις διαφοροποιήσεις που έχουν συντελεστεί τη σημερινή εποχή.

3. Μέσα από τη διαφορετική οπτική που θα αναπτύξουν να συλλογιστούν πάνω σε σύγχρονα και διαχρονικά προβλήματα διαμορφώνοντας σύστημα αξιών και συγκροτώντας τη δική τους ταυτότητα.
4. Να καλλιεργήσουν όπως έχει ήδη ειπωθεί δεξιότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής.
5. Να αναπτύξουν ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών όπως το ιστολόγιο ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στη σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της πληροφορίας.
6. Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο και τη χρησιμότητα της επιλογής της οπτικής γωνίας (εστίασης) σε ένα αφηγηματικό κείμενο.

1.7.8. Όγδοη Δραστηριότητα

Τίτλος: Μια “πειραγμένη” τραγωδία: Ανασυνθέτοντας την αρχή και το τέλος της ιστορίας.

Ομαδοσυνεργατική (οι ομάδες διατηρούνται όπως και παραπάνω)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή-πορεία δραστηριότητας:

Οι μισές ομάδες θα αναλάβουν να ανασυνθέσουν την αρχή του δράματος και οι άλλες μισές το τέλος. Έχει προαναφερθεί ότι οι μαθητές έχουν έρθει ήδη σε επαφή με όλο το έργο και για αυτό το λόγο έχουν αποκτήσει συνολική εικόνα της ιστορίας όντας ικανοί να να προβούν σε αυτή τη δημιουργική δραστηριότητα. Οι μαθητές ωθούνται να συλλογιστούν ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

- Εάν στην αρχή του έργου περιλαμβανόταν η πληροφορία ότι η Μήδεια δέχτηκε με ψύχραιμο τρόπο την επιλογή του Ιάσονα, τι θα άλλαζε στην ιστορία; Πώς θα διαμορφωνόταν η πλοκή; Τι θα διαφοροποιείτο στις επιλογές που θα χρησιμοποιούσε ο συγγραφέας;
- Πώς θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί το τέλος της ιστορίας; Τι θα άλλαζε στη σκέψη του αναγνώστη αν η Μήδεια τιμωρείτο για τα εγκλήματά της; Πόσο αληθοφανής και αξιομνημόνευτος θα ήταν ένας τέτοιος χαρακτήρας και πόσο πιθανό θα ήταν να συμβεί κάτι τέτοιο στην πραγματική ζωή; Ακόμη κι αν δεν άλλαζαν κάτι στο τέλος της ιστορίας, πώς θα συνεχιζόταν η ζωή των κύριων προσώπων του έργου; Τι αλλαγές θα έφερναν οι ενέργειες της ηρωίδας στην ψυχοσύνθεσή τους;

Στόχοι όγδοης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Παραγωγή δημιουργικού λόγου μέσω της σύνθεσης και καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης και αισθητικής αντίληψης.
2. Σύνδεση των γεγονότων του παρελθόντος με τα κοινωνικά φαινόμενα της σημερινής εποχής
3. Δημιουργική μετουσίωση του κειμένου βασισμένη στις εμπειρίες και στα προσωπικά βιώματα των μαθητών.
4. Καλλιέργεια αυτοέκφρασης τόνωση αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων.
5. Καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών μέσω της δημιουργικής συνεργασίας.
6. Συνειδητοποίηση της αξίας των επιλογών του συγγραφέα στη δομή, την πλοκή και τη συνοχή του κειμένου.

Οι υποβοηθητικές οδηγίες που θα δοθούν από το διδάσκοντα, θα τους εξοπλίσουν με τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να κινητοποιηθεί η προ-συγγραφική τους δραστηριότητα.

1.8. Αποτελέσματα διδασκαλίας – Αξιολόγηση

Η ανάγνωση και η βαθειά κατανόηση της Αρχαίας Ελληνικής δραματουργίας αποτελεί από τη φύση της δύσκολη και επίπονη διαδικασία καθώς απαιτεί σύνθετο τρόπο σκέψης λόγω του βαθμού δυσκολίας της ποιητικής μορφής των κειμένων αλλά και των νοημάτων που εκφράζουν²¹⁵.

Για τους παραπάνω λόγους δεν συνίστανται οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, εν είδει παραδείγματος, βαθμολογία. Ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να αποτιμήσει την επιτυχία της διδακτικής του προσπάθειας, στο επίπεδο της επίτευξης των διδακτικών στόχων που τέθηκαν αλλά και στο επίπεδο της ανταπόκρισης και της συμμετοχής των μαθητών. Το σημαντικότερο κέρδος μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι η σύνδεση της τραγωδίας με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών για αυτό το λόγο δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί πάντα η αξιολόγηση καθώς ένα έργο *“διαβάζεται απλώς για να διαβαστεί το ίδιο, προσφέροντας μία αισθητική εμπειρία που δεν τελειώνει ποτέ.”*²¹⁶

Έτσι λοιπόν το κείμενο καλεί τον αναγνώστη σε προσωπική διερεύνηση του ρεπερτορίου και των στρατηγικών του. Δηλαδή η κατανόηση του νοήματος πραγματοποιείται μέσω της σύνθεσής του, προϋποθέτοντας αναγνωστικές δεξιότητες. Τέλος, η ανοιχτή ανάγνωση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης της ιδεολογικής δομής του κειμένου μέσω της επισήμανσης των συμβάσεων του, εμπλέκοντας το μαθητή - ανάγνωση σε μία επίκαιρη ανάγνωση του αρχαίου κόσμου²¹⁷.

2. Δεύτερο σενάριο μαθήματος:

Τάξη: Γ΄ Λυκείου

²¹⁵ Κωσταρά,(2016), 4.

²¹⁶ Καλογήρου, Βησσαράκη, (2005), 75-76.

²¹⁷ Τσάφος, (2004), 191.

Μάθημα: Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (Γ΄ Επεισόδιο στίχοι 663 -763 και Έξοδος στίχοι 1293 – 1419)

Θέμα: Κοινωνικά ζητήματα στη Μήδεια

Εκτιμώμενη Διάρκεια: 8 διδακτικές ώρες

2.1. ΓΕΝΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ:

2.1.1. Κείμενο και μετάφραση:

ΕΠΕΙΣΟΔΙΟΝ Γ΄

ΑΙΓΕΥΣ

«Μήδεια, χαῖρε· τοῦδε γὰρ προοίμιον
κάλλιον οὐδεὶς οἶδε προσφωνεῖν φίλους.

ΜΗ. ὦ χαῖρε καὶ σύ, παῖ σοφοῦ Πανδίωνος,

Αἰγεῦ. πόθεν γῆς τῆσδ' ἐπιστροφᾶ πέδον;

ΑΙ. Φοῖβου παλαιὸν ἐκλιπῶν χρηστήριον.

ΜΗ. τί δ' ὀμφαλὸν γῆς θεσπιφδὸν ἐστάλης;

ΑΙ. παίδων ἐρευνῶν σπέρμ' ὅπως γένοιτό μοι.

ΜΗ. πρὸς θεῶν, ἅπαις γὰρ δεῦρ' ἀεὶ τείνεις βίον;

ΑΙ. ἅπαιδές ἐσμεν δαίμονός τινος τύχη.

ΜΗ. δάμαρτος οὔσης ἢ λέχους ἄπειρος ὢν;

ΑΙ. οὐκ ἐσμεν εὐνής ἄζυγες γαμηλίου.

ΜΗ. τί δῆτα Φοῖβος εἶπέ σοι παίδων πέρι;

ΑΙ. σοφώτερ' ἢ κατ' ἄνδρα συμβαλεῖν ἔπη.

ΜΗ. θέμις μὲν ἡμᾶς χρησμὸν εἰδέναί θεοῦ;

ΑΙ. μάλιστ', ἐπεὶ τοι καὶ σοφῆς δεῖται φρενός.

ΜΗ. τί δῆτ' ἔχρησε; λέξον, εἰ θέμις κλύειν.

ΑΙ. ἀσκοῦ με τὸν προύχοντα μὴ λῦσαι πόδα...

MH. πρὶν ἂν τί δράσης ἢ τίν' ἐξίκη χθόνα;
AI. πρὶν ἂν πατρώαν αὖθις ἐστίαν μόλω.
MH. σὺ δ' ὡς τί χρήζων τήνδε ναυστολεῖς χθόνα;
AI. Πιτθεύς τις ἔστι, γῆς ἄναξ Τροζηνίας.
MH. παῖς, ὡς λέγουσι, Πέλοπος, εὐσεβέστατος.
AI. τούτῳ θεοῦ μάντευμα κοινῶσαι θέλω.
MH. σοφὸς γὰρ ἀνὴρ καὶ τρίβων τὰ τοιάδε.
AI. κάμοί γε πάντων φίλτατος δορυξένων.
MH. ἀλλ' εὐτυχοίης καὶ τύχοις ὅσων ἐρᾷς.
AI. τί γὰρ σὸν ὄμμα χρώς τε συντέτηχ' ὄδε;
MH. Αἰγεῦ, κάκιστός ἐστί μοι πάντων πόσις.
AI. τί φῆς; σαφῶς μοι σὰς φράσον δυσθυμίας.
MH. ἀδικεῖ μ' Ἰάσων οὐδὲν ἐξ ἐμοῦ παθόν.
AI. τί χρῆμα δράσας; φράζε μοι σαφέστερον.
MH. γυναῖκ' ἐφ' ἡμῖν δεσπότην δόμων ἔχει.
AI. οὐ που τετόλμηκ' ἔργον αἰσχιστον τόδε;
MH. σάφ' ἴσθ'· ἄτιμοι δ' ἐσμὲν οἱ πρὸ τοῦ φίλοι.
AI. πότερον ἐρασθεῖς ἢ σὸν ἐχθαίρων λέχος;
MH. μέγαν γ' ἔρωτα· πιστὸς οὐκ ἔφου φίλοις.
AI. ἴτω νυν, εἴπερ, ὡς λέγεις, ἐστὶν κακός.
MH. ἀνδρῶν τυράννων κῆδος ἠράσθη λαβεῖν.
AI. δίδωσι δ' αὐτῷ τίς; πέραινέ μοι λόγον.
MH. Κρέων, ὃς ἄρχει τῆσδε γῆς Κορινθίας.
AI. συγγνωστὰ μὲν τᾶρ' ἦν σε λυπεῖσθαι, γύναι.
MH. ὄλωλα· καὶ πρὸς γ' ἐξελαύνομαι χθονός.
AI. πρὸς τοῦ; τόδ' ἄλλο καινὸν αὖ λέγεις κακόν.
MH. Κρέων μ' ἐλαύνει φυγάδα γῆς Κορινθίας.
AI. ἐᾷ δ' Ἰάσων; οὐδὲ ταῦτ' ἐπήνεσα.
MH. λόγῳ μὲν οὐχί, καρτερεῖν δὲ βούλεται.
ἀλλ' ἄντομαί σε τῆσδε πρὸς γενειάδος
γονάτων τε τῶν σῶν ἰκεσία τε γίνομαι,
οἴκτιρον οἴκτιρόν με τὴν δυσδαίμονα
καὶ μὴ μ' ἔρημον ἐκπεσοῦσαν εἰσίδης,
δέξαι δὲ χώρα καὶ δόμοις ἐφέστιον.

οὕτως ἔρωσ σοι πρὸς θεῶν τελεσφόρος
γένοιτο παίδων καὐτὸς ὄλβιος θάνοις.
εὕρημα δ' οὐκ οἶσθ' οἶον ἠῦρηκας τόδε·
παύσω γέ σ' ὄντ' ἄπαιδα καὶ παίδων γονὰς
σπεῖραί σε θήσω· τοιάδ' οἶδα φάρμακα.

ΑΙ. πολλῶν ἔκατι τήνδε σοι δοῦναι χάριν,
γύναι, πρόθυμός εἰμι, πρῶτα μὲν θεῶν,
ἔπειτα παίδων ὧν ἐπαγγέλλη γονὰς·
ἐς τοῦτο γὰρ δὴ φροῦδός εἰμι πᾶς ἐγώ.
οὕτω δ' ἔχει μοι· σοῦ μὲν ἐλθούσης χθόνα,
πειράσομαί σου προξενεῖν δίκαιος ὢν.
[τοσόνδε μέντοι σοι προσημαίνω, γύναι·
ἐκ τῆσδε μὲν γῆς οὐ σ' ἄγειν βουλήσομαι.]
αὐτὴ δ' ἐάνπερ εἰς ἐμοὺς ἔλθῃς δόμους,
μενεῖς ἄσυλος κοῦ σε μὴ μεθῶ τινι·
ἐκ τῆσδε δ' αὐτὴ γῆς ἀπαλλάσσου πόδα·
ἀναίτιος γὰρ καὶ ξένοις εἶναι θέλω.

ΜΗ. ἔσται τάδ'· ἀλλὰ πίστις εἰ γένοιτό μοι
τούτων, ἔχοιμ' ἂν πάντα πρὸς σέθεν καλῶς.

ΑΙ. μῶν οὐ πέποιθας; ἢ τί σοι τὸ δυσχερές;

ΜΗ. πέποιθα· Πελίου δ' ἐχθρός ἐστί μοι δόμος
Κρέων τε. τούτοις δ' ὀρκίοισι μὲν ζυγεῖς
ἄγουσιν οὐ μεθεῖ' ἂν ἐκ γαίας ἐμέ·
λόγοις δὲ συμβὰς καὶ θεῶν ἀνώμοτος
φίλος γένοι' ἂν κάπικηρυκέμασιν
τάχ' ἂν πίθιοιο· τὰμὰ μὲν γὰρ ἀσθενῆ,
τοῖς δ' ὄλβος ἐστί καὶ δόμος τυραννικός.

ΑΙ. πολλὴν ἔδειξας ἐν λόγοις προμηθίαν·
ἀλλ', εἰ δοκεῖ σοι, δρᾶν τάδ' οὐκ ἀφίσταμαι.
ἐμοί τε γὰρ τάδ' ἐστὶν ἀσφαλέστερα,
σκῆψίν τιν' ἐχθροῖς σοῖς ἔχοντα δεικνύναι,
τὸ σόν τ' ἄραρε μᾶλλον. ἐξηγοῦ θεούς.

ΜΗ. ὄμνυ πέδον Γῆς πατέρα θ' Ἥλιον πατρὸς

τούμοῦ θεῶν τε συντιθεῖς ἅπαν γένος.

ΑΙ. τί χρῆμα δράσειν ἢ τί μὴ δράσειν; λέγε.

ΜΗ. μήτ' αὐτὸς ἐκ γῆς σῆς ἔμ' ἐκβαλεῖν ποτε,

μήτ' ἄλλος ἦν τις τῶν ἐμῶν ἐχθρῶν ἄγειν

χρήζη μεθήσειν ζῶν ἐκουσίῳ τρόπῳ.

ΑΙ. ὄμνυμι Γαῖαν φῶς τε λαμπρὸν Ἥλιου

θεοῦς τε πάντας ἐμμενεῖν ἅ σου κλύω.

ΜΗ. ἀρκεῖ· τί δ' ὄρκῳ τῷδε μὴ ἔμμένων πάθοις;

ΑΙ. ἂ τοῖσι δυσσεβοῦσι γίγνεται βροτῶν.

ΜΗ. χαίρων πορεύου· πάντα γὰρ καλῶς ἔχει.

κἀγὼ πόλιν σὴν ὡς τάχιστ' ἀφίζομαι,

πράξασ' ἂ μέλλω καὶ τυχοῦσ' ἂ βούλομαι.

ΧΟ. ἀλλὰ σ' ὁ Μαΐας πομπαῖος ἄναξ

πελάσειε δόμοις ὧν τ' ἐπίνοιαν

σπεύδεις κατέχων πράξειας, ἐπεὶ

γενναῖος ἀνήρ,

Αἰγεῦ, παρ' ἐμοὶ δεδόκησαι.»

[ΤΡΙΤΟ ΕΠΕΙΣΟΔΙΟ

«(Εισέρχεται ὁ Αἰγέας ἀπὸ τὴν πάροδο που οδηγεῖ
ἐξω ἀπὸ τὴν πόλιν καὶ σε ἄλλους τόπους.)

ΑΙΓΕΑΣ

Χαίρε, Μήδεια. Κανείς δεν ξέρει ἀρχὴ ωραιότερη ἀπὸ το «χαίρε»
για νὰ μιλήσει σε ἀνθρώπους που ἀγαπά.

ΜΗ. Χαίρε καὶ ἐσύ, Αἰγέα, γιὰ το σοφὸ Πανδίωνα.

Πὼς βρέθηκες σ' αὐτὰ τὰ μέρη; Ἀπὸ πού ἐρχεσαι;

ΑΙ. Ἐρχομαι ἀπὸ το πανάρχαιο μαντεῖο το Φοῖβου.

ΜΗ. Τί σ' ἔφερε στὸν ὀμφαλό τῆς γῆς, ὅπου μελωδοῦνται οἱ χρησμοί;

ΑΙ. Ἦθελα νὰ μάθω πὼς θὰ βλαστήσουν ἀπὸ μένα παιδιὰ.

ΜΗ. Γιὰ ὄνομα τῶν θεῶν, πέρασες τὴ ζωὴ σου ὡς τώρα χωρὶς παιδιὰ;

ΑΙ. Εἶμαι χωρὶς παιδιὰ — κάποιος θεὸς τὴν ὀρισε τὴ μοῖρα μου.

ΜΗ. Ἐχεις γυναῖκα ἢ δὲν ἐγνώρισες τὸν γάμο;

AI. Ο ζυγός του γάμου δεν μου είναι άγνωστος.
MH. Και τί σου είπε ο Φοίβος για τα παιδιά;
AI. Ρήματα σοφά, που αδυνατεί να τα εννοήσει ένας θνητός.
MH. Επιτρέπεται άραγε να γνωρίζω εγώ τον χρησμό του θεού;
AI. Και βέβαια — χρειάζεται άλλωστε νους σοφός.
MH. Τί έλεγε λοιπόν ο χρησμός; Αν επιτρέπεται ν' ακούσω, πες μου.
AI. Του ασκού το πόδι που εξέχει να μην το λύσω...
MH. Προτού πράξεις τί ή φτάσεις πού; 680
AI. προτού επιστρέψω στην εστία των πατέρων μου.
MH. Και ποιός ο λόγος που έπλευσες ώς εδώ;
AI. Υπάρχει κάποιος Πιτθέας, βασιλιάς στη χώρα της Τροιζήνας.
MH. Γιος, λένε, του Πέλοπα, άνδρας ευσεβέστατος.
AI. Θέλω να μοιραστώ μαζί του τον χρησμό του θεού.
MH. Είναι άνθρωπος σοφός και κατέχει τα μαντικά.
AI. Είναι για μένα και ο πιο ακριβός μου σύμμαχος και φίλος.
MH. Καλή τύχη να έχεις και να πετύχεις όσα επόθησες.
AI. Όμως γιατί βασίλεψε το βλέμμα και η όψη σου;
MH. Αιγέα, ο άντρας μου είναι ο ελεεινότερος όλων.
AI. Τί λες; Άνοιξέ μου την καρδιά σου. Μίλα μου καθαρά.
MH. Με αδικεί ο Ιάσων, ενώ εγώ δεν τον έβλαψα ποτέ.
AI. Κάνοντας τί; Μίλησέ μου πιο καθαρά.
MH. Έβαλε πάνω από μένα δέσποινα του σπιτιού άλλη γυναίκα.
AI. Μη μου πεις πως τόλμησε την αισχρότατη τούτη πράξη;
MH. Τόλμησε. Εμείς, που μας αγάπαε πριν, ατιμαζόμαστε.
AI. Γιατί; Ερωτεύτηκε ή δεν τον έθελε το κρεβάτι σου;
MH. Παράφορος έρωτας! Δεν φάνηκε πιστός σ' αυτούς που τον αγάπησαν.
AI. Αν είναι, όπως λες, ένας αχρείος, ώρα καλή.
MH. Ερωτεύτηκε τη δόξα του βασιλικού γαμπρού.
AI. Και του έδωσε τη γυναίκα ποιός; Απόσωσε τον λόγο σου.
MH. Ο Κρέων, που βασιλεύει εδώ στη γη της Κορίνθου.
AI. Έχεις κάθε λόγο, γυναίκα, να νιώθεις πληγωμένη.
MH. Χάθηκα. Και αποπάνω εξορίζομαι από τη χώρα.
AI. Από ποιόν; Τώρα μιλάς για άλλο, καινούργιο κακό.
MH. Από τον Κρέοντα. Με πετάει εξόριστη έξω από τη γη της Κορίνθου.

ΑΙ. Και το δέχεται ο Ιάσων; Δεν θα τον επαινέσω ούτε γι' αυτό.
ΜΗ. Με τα λόγια βέβαια όχι, είναι όμως πρόθυμος να το «αντέξει».
Σε εξορκίζω λοιπόν σε τούτα τα γένια,
αγγίζω ικετεύοντας τα γόνατά σου,
λυπήσου με τη δύσμοιρη, λυπήσου με
και μην αφήσεις να βρεθώ στην εξορία πανέρημη,
δέξου να έρθω στη χώρα σου και στην εστία του σπιτιού σου.
Και είτε να δώσουν οι θεοί
να εκπληρωθεί ο πόθος σου για παιδιά
και να σε βρει όταν έρθει ο θάνατος ευτυχισμένο.
Δεν ξέρεις τί εύρημα είναι αυτό που ηύρες.
Εγώ θα σε λυτρώσω από την ατεκνία
και θα σε αξιώσω να σπείρεις παιδιά. Τέτοια βοτάνια κατέχω.]»

ΕΞΟΛΟΣ

«ΙΑ. γυναῖκες, αἱ τῆσδ' ἐγγυς ἔστατε στέγης,
ἄρ' ἐν δόμοισιν ἢ τὰ δειν' εἰργασμένη
Μήδεια τοισίδ' ἢ μεθέστηκεν φυγῆ;
δεῖ γάρ νιν ἦτοι γῆς γε κρυφθῆναι κάτω
ἢ πτηνὸν ἄραι σῶμ' ἐς αἰθέρος βάθος,
εἰ μὴ τυράννων δώμασιν δώσει δίκην.
πέποιθ' ἀποκτεῖνασα κοιράνους χθονὸς
ἀθῶος αὐτῆ τῶνδε φεύξεσθαι δόμων;
ἀλλ' οὐ γὰρ αὐτῆς φροντίδ' ὡς τέκνων ἔχω·
κείνην μὲν οὐς ἔδρασεν ἔρξουσιν κακῶς,
ἐμῶν δὲ παίδων ἦλθον ἐκσώσων βίον,
μὴ μοί τι δράσωσ' οἱ προσήκοντες γένει,
μητρῶον ἐκπράσσοντες ἀνόσιον φόνον.
ΧΟ. ὦ τλήμον, οὐκ οἶσθ' οἷ κακῶν ἐλήλυθας,
Ἰάσον· οὐ γὰρ τούσδ' ἄν ἐφθέγξω λόγους.
ΙΑ. τί δ' ἔστιν; ἦ που κάμ' ἀποκτεῖναι θέλει;

ΧΟ. παῖδες τεθνᾶσι χειρὶ μητρῶα σέθεν.

ΙΑ. οἴμοι, τί λέξεις; ὡς μ' ἀπόλεσας, γύναι.

ΧΟ. ὡς οὐκέτ' ὄντων σῶν τέκνων φρόντιζε δή.

ΙΑ. ποῦ γάρ νιν ἔκτειν'; ἐντὸς ἧ' ἕωθεν δόμων;

ΧΟ. πύλας ἀνοίξας σῶν τέκνων ὄψη φόνον.

*ΙΑ. χαλᾶτε κληῖδας ὡς τάχιστα, πρόσπολοι,
ἐκλύεθ' ἀρμούς, ὡς ἴδω διπλοῦν κακόν
τοὺς μὲν θανόντας, τὴν δὲ — τείσωμαι δίκην.*

*ΜΗ. τί τάσδε κινεῖς κἀναμοχλεύεις πύλας,
νεκροῦς ἐρευνῶν κάμῃ τὴν εἰργασμένην;
παῦσαι πόνου τοῦδ'. εἰ δ' ἐμοῦ χρεῖαν ἔχεις,
λέγ' εἴ τι βούλη, χειρὶ δ' οὐ ψαύσεις ποτέ·
τοιόνδ' ὄχημα πατρὸς Ἥλιος πατὴρ
δίδωσιν ἡμῖν, ἔρυμα πολεμίας χερός.*

*ΙΑ. ὦ μῖσος, ὦ μέγιστον ἐχθίστη γύναι
θεοῖς τε κάμοι παντὶ τ' ἀνθρώπων γένει,
ἧτις τέκνοισι σοῖσιν ἐμβαλεῖν ζῖφος
ἔτλης τεκοῦσα κᾶμ' ἄπαιδ' ἀπόλεσας.
καὶ ταῦτα δράσασ' ἠλιόν τε προσβλέπεις
καὶ γαῖαν, ἔργον τλᾶσα δυσσεβέστατον;
ὄλοι'. ἐγὼ δὲ νῦν φρονῶ, τότε οὐ φρονῶν,
ὄτ' ἐκ δόμων σε βαρβάρου τ' ἀπὸ χθονὸς
Ἑλλήν' ἐς οἶκον ἠγόμην, κακὸν μέγα,
πατρός τε καὶ γῆς προδότιν ἢ σ' ἐθρέψατο.
τὸν σὸν δ' ἀλάστορ' εἰς ἔμ' ἔσκησαν θεοί·
κτανοῦσα γὰρ δὴ σὸν κάσιν παρέστιον
τὸ καλλίπρωρον εἰσέβης Ἀργοῦς σκάφος.
ἠρξω μὲν ἐκ τοιῶνδε· νυμφευθεῖσα δὲ
παρ' ἀνδρὶ τῶδε καὶ τεκοῦσά μοι τέκνα,
εὐνής ἕκατι καὶ λέχους σφ' ἀπόλεσας.
οὐκ ἔστιν ἧτις τοῦτ' ἂν Ἑλληνὶς γυνὴ
ἔτλη ποθ', ὣν γε πρόσθεν ἠζίζιουν ἐγὼ
γῆμαι σέ, κῆδος ἐχθρὸν ὀλέθριόν τ' ἐμοί,*

λέαιναν, οὐ γυναῖκα, τῆς Τυρσηνίδος
Σκύλλης ἔχουσαν ἀγριωτέραν φύσιν.
ἀλλ' οὐ γὰρ ἄν σε μυρίοις ὀνειδέσιν
δάκοιμι· τοιόνδ' ἐμπέφυκέ σοι θράσος·
ἔρρ', αἰσχροποιῆ καὶ τέκνων μαιφόνε.
ἐμοὶ δὲ τὸν ἐμὸν δαίμον' αἰάζειν πάρα,
ὃς οὔτε λέκτρων νεογάμων ὀνήσομαι,
οὐ παῖδας οὐδ' ἔφουσα κάζεθρεψάμην
ἔξω προσειπεῖν ζῶντας ἀλλ' ἀπόλεσα.
ΜΗ. μακρὰν ἄν ἐξέτεινα τοῖσδ' ἐναντίον
λόγοισιν, εἰ μὴ Ζεὺς πατήρ ἠπίστατο
οἷ' ἐξ ἐμοῦ πέπονθας οἷά τ' εἰργάσω.
σὺ δ' οὐκ ἔμελλες τᾶμ' ἀτιμάσας λέχη
τερπνὸν διάζειν βίοτον ἐγγελῶν ἐμοὶ
οὐδ' ἠ' τύραννος, οὐδ' ὃ σοι προσθεῖς γάμους
Κρέων ἀνατεῖ τῆσδέ μ' ἐκβαλεῖν χθονός.
πρὸς ταῦτα καὶ λέαιναν, εἰ βούλη, κάλει
καὶ Σκύλλαν ἠ' Τυρσηνὸν ὄκησεν πέδον·
τῆς σῆς γὰρ ὡς χρῆν καρδίας ἀνθηψάμην.

ΙΑ. καυτή γε λυπῆ καὶ κακῶν κοινωνὸς εἶ.

ΜΗ. σάφ' ἴσθι· λύει δ' ἄλγος, ἦν σὺ μὴ ἔγγελας.

ΙΑ. ὦ τέκνα, μητρὸς ὡς κακῆς ἐκύρσατε.

ΜΗ. ὦ παῖδες, ὡς ὄλεσθε πατρώα νόσφω.

ΙΑ. οὔτοι νιν ἡμῆ δεξιά γ' ἀπόλεσεν.

ΜΗ. ἀλλ' ὕβρις οἷ τε σοὶ νεοδμητὲς γάμοι.

ΙΑ. λέχους σφε κῆξίωσας οὔνεκα κτανεῖν;

ΜΗ. σμικρὸν γυναικὶ πῆμα τοῦτ' εἶναι δοκεῖς;

ΙΑ. ἦτις γε σώφρων· σοὶ δὲ πάντ' ἐστὶν κακά.

ΜΗ. οἷδ' οὐκέτ' εἰσί· τοῦτο γὰρ σε δῆζεται.

ΙΑ. οἷδ' εἰσὶν, οἷμοι, σῶ κάρη μιάστορες.

ΜΗ. ἴσασιν ὅστις ἦρξε πημονῆς θεοί.

ΙΑ. ἴσασι δῆτα σὴν γ' ἀπόπτυστον φρένα.

ΜΗ. στόγει· πικρὰν δὲ βάζειν ἐχθαίρω σέθεν.

ΙΑ. καὶ μὴν ἐγὼ σὴν· ῥάδιοι δ' ἀπαλλαγαί.
ΜΗ. πῶς οὖν; τί δράσω; κάρτα γὰρ κάγῳ θέλω.
ΙΑ. θάψαι νεκρούς μοι τούσδε καὶ κλαῦσαι πάρες.
ΜΗ. οὐ δῆτ', ἐπεὶ σφας τῆδ' ἐγὼ θάψω χερί,
φέρουσ' ἐς Ἴφρας τέμενος Ἀκραιίας θεοῦ,
ὡς μὴ τις αὐτοὺς πολεμίων καθυβρίση
τυμβοὺς ἀνασπῶν· γῆ δὲ τῆδε Σισύφου
σεμνὴν ἑορτὴν καὶ τέλη προσάψομεν
τὸ λοιπὸν ἀντὶ τοῦδε δυσσεβοῦς φόνου.
αὐτὴ δὲ γαῖαν εἶμι τὴν Ἐρεχθέως,
Αἰγεί συνοικήσουσα τῷ Πανδίωνος.
σὺ δ', ὥσπερ εἰκός, κατθανῆ κακὸς κακῶς,
Ἄργοῦς κάρτα σὸν λειψάνῳ πεπληγμένος,
πικρὰς τελευτὰς τῶν ἐμῶν γάμων ἰδών.
ΙΑ. ἀλλὰ σ' Ἐρινὸς ὀλέσειε τέκνων
φονία τε Δίκη.
ΜΗ. τίς δὲ κλύει σοῦ θεὸς ἢ δαίμων,
τοῦ ψευδόρκου καὶ ζειναπάτου;
ΙΑ. φεῦ φεῦ, μυσαρὰ καὶ παιδολέτορ.
ΜΗ. στεῖχε πρὸς οἴκους καὶ θάπτ' ἄλοχον.
ΙΑ. στεῖχω, δισσῶν γ' ἄμορος τέκνων.
ΜΗ. οὐπω θρηνεῖς· μένε καὶ γῆρας.
ΙΑ. ὦ τέκνα φίλτατα. ΜΗ. μητρί γε, σοὶ δ' οὔ.
ΙΑ. κάπειτ' ἔκανες; ΜΗ. σέ γε πημαίνουσ'.
ΙΑ. ὦμοι, φιλίου χρήζω στόματος
1400παίδων ὁ τάλας προσπτύξασθαι.
ΜΗ. νῦν σφε προσαυδᾶς, νῦν ἀσπάζη,
τότ' ἀπωσάμενος. ΙΑ. δός μοι πρὸς θεῶν
μαλακοῦ χρωτὸς ψαῦσαι τέκνων.
ΜΗ. οὐκ ἔστι· μάτην ἔπος ἔρριπται.
ΙΑ. Ζεῦ, τάδ' ἀκούεις ὡς ἀπελαυνόμεθ'
οἷά τε πάσχομεν ἐκ τῆς μυσαρᾶς
καὶ παιδοφόνου τῆσδε λεαίνης;
ἀλλ' ὅποσον γοῦν πάρα καὶ δύναμαι

τάδε καὶ θρηγῶ κάπιθεάζω,
μαρτυρόμενος δαίμονας ὧς μοι
τέκνα κτείνας' ἀποκωλύεις
ψαῦσαί τε χεροῖν θάψαι τε νεκρούς,
οὐς μήποτ' ἐγὼ φύσας ὄφελον
πρὸς σοῦ φθιμένους ἐπιδέσθαι.

[ΧΟ. πολλῶν ταμίας Ζεὺς ἐν Ὀλύμπῳ,
πολλὰ δ' ἀέλπτως κραινοῦσι θεοί·
καὶ τὰ δοκηθέντ' οὐκ ἐτελέσθη,
τῶν δ' ἀδοκῆτων πόρον ἠῦρε θεός.
τοιόνδ' ἀπέβη τόδε πρᾶγμα.]»

ΕΞΟΔΟΣ

«(Εισέρχεται ο Ιάσων από την ίδια πάροδο από την οποία
είχε εισέλθει νωρίτερα.)

ΙΑ. Εσεῖς γυναῖκες πλάι στο σπίτι, ζέρετε,
εἶναι ἀκόμα μέσα ἡ Μήδεια που ἐπραξε το τρομερό
ἢ ἐφυγε ἤδη μακριά;
Γιατί θα χρειαστεῖ ἢ να κρυφτεῖ στα ἐγκατα της γῆς
ἢ να υψωθεῖ μετέωρη στον θόλο του αἰθέρα,
για να μην καταβάλει το τίμημα στο σπίτι το βασιλικό.
Πιστεύει ἀραγε πως θα φύγει ἀπὸ ἐδὼ ἀλώβητη
ἐχοντας σκοτώσει τους ἀρχοντες της χώρας;
Ὅμως δεν νοιάζομαι γι' αὐτήν, για τα παιδιά μου νοιάζομαι.
Εκεῖνη, ὅπου ἐπραξε κακό, κακό θα λάβει.
Εγὼ τη ζωὴ των παιδιῶν μου ἤρθα να σώσω,
να μη μου τα πειράξουν οἱ συγγενεῖς των νεκρῶν,
γυρεύοντας ἐκδίκηση για τον ἀνόσιο φόνο της μητέρας.
ΧΟ. Δυστυχισμένη Ιάσωνα, δεν ζέρεις πόσο βαθιά ἔχεις βυθιστεῖ

στη συμφορά. Αν ήξερες, τα λόγια που είπες δεν θα τα 'λεγες.

ΙΑ. Τί έγινε; Θέλει μήπως να σκοτώσει και εμένα;

ΧΟ. Τα παιδιά σου εθανατώθηκαν από χέρι μητρικό.

ΙΑ. Ωωω! Τί είπες; Με εξόντωσες, γυναίκα.

ΧΟ. Τα παιδιά σου δεν υπάρχουν πια — κατάλαβέ το.

ΙΑ. Πού τα σκότωσε; Μέσα στο σπίτι; Έξω;

ΧΟ. Αν ανοίξεις τις πύλες, θα δεις τα παιδιά σου σφαγιασμένα.

ΙΑ. Τραβήξτε γρήγορα τις αμπάρες, δούλοι,
ελευθερώστε τα μάνταλα, να δω το διπλό κακό,
τα παιδιά μου νεκρά, και αυτή — εκδίκηση!

(Ενώ ο Ιάσων προσπαθεί να ανοίξει την πύλη, η Μήδεια,
έχοντας μαζί της τα νεκρά σώματα των παιδιών, εμφανίζεται,
με τη βοήθεια της μηχανής, ψηλά πάνω σε φτερωτό άρμα.)

ΜΗ. Τί τραντάξεις τις πύλες και παλεύεις να τις ανοίξεις με λοστούς,
αναζητώντας τους νεκρούς και εμένα
που έπραξα αυτό που επράχθη;

Πάψε να προσπαθείς. Αν χρειάζεσαι κάτι από μένα,
1320πες μου, τί θέλεις — το χέρι σου δεν θα με αγγίζει ποτέ.
Τέτοιο άρμα μού χάρισε του πατρός μου ο πατέρας,
ο Ήλιος, ασπίδα μου απέναντι στα χέρια των εχθρών.

ΙΑ. Βδέλυγμα, γυναίκα που μισήθηκες όσο κανείς, από τους θεούς,
από εμένα, απ' όλο το γένος των ανθρώπων.

Πώς μπόρεσες να βυθίσεις το μαχαίρι
στα παιδιά που γέννησες και να με ξεκληρίσεις;
Και αφού το έκανες αυτό, έχεις μάτια ν' αντικρίζεις τον ήλιο
και τη γη, ενώ αποτόλμησες έργο ανοσιότατο;
Στον όλεθρο! Εγώ τώρα έχω τα λογικά μου, δεν τα είχα
όταν σ' έπαιρνα από το σπίτι και τη βάρβαρή σου χώρα
και σ' έφερνα —μέγα κακό— σε σπίτι ελληνικό,
εσένα που πρόδωσες και τον πατέρα σου
και τη γη που σε ανάθρεψε.

Τον δικό σου τιμωρό δαίμονα τον έστρεψαν απάνω μου οι θεοί.
Γιατί μπήκες στο καλλίπρωρο καράβι της Αργώς,
έχοντας σκοτώσει πλάι στην εστία του σπιτιού τον αδερφό σου.
Έτσι άρχισες. Και αφού παντρεύτηκες
αυτόν που σου μιλάει και γέννησες μαζί μου παιδιά,
τα θανάτωσες για το κρεβάτι και το πλάγιασμα.
Καμιά Ελληνίδα δεν θ' αποτολμούσε ποτέ τέτοια πράξη

— και εγώ τις αγνόησα και θέλησα να παντρευτώ εσένα,
σ' αυτόν τον γάμο της φρίκης και του ολέθρου.

Όχι γυναίκα, λέαινα παντρεύτηκα εγώ,
που έχει ψυχή πιο άγρια και από τη Σκύλλα την Τυρρηνική.
Όμως, και μύρια όσα να σου καταμαρτυρήσω,
δεν συγκινείσαι· τέτοιο το θράσος που έχεις μέσα σου.

Εξαφανίσου, όργανο των αισχρών έργων,
μιαρή φόνισσα των παιδιών.

Εγώ δεν έχω πια παρά να οδύρομαι για τη μοίρα μου.

Δεν θα χαρώ τον νέο γάμο, στα παιδιά που έσπειρα και ανάθρεψα
δεν θα μπορέσω να μιλήσω ξανά και να μ' ακούσουν
— τα έχασα, πάνε.

ΜΗ. Θα απλωνόταν μακρύς ο λόγος μου
για ν' αντικρούσω αυτά που είπες,
αν ο πατέρας Δίας δεν γνώριζε
τί σου πρόσφερα εγώ και τί έπραζες εσύ.

Δεν επρόκειτο ποτέ να έχεις ατιμάσει το κρεβάτι μου
και να περάσεις βίο τερπνό γελώντας μαζί μου,
ούτε εσύ ούτε ο βασιλικός βλαστός.

Ούτε ήτανε ποτέ δυνατό ο νυμφοκόμος Κρέων
να με πετάξει ατιμώρητος έξω από τούτη τη χώρα.
Λέγε με λοιπόν και λέαινα, εάν αγαπάς,
και Σκύλλα που έζησε στα χώματα της Τυρρηνίας
— αρκεί που πλήγωσα την καρδιά σου όπως έπρεπε.

ΙΑ. Πονάς και εσύ, και είσαι συμμετοχος στη φρίκη.
ΜΗ. Πονάω. Όμως λυτρώνει ο πόνος, εάν εσύ δεν γελάς μαζί μου.
ΙΑ. Παιδιά μου, πόσο σκληρή εστάθηκε η μητέρα σας.
ΜΗ. Αγόρια μου, χαθήκατε από το πάθος του πατέρα σας.
ΙΑ. Δεν τα σκότωσε το δικό μου χέρι.
ΜΗ. Τα σκότωσε όμως η ύβρις και οι νεόκοποί σου γάμοι.
ΙΑ. Και ήτανε το κρεβάτι λόγος για να τα σκοτώσεις;
ΜΗ. Αυτό είναι, θες να πεις, μικρό κακό για μια γυναίκα;
ΙΑ. Σαφώς, αν είναι σώφρων. Εσύ όμως έχεις του κόσμου τα κακά.
ΜΗ. Τα παιδιά δεν υπάρχουν πια. Αυτό, δεν μπορεί, θα σε πονέσει.
ΙΑ. Τα παιδιά είναι —αλίμονο— δαίμονες εκδικητές για σένα.
ΜΗ. Ξέρουν οι θεοί ποιός άρχισε πρώτος τη φρίκη.
ΙΑ. Και βέβαια ξέρουν, τη δική σου ψυχή την κατάπτυστη.
ΜΗ. Μίσησέ με όσο θες. Τη θλιβερή φωνή σου τη σιχαίνομαι.
ΙΑ. Όπως και εγώ τη δική σου. Εύκολο να χωρίσουμε.
ΜΗ. Πώς; Τί να κάνω; Το θέλω τόσο και εγώ.
ΙΑ. Αφησέ με να θάψω τα νεκρά μου παιδιά και να τα κλάψω.
ΜΗ. Ποτέ! Θα τα θάψω εγώ με τούτο το χέρι,
πηγαίνοντάς τα στο ιερό της Ακραίας Ήρας,
να μη βρεθεί κάποιος από τους εχθρούς να τα ατιμάσει
βεβηλώνοντας τους τάφους. Για τους χρόνους που έρχονται
θα θεσπίσω εδώ στη γη του Σισύφου
ιερή εορτή και σεμνές τελετές,
καθαρό και λύτρο για το άγος του φόνου.
Τώρα πορεύομαι στη χώρα του Ερεχθέα,
να ζήσω εκεί με τον Αιγέα, τον γιο του Πανδίονα.
Εσύ, ελεεινέ, θα λάβεις, όπως σου αρμόζει, θάνατο ελεεινό,
χτυπημένος στο κεφάλι από ένα συντρίμμι της Αργώς,
αφού θα έχεις δει το πικρό τέλος του γάμου μας.
ΙΑ. Εύχομαι η Ερινύα των τέκνων
και η Δίκη του χυμένου αίματος να σε συντρίψουν.
ΜΗ. Και ποιός θεός, ποιός δαίμονας εισακούει εσένα
τον ψεύδορκο, τον προδότη των φίλων;
ΙΑ. Αλίμονο! Αλίμονο! Μίσμα! Παιδοκτόνε!

ΜΗ. Πήγαινε στο σπίτι και θάψε τη σύζυγο.

ΙΑ. Πηγαίνω, ορφανός από τα δυο μου παιδιά.

ΜΗ. Δεν άρχισε ακόμα ο θρήνος. Περίμενε και τα γηρατειά.

ΙΑ. Παιδιά μου, λατρεμένα μου.

ΜΗ. Για τη μητέρα τους, όχι για σένα.

ΙΑ. Γι' αυτό τα σκότωσες;

ΜΗ. Για να πληγώσω εσένα.

ΙΑ. Ωωω, θέλω να φιλήσω τα αγαπημένα χείλη των παιδιών μου ο δύστυχος.

ΜΗ. Τώρα θες να τους μιλήσεις, τώρα να τ' αγκαλιάσεις, τότε τα απαρνήθηκες.

ΙΑ. Άφησέ με, για όνομα των θεών, ν' αγγίζω τα τρυφερά κορμιά των παιδιών μου.

ΜΗ. Ποτέ. Άδικα ζοδεύεις τα λόγια σου.

ΙΑ. Ω Ζευ, άκουσες πώς με διώχνει και πώς με τυραννάει αυτό το μίasma, η παιδοκτόνος λέαινα;

Όμως όσο είναι θεμιτό και με όση δύναμη έχω θρηνώ και δέομαι.

Καλώ τους θεούς να είναι μάρτυρες:

σκότωσες τα παιδιά μου και δεν με αφήνεις

να τ' αγγίζω με τα χέρια μου

και να θάψω τα νεκρά σώματα.

Ας ήτανε να μην τα είχα σπείρει ποτέ

και να μην τα έβλεπα σφαγμένα από σένα.

(Η Μήδεια απομακρύνεται πάνω στο φτερωτό άρμα.

Ο Ιάσων εξέρχεται από την πάροδο.)

[ΧΟ. Πολλών χορηγός ο Δίας στον Όλυμπο.

Πολλά οι θεοί τελούν ανέλπιστα.

Όσα προσδοκήσαμε δεν εκπληρώθηκαν·

στο απροσδόκητο βρίσκουν διέξοδο οι θεοί.

Τέτοιο τέλος έλαβε αυτό που επράχθη.]]²¹⁸»

2.2. Θεωρητικό υπόβαθρο:

Στο Γ' Επεισόδιο (στίχοι 663 - 763) λαμβάνει χώρα η συνάντηση της Μήδειας με τον Αιγέα και όσο αν η συγκεκριμένη στη σκηνή κατακρίθηκε στο παρελθόν, είναι εμφανής η δραματική της δύναμη και ο ρόλος της που διαδραματίζει στην εξέλιξη της τραγωδίας. Η ατεκνία του Αιγέα υπαγορεύει και υποκινεί τη μορφή εκδίκησης της Μήδειας, καθώς η ιδέα της παιδοκτονίας αποκτά σάρκα και οστά στο ταραγμένο μυαλό της, τη στιγμή εκείνη που αίρονται τα εμπόδια της διαφυγής της, μέσω της εξασφάλισης ασύλου στην Αθήνα από τον Αιγέα²¹⁹.

Στην Έξοδο (στίχοι 1293–1419) πραγματοποιείται η λύση του δράματος με την ολοκλήρωση του εκδικητικού σχεδίου της Μήδειας, την τιμωρία του Ιάσονα και τη διαφυγή της στην Αθήνα με τη συνδρομή του άρματος του Θεού Ήλιου.

2.2.1. Μοντέλο διδασκαλίας:

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση θα υλοποιηθεί με βάση τη συναλλακτική θεωρία της πρόσληψης της M.L. Rosenblatt, ως άξονα για τη δομή των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων θα προταθούν, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία του κειμένου συναλλάσσεται με την εμπειρία του αναγνώστη. Ωστόσο, η τυπολογία των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων θα βασιστεί στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser μέσα από την κωδικοποίηση των επερχόμενων μοτίβων στο κείμενο, ώστε να αναδειχθεί η διάδραση κειμένου και αναγνώστη, η συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας, η ανίχνευση του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και των δομών πραγμάτωσης του κειμένου, σε συνδυασμό με τις αρνήσεις του δημιουργούνται στον αναγνώστη - μαθητή, οδηγώντας τον

²¹⁸ Ευριπίδης, Μήδεια, μτφρ. Θ. Κ. Στεφανόπουλος, εκδ. Κίχλη, Αθήνα 2012.

²¹⁹ Page, (1990), 39 - 40.

στην άρση της αρχικής τους ανταπόκρισης και στην τροποποίηση των προσδοκιών και του τρόπου σκέψης τους. Καθώς λοιπόν το κείμενο βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τον αναγνώστη αδιάσπαστο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία καταλαμβάνει η βιωματικότητα των μαθητών. Το Γ΄ Επεισόδιο και η Έξοδος, ενδείκνυνται για την εφαρμογή των θεωριών του Iser και της Rosenblatt στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας της Β΄ Λυκείου, γιατί πραγματεύονται σωρεία κοινωνικών θεμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν από το μαθητή -αναγνώστη. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας, την ανίχνευση του λογοτεχνικού ρεπερτορίου και των δομών πραγμάτωσης του κειμένου, ενώ σε συνδυασμό με τις αρνήσεις του δημιουργούνται στον αναγνώστη - μαθητή, τον κατευθύνουν στην άρση της αρχικής τους ανταπόκρισης και στην τροποποίηση των προσδοκιών και του τρόπου σκέψης τους.

2.2.2. Μορφή διδασκαλίας:

Προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, καθώς όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσουν τη σκέψη τους, ολοκληρώνονται και κοινωνικοποιούνται. Σημαντική είναι η δημιουργία οικείας, φιλικής ατμόσφαιρας στη σχολική αίθουσα και ο συντονιστικός ρόλος του διδάσκοντα.

2.2.3. Στρατηγικές διδασκαλίας και δραστηριότητες:

Προκειμένου να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι, έχουν επιλεγθεί διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες θα προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2.4. Υλικοτεχνική υποδομή (Μέσα διδασκαλίας και εποπτικό υλικό):

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί:

- Tablet ή laptop για την προβολή μικρής διάρκειας οπτικού υλικού.

2.2.5. Φύλλα εργασίας:

Δεν προβλέπονται

2.3. Γενική Πορεία της διδασκαλίας

2.3.1. Γενικός στόχος:

Να προσλάβουν οι μαθητές την Μήδεια ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο, στόχος που θα επιτευχθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας της Β΄ Λυκείου στο γενικότερο θέμα των κοινωνικών προβλημάτων εκείνης της εποχής, ώστε να εντοπιστούν οι διαφορές με τη σημερινή κοινωνία.

2.3.2. Ειδικό μαθησιακό και γνωστικό στόχοι:

1. Να αποκτήσουν σχέση εξάρτησης με τη λογοτεχνία μέσω της αισθητικής ανάγνωσης των κειμένων που θα τον συνοδεύσει στην υπόλοιπη ζωή τους μετατρέποντας τους σε δια βίου αναγνώστες.
2. Να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση μέσα από την επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα και να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες.
3. Να ανακαλύψουν τις ποικίλες οπτικές θέασης της λογοτεχνίας κατανοώντας την υποκειμενικότητα της κάθε νοηματοδότησης.
4. Να χειραφετηθούν ερμηνευτικά. ώστε να καλλιεργηθεί η αυτοπεποίθησή τους μέσω της αυτόνομης μάθησης.
5. Να κατανοήσουν την ανθρώπινη ψυχολογία και τις εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς ανάλογα με το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα.
6. Να κατανοήσουν τη σκοπιμότητα των επιλογών του Ευριπίδη στην παραγωγή νοήματος και στην εξέλιξη της ιστορίας

7. Να αξιοποιήσουν τα σύγχρονα εποπτικά τεχνολογικά μέσα, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και να εξοικειωθούν στην ανάγνωση και αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων.
8. Να αποκτήσουν δημιουργική σχέση με την ανάγνωση, ώστε να επιτευχθεί η συναισθηματική τους ανάπτυξη εμπλουτίζοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και ευαισθητοποιούμενοι για τα μείζονα κοινωνικά προβλήματα²²⁰.
9. Να αποκτήσουν κριτικές δεξιότητες συγκρίνοντας τις δικές τους νοηματοδοτήσεις με αυτές των συναναγνωστών - συμμαθητών τους.
10. Να έρθουν σε επαφή με τα κενά απροσδιοριστίας του κειμένου, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην παραγωγή του νοήματος.
11. Να κατανοήσουν ότι η αισθητική ανάγνωση και η υποκειμενικότητα στην οποία οδηγεί είναι αναγκαίο να περιορίζεται από τις δομές του κειμένου όπως υπαγορεύουν οι στρατηγικές του Iser.
12. Απόρροια του παραπάνω στόχου συνιστά η απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να περιορίζονται οι αυθαιρεσίες της υποκειμενικής ανάγνωσης²²¹.

2.4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

2.4.1. Πρώτη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με τα κενά απροσδιοριστίας - Δημιουργώντας κενά

Τίτλος: Αποκρύπτοντας την ιστορία, μέρος 1 (Γ΄ Επεισόδιο, στίχοι 663 - 763)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (4 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές χωρίζονται πάλι σε δύο ομάδες και καλούνται να ανιχνεύσουν ποια θα ήταν τα εμπόδια της Μήδειας για την εκτέλεση του σχεδίου της. Ο διδάσκων εδώ σκόπιμα καλείται

²²⁰ Γεωργιάδου, Λεουτσάκος, (2017), 39-42.

²²¹ Τσάφος, (2004), 190.

να αποκρύψει τη σκηνή με τον Αιγέα, ώστε να ενθαρρυνθεί η αυτόνομη δράση των μαθητών για την παραγωγή του νοήματος. Ο διδάσκων μπορεί να υποβοηθήσει τους μαθητές θέτοντας τις εξής ερωτήσεις:

- Πώς θα μπορούσαν να αρθούν τα εμπόδια της Μήδειας;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας;
- Πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η ιστορία σύμφωνα με τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η ηρωίδα;

Στόχοι πρώτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να αντιληφθούν ότι οι επιλογές του Ευριπίδη είναι σκόπιμες και στοχεύουν στην εξέλιξη της πλοκής του έργου.
2. Να κατανοήσουν ότι τους παρέχεται ελευθερία να προβάλλουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ανακατασκευάζοντας την ιστορία και εντάσσοντάς τη στο πλαίσιο των αναγνωστικών τους εμπειριών αλλά και των προσωπικών τους βιωμάτων.
3. Να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες δημιουργικής γραφής.

2.4.2. Δεύτερη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με τα κενά απροσδιοριστίας - Δημιουργώντας κενά

Τίτλος: Αποκρύπτοντας την ιστορία, μέρος 2 (Γ΄ Επεισόδιο, στίχοι 663 - 763)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (4 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και τους δίνεται το κείμενο του 3ου επεισοδίου έχοντας αποκρύψει τους τελευταίους στίχους που βρίσκεται η απάντηση του Αιγέα στην παράκληση της Μήδειας να τη δεχτεί στην Αθήνα. Οι μαθητές καλούνται να συγγράψουν το τέλος του επεισοδίου.

Ερωτήσεις που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους μαθητές είναι οι εξής:

- Τι πιστεύετε ότι απάντησε ο Αιγέας στην Μήδεια;
- Πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η ιστορία εάν συμφωνούσε και πώς εάν διαφωνούσε;

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί δημιουργικός διάλογος στη σχολική αίθουσα, αξιολογώντας τις ανταποκρίσεις των άλλων ομάδων, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τα αποτελέσματα των πιθανών επιλογών του Αιγέα στην εξέλιξη του έργου.

Στόχοι δεύτερης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Η ανάπτυξη από τους μαθητές, εναλλακτικών οπτικών γωνιών ανοικειωτικής ανάγνωσης και αφηγηματικών κωδίκων, ώστε να καλλιεργηθούν δεξιότητες λογοτεχνικού, κριτικού και αφηγηματικού γραμματισμού, σε άρρηκτη σχέση πάντα με τις προσωπικές εμπειρίες τους.²²²
2. Να κατανοήσουν τι μπορεί να επιτευχθεί με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που διαθέτει ο κάθε μαθητής, με σκοπό να προωθηθεί η αυτενέργεια, η δημιουργική ανάγνωση και γραφή, η διαθεματικότητα και η διακαλλιτεχνικότητα.
3. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι μπορούν να εμπλακούν στην εξέλιξη του μύθου κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια του έργου εκφράζοντας τις προσδοκίες τους.
4. Να κατανοήσουν το ρόλο παράθεσης του σκηνικού του Αιγέα στην εξέλιξη του έργου μέσα από τη διερεύνηση των στρατηγικών του κειμένου.

²²² Κουρτέσης,(2016), 122.

5. Να ασκήσουν δημιουργική κριτική στο κείμενο και μέσω του διερευνητικού και επικοινωνιακού διαλόγου να εξετάσουν τις ανταποκρίσεις των άλλων ομάδων και να τις αξιολογήσουν.

2.4.3. Τρίτη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με τα κενά απροσδιοριστίας - Δημιουργώντας κενά

Τίτλος: Αποκρύπτοντας την ιστορία, μέρος 3 (Έξοδος, στίχοι 1293 - 1419)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (4 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Όπως στην παραπάνω δραστηριότητα ο διδάσκων μπορεί να αφαιρέσει τους τελευταίους στίχους της εξόδου και να καλέσει τους μαθητές να συνθέσουν το τέλος της ιστορίας.

- Τι πιστεύουν ότι έγινε στο τέλος;
- Ποιο είναι το τέλος της ηρωίδας;
- Τιμωρήθηκε ή όχι;

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα παραθέσουν τις δικές τους ανταποκρίσεις και πιθανότατα θα βρεθούν προ εκπλήξεως με το ανατρεπτικό τέλος της ιστορίας γεγονός που θα δώσει ώθηση στο διδάσκοντα για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τις επιλογές του Ευριπίδη.

Στόχοι τρίτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Οι μαθητές να επιδοθούν σε δημιουργική γραφή και ανάγνωση του κειμένου καλλιεργώντας τη γλωσσική τους έκφραση.
2. Να κατανοήσουν ότι οι επιλογές του Ευριπίδη έχουν συγκεκριμένο αντίκτυπο στη διαμόρφωση της ιστορίας

3. να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους ο Ευριπίδης προέβη σε συγκεκριμένες επιλογές, αφηφώντας το παραδομένο μυθικό υλικό και προβαίνοντας σε καινοτομία με τη διαφυγή της ηρωίδας.
4. να αντιληφθούν ότι μέσα από την αισθητική ανάγνωση των έργων της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας αλλά και της λογοτεχνίας γενικά, μπορούν να παραχθούν ασφαλή συμπεράσματα, αρκεί οι μαθητές Να ακολουθούν τις δομές ανάγνωσης που εγγράφει το κείμενο²²³.

2.4.4. Τέταρτη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με το ρεπερτόριο και τις συμβάσεις

Τίτλος: Αγαπητό μου ημερολόγιο (Έξοδος, στίχοι 1293 - 1419)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (4 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Η κάθε ομάδα καλείται να γράψει το προσωπικό ημερολόγιο της Μήδειας. Οι μαθητές μπορούν με αυτό τον τρόπο να εισέλθουν στον ψυχικό κόσμο της ηρωίδας και να καταθέσουν τη δική τους οπτική. Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποβοηθητικά είναι οι εξής:

- Τι μπορεί να σκέφτεται το ταραγμένο μυαλό της;
- Πώς νιώθει για τα παιδιά της;
- Τι σκέφτεται για το μέλλον;

Εναλλακτικά, η δραστηριότητα θα μπορούσε να επιτευχθεί με τον διαχωρισμό των μαθητών σε δύο ομάδες όπου η μία θα κληθεί να συγγράψει το προσωπικό ημερολόγιο της ηρωίδας εντάσσοντας την στην εποχή του έργου, ενώ η άλλη ομάδα εντάσσοντας τη σημερινή εποχή.

²²³ Τσάφος, (2004), 190.

- Τι θα έπραττε η ηρωίδα τον 5ο αιώνα π.Χ. και πώς θα αντιδρούσε τη σημερινή εποχή;

Με τον τρόπο αυτό θα προαχθεί γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος μέσα στη σχολική αίθουσα βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η κάθε εποχή διαμορφώνει τις αντιδράσεις των ανθρώπων.

Στόχοι τέταρτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να αισθανθούν το έργο μπαίνοντας στη θέση της ηρωίδας προσπαθώντας να κατανοήσουν τις πράξεις της.
2. Ποια συνειδητοποιήσουν ότι οι συνθήκες της κάθε εποχής διαμορφώνουν Διαφορετικές αντιδράσεις.
3. Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την ομαδική εργασία ώστε να τονωθεί η δημιουργική τους αυτενέργεια και η αυτοπεποίθησή τους.
4. Να συναισθανθούν τη βαρύτητα των πράξεών της ηρωίδας και τις συνέπειες που θα μπορούσαν να επιφέρουν και στις δύο εποχές στις οποίες θα την εντάξουν .

2.4.5. Πέμπτη Δραστηριότητα

Θέμα: Παίζοντας με το ρεπερτόριο και τις συμβάσεις

Τίτλος: Ζώντας μέσα στο έργο

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (2 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές αφού χωριστούν σε δύο ομάδες, καλούνται και πάλι να μπουν στο ρόλο της ηρωίδας, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά προκαλούνται να παρουσιάσουν τις δικές τους ενέργειες σύμφωνα με το δικό τους σύστημα αξιών.

Ο διδάσκοντας θα μπορούσε να θέσει στους μαθητές τα εξής ερωτήματα:

- Πώς θα αντιδρούσατε εσείς στη συγκεκριμένη κατάσταση;
- Ποιους εναλλακτικούς τρόπους θα μπορούσατε να σκεφτείτε για εκδίκηση;
- Τι διαφορετικό θα πράττατε εάν όλα αυτά συνέβαιναν τη σημερινή εποχή;

Στόχοι πέμπτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να εξετάσουν πιθανές επιλογές της ηρωίδας πέρα από την παιδοκτονία και πως αυτές θα επηρεάσουν την εξέλιξη του έργου.
2. Να αναστοχαστούν πάνω σε δύσκολα κοινωνικά ζητήματα και να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές επιλογές επηρεάζουν την εξέλιξη του έργου.

2.4.6. Έκτη Δραστηριότητα

Θέμα: Αλλαγή εστίασης

Τίτλος: Μεταπείστε την ηρωίδα (Έξοδος, στίχοι 1293 - 1419)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (2 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, καλούνται να δημιουργήσουν ένα προσχέδιο μιας εναλλακτικής ιστορίας η οποία θα τελειοποιηθεί στο σπίτι και θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο της τάξης, με σκοπό την κριτική και την αξιολόγηση από τις άλλες ομάδες. Οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν πώς θα εξελισσόταν η ιστορία:

- Εάν συνιστούσαν οι ίδιοι το Χορό και προσπαθούσαν να μεταπείσουν την ηρωίδα
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να της αλλάξουν γνώμη;
- Εάν κατάφερναν να τη μεταπείσουν τι αλλαγές θα συντελούνταν στο έργο;

Στόχοι έκτης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να ανακατασκευάσουν την ιστορία εντάσσοντάς τη στο πλαίσιο των αναγνωστικών τους εμπειριών αλλά και των προσωπικών τους βιωμάτων.
2. Μέσα από τη διαφορετική οπτική που θα αναπτύξουν να συλλογιστούν πάνω σε σύγχρονα και διαχρονικά προβλήματα διαμορφώνοντας σύστημα αξιών και συγκροτώντας τη δική τους ταυτότητα.
3. Να καλλιεργήσουν όπως έχει ήδη ειπωθεί δεξιότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής.
4. Να αναπτύξουν ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών όπως το ιστολόγιο ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στη σύγχρονη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της πληροφορίας.
5. Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο και τη χρησιμότητα της επιλογής της οπτικής γωνίας (εστίασης) σε ένα αφηγηματικό κείμενο.

2.4.7. Έβδομη Δραστηριότητα

Θέμα: Αλλαγή εστίασης

Τίτλος: Ανδρική υπόθεση (Έξοδος, στίχοι 1293 - 1419)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (2 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Οι μαθητές πάλι χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες ενθαρρύνονται να εισχωρήσουν αυτή τη φορά στον εσωτερικό κόσμο του Ιάσονα και να δουν το έργο από τη δική του οπτική γωνία. Καλούνται λοιπόν αναρωτηθούν:

- Τι μπορεί να τον οδήγησε στη συγκεκριμένη συμπεριφορά;
- Ποιοι λόγοι τον ώθησαν στην εγκατάλειψη της οικογένειας του και στη δημιουργία νέας;
- Πόσο οι επιταγές της κοινωνίας ευθύνονται για τις αποφάσεις του;
- Τι θα έκανε αν η Μήδεια δεν προερχόταν από βαρβαρική γενιά αλλά ήταν γηγενής πολίτης της Κορίνθου;

Στόχοι έβδομης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να κατανοήσουν ότι το φύλο επηρεάζει τις αποφάσεις των ανθρώπων όπως και η εποχή στην οποία διαβιώνουν.
2. Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του νόμου της ιθαγένειας για την αριστοκρατία της εποχής σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή που κάτι τέτοιο θα είχε σχεδόν αμελητέα βαρύτητα.
3. Όπως ειπώθηκε παραπάνω, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο και τη χρησιμότητα της επιλογής της οπτικής γωνίας (εστίασης) σε ένα αφηγηματικό κείμενο.

2.4.8. Όγδοη Δραστηριότητα

Θέμα: Ανταπόκριση μαθητών - Συναισθήματα

Τίτλος: Μήδεια: Μια “κακιά” γυναίκα; (Έξοδος, στίχοι 1293 - 1419)

Μορφή διδασκαλίας: ομαδοσυνεργατική (2 ομάδες μαθητών)

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα

Περιγραφή – Πορεία δραστηριότητας:

Η τελευταία δραστηριότητα που προτείνεται αφορά στα συναισθήματα των μαθητών Για την ηρωίδα συνολικά σε όλο το έργο. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές αφού χωριστούν σε δύο ομάδες καλούνται να καταγράψουν τα συναισθήματα τους.

- Συμπάθησαν την ηρωίδα ή όχι;
- Αν την συμπάθησαν ποιοι λόγοι τους οδήγησαν να νιώσουν τέτοια συναισθήματα για έναν αντήρωα;
- Τι ελαφρυντικά της αποδίδουν;
- Θα τη συμπαθούσαν το ίδιο αν δρούσε στη σημερινή εποχή;

Στη συνέχεια οι μαθητές θα συγκρίνουν τις τελικές προσωπικές τους ανταποκρίσεις με την αρχική τους ανταπόκριση που διατύπωσαν στο πρώτο μάθημα ώστε να τις συγκρίνουν μεταξύ τους, καθώς σύμφωνα με τη Rosenblatt η διαδικασία αυτή είναι σημαντική για την βαθιά κατανόηση ενός κειμένου.

Εναλλακτικά, η δραστηριότητα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ως εξής: οι μαθητές θα μπορούσαν να χωριστούν πάλι σε δύο ομάδες με τη διαφορά ότι η μία ομάδα θα εξέφραζε θετικά συναισθήματα για την ηρωίδα ενώ η δεύτερη αρνητικά συναισθήματα. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα επέλεγε έναν εκπρόσωπο και θα πραγματοποιείτο debate, ώστε να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά της ηρωίδας.

Στόχοι όγδοης δραστηριότητας - αναμενόμενα δημιουργικά προϊόντα:

1. Να καταγραφούν οι τελικές ανταποκρίσεις των μαθητών και να συγκριθούν με τις αρχικές τους ανταποκρίσεις, ώστε να καταδειχθούν οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν πόσο η εμβάθυνση τους το κείμενο έχει μεταβάλει την αρχική τους ανταπόκριση, τον τρόπο σκέψης τους και τα συναισθήματά τους.
2. Να αναπτύξουν μία συνολική θεώρηση του έργου και να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από το συνδυασμό αισθητικής και πληροφοριακής ανάγνωσης μπορούν να αναχθούν ασφαλή συμπεράσματα για το κείμενο.

3. Να εντρυφήσουν στη χρήση επιχειρηματολογίας, χρησιμοποιώντας τα μέσα και τους τρόπους πειθούς, όπως διδάσκονται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, αναπτύσσοντας τη γλωσσική τους έκφραση και την κριτική του σκέψη.
4. Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και τη θετική της επίδραση στη διαμόρφωση των ανταποκρίσεων τους.

2.5. Αποτελέσματα διδασκαλίας – Αξιολόγηση

Ίδια με το πρώτο σενάριο μαθήματος.

2.6. Αντί επιλόγου

Η αξιοποίηση των αναγνωστικών θεωριών στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και συγκεκριμένα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων δύναται να προσδώσει πνοή ανανέωσης στον παραδοσιακό λογοτεχνικό κανόνα²²⁴.

Ωθεί τον αναγνώστη μαθητή να αναγνώσει τα κλασικά έργα κατανοώντας τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και φέροντας ταυτόχρονα μαζί του τις νέες προκαταλήψεις του. Επιπλέον, μπορεί να οδηγήσει, αν εφαρμοστεί με κριτική στάση και εκλεκτικό τρόπο από τον εκπαιδευτικό, σε επαναπροσδιορισμό της οπτικής της στάσης του διδάσκοντα στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών.²²⁵ Με την εφαρμογή λοιπόν των αναγνωστικών θεωριών η διδακτική πράξη μπορεί να αναμορφωθεί λαμβάνοντας υπόψη τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας παρέχοντας βάσεις για μία πιο ελεύθερη και ανοιχτή προσέγγιση των αρχαίων κλασικών έργων²²⁶.

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας κάθε είδους σύμφωνα με τον Iser συνιστά, όπως έχουμε ήδη πει, διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού²²⁷. Ο μαθητής αναγνώστης διαβάσει για ποικίλους λόγους ένα έργο. Κάποιοι διαβάζουν για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους αναζητώντας πληροφορίες στο κείμενο (πληροφοριακή ανάγνωση), άλλοι για να εντοπίσουν λανθάνοντα μηνύματα και άλλοι για να απορροφηθούν σε έναν κόσμο διάφορο της πραγματικότητας. Οι μαθητές - αναγνώστες αναγιγνώσκοντας ένα κείμενο ταυτίζονται με τους χαρακτήρες και την πραγματικότητα του βιβλίου. Προσπαθούν να κατανοήσουν τις ενέργειες των ηρώων σύμφωνα με τις εμπειρίες τους και το δικό του σύστημα αξιών. Επιδίδονται σε υπαρξιακές αναζητήσεις και προβληματισμούς γεγονός που συνδέεται με την ηλικία της εφηβείας και αναπτύσσουν ενσυναισθητική στάση για τους ήρωες²²⁸.

Έτσι λοιπόν για να αναδιαμορφωθεί ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας είναι αναγκαίο, εκπαιδευτικοί και φορείς να απαντήσουν σε μία σειρά από ερωτήματα. Τι προσδοκούμε από την λογοτεχνική ανάγνωση; Τι σημαίνει

²²⁴ Culler, (2000), 65.

²²⁵ Φρυδάκη, (2003), 86-87.

²²⁶ Φρυδάκη, ό.π., 87 και 166.

²²⁷ Iser, (1978), 58.

²²⁸ Παπαρούση, (2019), 27-28.

λογοτεχνικά πεπαιδευμένος μαθητής; Συγκεκριμένα για το Λύκειο, ο μαθητής πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει τις λογοτεχνικές συμβάσεις (λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο του έργου σε σύγκριση με το ανάλογο υπόβαθρο της εποχής που διαβιώνει) ή να προβεί σε αισθητική ανάγνωση αναπτύσσοντας τη φαντασία του και να επιτύχει ενδοσκόπηση και φιλαναγνωστική στάση; Πιστεύουμε ο συνδυασμός και των δύο προσδοκιών μπορεί να δημιουργήσει επαρκείς και δια βίου αναγνώστες²²⁹.

Η *Μήδεια* συγκεκριμένα συγκεντρώνει εκείνους τους αφηγηματικούς παράγοντες μέσα από τους οποίους ο δημιουργός μπορεί να καθορίσει τη στάση των αναγνωστών του. Εν είδει παραδείγματος, μέσω της εστίασης στον εσωτερικό κόσμο της ηρωίδας εγείρονται προβληματισμοί για τη γυναικεία ψυχοσύνθεση που διαμορφώνεται από τη θέση της γυναίκας την εποχή εκείνη, την αλαζονεία της εξουσίας που οδηγεί στην αυτόματη καταστροφή της, στην απόδοση ελαφρυντικών στις αποτρόπαιες πράξεις της και στη συμπάθεια που δημιουργεί προς το πρόσωπό της. Όλα αυτά δημιουργούν προσδοκίες τον αναγνώστη πως κάτι τραγικό θα συμβεί στο έργο οι οποίες δεν διαψεύδονται. Ωστόσο, στο τέλος ανατρέπονται μερικώς, μέσω της παιδοκτονίας και της διαφυγής της²³⁰.

Εν κατακλείδι, είναι αδήριτη ανάγκη να υλοποιούνται τέτοιου είδους εναλλακτικές δράσεις, που να προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω της αισθητικής απόλαυσης μπορούν να εμπλουτιστούν οι λογοτεχνικοί ορίζοντες των μαθητών και να τεθεί το περιεχόμενο της Λογοτεχνίας σε “*αποκανονικοποίηση*”²³¹ η οποία μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη, δεδομένου του ότι λαμβάνονται υπόψη οι αναγνωστικές συνήθειες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό που αναφέρει ο Παυλόπουλος στα “*Αντικείμενα*”, να μείνει “*η ποίηση μία πόρτα ανοιχτή*”²³², διαμορφώνοντας δια βίου αναγνώστες.

²²⁹ Παπαρούση, ό.π., 32.

²³⁰ Ηλία, (1999), 157–165).

²³¹ Φρυδάκη, ό.π., 99.

²³² Παυλόπουλος, (1988).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πρωτογενείς πηγές

Iser, W. (1991) «Προς μια λογοτεχνική ανθρωπολογία», στο περ. Λόγου χάριν, μτφρ. Στέφανος Ροζάνης, τχ. 2, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 324-326.

Iser, W. (1991) «Ανθρωπολογική απολογία της λογοτεχνίας». Συζήτηση με τον Wolfgang Iser. Στο περ. Λόγου χάριν, μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος, τχ. 2, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 25-36.

Iser, W. (2000). «Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη». Στο Λεοντοίνη Μαίρη (επιμ.), Όψεις της Ανάγνωσης, (μτφρ.) Αθανασίου Κ., Σιατίτσας Φ., Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 195-211.

Iser, W. (1972). *The reading process: A phenomenological approach. New literary history*, 3(2), 279-299. Ανακτήθηκε 11/02/2022 από:

<https://www.jstor.org/stable/468316?seq=1>

Iser, W. (1974). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction Bunyan to Beckett*. United States of America: The Johns Hopkins University Press,.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1987), «Η αναγνωστική διαδικασία: Μια φαινομενολογική Προσέγγιση» στο Τζιόβας Δ. Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Γνώση, 242-243.

Iser, W. (2006). *How to do theory*. Malden, MA/Oxford: Blackwell Publishing,

Iser, W. (2013). «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου» στο Newton K.M. (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του Εικοστού Αιώνα, Ανθολόγιο κειμένων*. Μτφρ. Σπαθαράκης Κ., Κατσικερός Α., Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 341-349.

Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα* (Μετφρ. Μ. Πεχλιβάνος). Αθήνα: Εστία.

Karolides, N. & Rosenblatt, L. (1999). *Theory and Practice: An Interview with Louise M. Rosenblatt*. *Language Arts*, Vol. 77, No. 2, collaborations (November 1999), pp. 158-170. Ανακτήθηκε 11/2/2022 από:

<http://www.jstor.org/stable/41484075>

Rosenblatt, L. M., & Progressive Education Association (U.S.). (1938). *Literature as exploration*. New York: D. Appleton-Century Co.

Rosenblatt, L. (1956). *The Acid Test for Literature Teaching*. *The English Journal*, Vol. 45, No. 2, pp. 66-7. Ανακτήθηκε 10/2/2022 από:

<http://www.jstor.org/stable/809152> Rosenblatt, L. (1982).

Rosenblatt, L. M. (1960). *Literature: The Reader's Role*. *The English Journal*, 49(5), 304–316. Ανακτήθηκε 11/02/2022 από:

<https://doi.org/10.2307/810700>

Rosenblatt, L. M. (1969). *Towards a transactional theory of reading*. *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-49. Ανακτήθηκε 05/02/2022 από:

https://www.researchgate.net/publication/307834200_Rosenblatt's_Transactional_Theory_and_Its_Implementation_in_the_Teaching_of_Integrated_Reading#:~:text=Abstract,and%20the%20reader's%20experiential%20reservoir.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1980). "What Facts Does This Poem Teach You?" *Language Arts*, 57(4), 386–394. Ανακτήθηκε 11/02/2022 από:

<http://www.jstor.org/stable/41404974>

Rosenblatt, L. (1982). *The Literary Transaction: Evocation and Response*. *Theory Into Practice*, Vol. 21, No. 4, *Children's Literature*, pp. 268-277. Ανακτήθηκε 11/02/2022 από:

<http://www.jstor.org/stable/1476352>

Rosenblatt, L. (1998). *Readers, Texts, Authors. Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Vol. 34, No. 4, pp. 885-921. Ανακτήθηκε 5/8/2021 από:

<http://www.jstor.org/stable/pdf/40320733.pdf> Rosenblatt, L. (1956).

Δευτερογενείς πηγές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλεξοπούλου Χρ., (2000). *Γυναικεία δράση στον Ευριπίδη: Εκδίκηση και επιβολή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Αναστασιάδου Δ. (2014). *Μήδειας φαρμακεία Ελληνικά. Η φαρμακεία της Μήδειας του Ευριπίδη ως πολιτική*. Παράβασις 12. Ανακτήθηκε 12/5/2022 από:

<https://www.academia.edu/41606545/%CE%9C%CE%97%CE%94%CE%95%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A6%CE%91%CE%A1%CE%9C%CE%91%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%91%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91>

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Η πλεύση διδασκόντων και διδασκομένων στις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων: όροι και προϋποθέσεις. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (σσ. 43-52). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Appleby, Joseph A. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Επίμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης. Μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. 67-70, 123-127, 177-183, 202.

Αρμελινιού Σ.(2007). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, έντυπο υποβολής καλών πρακτικών διδασκαλίας: «Μαστορεύοντας χαϊκού συντροφιά με τον Γ. Σεφέρη»*.

Benton, M. (2009). «Αναγνώστες, Κείμενα, Συγκείμενα: Η Κριτική της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης». Στο: *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*. Hunt, P.(επιμ), Μητσοπούλου Χ. (μτφ.), Μεταίχιμο, Αθήνα,153-182.

Γερακίνη, Α. (2016). *Η προσέγγιση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου με άξονα τις αναγνωστικές θεωρίες και τη δημιουργική γραφή*. Στο *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Γεωργιάδου Α., Λεουτσάκος Στ. (2017). *Θεωρία, μεθοδολογία και κριτική ανάγνωση της λογοτεχνίας* στο: «*Διδακτική της Λογοτεχνίας: βιωματική και κριτική διδασκαλία μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης*», (Επιμ.) Γεωργιάδου Α., Μπίκος Γ. Δ., Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 39-42.

Giotoroulou, K., 2013. *Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση*. In M. Tsianikas, N. Maadad, G. Couvalis, and M. Palaktsoglou (eds.) "Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2011", Flinders University Department of Language Studies- Modern Greek: Adelaide, 361-376.

Comragnon, A. 2001. *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*, (μετάφραση) Λαμπρόπουλος Α. , Μεταίχμιο, Αθήνα, 408.

Δημητριάδης, Δ., (2013), *Πολιτισμός: Μια κοσμική τραγωδία*, εκδ. ΡΟΕΜΑ, Αθήνα.. ΤΡΑ

Debnar P.(2012), *Η αθηναϊκή ιστορία του 5ου αιώνα και η τραγωδία*. Στο Gregory J. (επιμ.), *Όψεις και θέματα της Αρχαίας Ελληνικής τραγωδίας* (επιμ. Ιακώβ Δ. Ι., μτφ. Καίσαρ Μ., Μπεζαντάκου Ό., Φιλίππου Γ.), Εκδόσεις Παπαδήμα Δ., Αθήνα, 3-30.

Eagleton, T, (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαυρωνάς Μ., 4^η έκδ., Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζαμάρου Ρ., (1991), «*Αντιστροφή πραγμάτων και μεταβολή στη Μήδεια του Ευριπίδου*», ΕΛΛΗΝΙΚΑ, τεύχος 42, 257-278. Ανακτήθηκε 11/5/2022 από:

http://media.ems.gr/ekdoseis/ellinika/Ellinika_42_2/ekd_peel_42_2_Zamarou.pdf

Ζήσης Θ.,(2011),*Wolfgang Iser: Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη*, (εισαγωγή - μετάφραση): Ζήσης Θ. Ανακτήθηκε 11/5/2022 από:

<http://thanoszisis.blogspot.com/2011/03/wolfgang-iser-h-z.html>

Ηλία, Ε., (1999), «*Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων, με βάση τις θεωρίες της αισθητικής ανταπόκρισης*». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Β. - Χοντολίδου Ε., εκδ. Τυπωθήτω- Δαρδανός Γ., 157 –165 / Πρακτικά συνεδρίου.

Fokkema, D. Ibsch, E., (2000). *Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα : δομισμός- μαρξισμός- αισθητική της πρόσληψης-σημειωτική*.(μετάφραση) Παρίσης Γ., (επιμέλεια) Καψωμένος Ε.Γ., Αθήνα, Πατάκης.

Freud, S., (2005). *Τέχνη και Ψυχανάλυση*. Μτφρ. Μηλιτιάσης Κ., Αθήνα: Κοροντζής.

Freud, S., (2013), *Τρεις μελέτες για τη θεωρία της σεξουαλικότητας [Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie]*. Μτφρ. Ν. Μυλωνά, Αθήνα: Νίκας/Ελληνική Παιδεία Α.Ε.

Freud, S., (2014). *Πέρα από την αρχή της ευχαρίστησης [Jenseits des Lustprinzips]*. Μτφρ. Πατσογιάννης Β., Αθήνα: Πλέθρον.

Gregory, J. (2014), «*Η τραγωδία του Ευριπίδη*», στο J. Gregory (επιμ.), *Όψεις και θέματα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας*, μτφ. Καίσαρ Μ., Μπεζαντάκου Ό., Φιλίππου Γ., Αθήνα, 346-373. (1^η έκδοση 2010).

Halleran, M. R., (2012), «*Επεισόδια*». Στο Gregory J. (επιμ.), *Όψεις και θέματα της Αρχαίας Ελληνικής τραγωδίας* (επιμ. Ιακώβ Δ. Ι., μτφ. Καίσαρ Μ., Μπεζαντάκου Ό., Φιλίππου Γ.), Εκδόσεις Παπαδήμα Δ., Αθήνα, 230-252.

Hardwick, L., (2012). *Πρόσληψη, Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Μτφρ. Καραμάνου Ι., Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

Harris, R. H., & Ormerod, J. (2003). *Αντίο Ποντικούλη*. (Μτφρ.), Δημητρά Α., Νίκας, Ελληνική Παιδεία Α.Ε. Αθήνα.

Holub, R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Holub, R. (2004). «*Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας*» στο Selden R. (επιμ), *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. (Μτφρ.) Χρυσανθόπουλος Μ., Πεχλιβάνος Μ., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη), 445-482.

Husserl, E., (1986), *Δεύτερη λογική έρευνα. Η ιδεατή ενότητα του Είδους και οι νεότερες θεωρίες για την αφαίρεση*, Μτφρ. Σκουτερόπουλος Ν.Μ., Αθήνα, Γνώση.

Κακουλλή, Μ. (2016). *Λογοτεχνία και κοινωνικά δίκτυα: Η αναγκαιότητα γνώσης και χρήσης της θεωρίας της πρόσληψης στη διδακτική της λογοτεχνίας στο Λύκειο*. Κύπρος. Ανακτήθηκε 27/05/2022 από:

<http://hdl.handle.net/11128/2634>

Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας». Στο Καλογήρου Τ. & Λαλαγιάννη Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, 53-78.

Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια

Καπλάνη, Β., (2004). *Η ποίηση στο λύκειο: η περιπέτεια της ανάγνωσης*. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 293- 300.

Καπλάνη, Β., & Κουντουρά, Λ. (2004). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη*, στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 161-168.

Καράμπελα Ε.,(2014), *Η διαλεκτική του άλγους στη Μήδεια του Ευριπίδη*, στο περιοδικό ΛΟΓΕΙΟΝ, τεύχος 4, 144-174. Ανακτήθηκε 12/5/2022 από:

https://drive.google.com/file/d/0B5C_a1ZQ2AtTHRKQkJucml2TXM/view

Καρατάσου, Κ., (2015). *Κριτική ανάγνωση και στρατηγική παλινδρόμηση “εντός” και εκτός του λογοτεχνικού σύμπαντος. Επεισόδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως επιλεγόμενου μαθήματος*. Στο *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία Σήμερα: Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Τμήμα Φιλολογίας, ΕΚΠΑ, 28-30 Νοεμβρίου 2013). Αθήνα: Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ, 153-175. Ανακτήθηκε 11/2/2022 από:

https://www.academia.edu/10231915/Κριτική_ανάγνωση_και_στρατηγική_παλινδρόμηση_εντός_και_εκτός_του_λογοτεχνικού_σύμπαντος._Επεισόδια_διδασκαλίας_της_Νεοελληνικής_Λογοτεχνίας_ως_επιλεγόμενου_μαθήματος.

Καρατάσου, Κ. (2016). *Η “πρωταρχική ενότητα” απόλαυσης και κατανόησης. Εισαγωγή στο αφιέρωμα «Δημιουργικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο»*. Περιοδικό Κείμενα 22. Ανακτήθηκε 11/2/2022 από:

<https://www.academia.edu/20702284/>

Καρπόζηλου, Μάρθα (1994). *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης. σ. 111-147.

Κατούντα, Σ. (2007). *Από τη μητρική αγάπη στην παιδοκτονία*. Σύγκριση, 18, 125-148.

Καστοριάδης, Κ., (1986). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για εμάς σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον.

Κιοσσές, Σ. (2005). «*Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη: εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη*». Στο Β. Λαλαγιάννη, Τ. Καλογήρου (επιμ.). *Η λογοτεχνία στο σχολείο Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω, 91 – 106.

Kitto, H. D. F., (1989), *Η αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα.

Κόλτσιου-Νικήτα Άννα (2007) *Η δικαιοσύνη στην αρχαία ελληνική γραμματεία: Από τη Δίκη του Ησιόδου στη σωκρατική δικαιοσύνη*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας Δελτίο Βιβλικών Μελετών, τομ.25 σελ.55-73, ανακτήθηκε στις 27/1/21 από:

http://users.auth.gr/akolts/5_dikaiosini.pdf

Κουλάνδρου, Στ., (2016). *Όταν το σύμπαν καταρρέει και ο πολιτισμός αποσύρεται : η αντι-Μήδεια του Δημήτρη Δημητριάδη*. Στο *Παραβιάζοντας τα όρια : πρακτικά επιστημονικής διημερίδας / Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ, επιμέλεια Εξάρχου Κ. , 171-185*. Ανακτήθηκε 27/5/2022 από:

<https://www.academia.edu/23268127/>

Κουνούπης, Κ. Α. *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης*, στο Σαμσάρης, Π.(επιμ.), (2007). Σίρις: περιοδική έκδοση του Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Σερρών. Ανακτήθηκε στις 24/5/22 από:

http://195.130.67.21/si/t7/p_203.pdf

Κουρτέσης, Η. Π. (2016). *Η συναλλακτική θεωρία της L.M.Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: η περίπτωση της ποίησης στα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας Γ' γυμνασίου* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 24/5/22 από:

https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/10009/1/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%81%CF%84%CE%AD%CF%83%CE%B7%CF%82%202016_%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%29.pdf

Κωσταρά, Ε. (2016). *Το Αρχαίο ελληνικό δράμα ως εργαλείο ενίσχυσης του Κριτικού Στοχασμού*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 732-741.

Lesky, A. (2007). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων: Από τη γένεση του είδους έως τον Σοφοκλή.*, Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005b). «Οι αναγνωστικές προτιμήσεις μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού σχολείου». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 134-150.

Μαλαφάντης, Κ. (2008). «*Προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων για την ποίηση*», *Τετράδια Πολιτισμού*, 3/4, 195-234. Ανακτήθηκε 7/7/2016 από:
https://www.culture.gr/DocLib/g_30887.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012), *Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) (σφ. 1-11), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε 3/3/2022 από:

http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrysos.pdf

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012), *Η αισθητική αναγνωστική στάση και ανταπόκριση ως παράγοντας ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου*. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, τόμ. Β', (Επιμ.) Μαλαφάντης Κ. Δ., Ανδρεαδάκης Ν., Καραγιώργος Δ., Μανωλίτσης Γ., Οικονομίδης Β., εκδ. Διάδραση, Αθήνα σσ. 1231-1240. Ανακτήθηκε 3/3/2022 από:

https://www.researchgate.net/publication/258573856_E_aisthetike_anagnostike_stase_kai_antapo_krise_os_paragontas_enischyses_tou_anagnostikou_kinetrou_The_aesthetic_reading_attitude_and_response_as_amplification_factor_of_the_reading_motivation

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2013). *Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις*. Στο Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σφ. 155-167). Αθήνα: Διάδραση.

Mastronarde, D. J. (2006), *Ευριπίδου Μήδεια*. (Μετάφραση) Γιωτόπουλος Δ., (επιμέλεια μετάφρασης) Χριστόπουλος Μ., Πατάκης, Αθήνα.

Μεσσάρη Α., (2020), *Η γυναίκα στις τραγωδίες του Ευριπίδη*. Ανακτήθηκε από:

<https://www.openbook.gr/i-gynaika-stis-tragodies-toy-eyripidi/>

Mosse C.,(2004) , *Η Γυναίκα στην Αρχαία Ελλάδα* (μετάφρ. Α. Στεφανής), Αθήνα.

Μουλά, Ε. (2005). *Διαβαίνοντας τα σύνορα: από την κλασική λογοτεχνία ενηλίκων στην παιδική και η θέση της αρχαίας τραγωδίας στο σύμπαν της παιδικής λογοτεχνίας.*, στο περιοδικό *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*.

Μπακονικόλα Χ. (2004), *Το δίκαιο του κέτη και το πολιτικό άσυλο στην ελληνική τραγωδία, στο Παράβασις : επιστημονικό περιοδικό Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών ; Vol.5, No.1, 2004, 103-111.*

Οικονόμου, Α. (2007). *Σημασίες του θέματος του λόγου στη Μήδεια του Ευριπίδη* (Doctoral dissertation).

Page D.L., (1990). *Ευριπίδη Μήδεια*, (εισαγωγή, αρχ. κείμενο & σχόλια), (μτφρ.) Γιατρομανωλάκης Γ., Αθήνα (Καρδαμίτσα), 1990.

Πανούσης, Ι., (2015). *Τα παιδιά στη Μήδεια του Ευριπίδη. Το αρχαίο θέατρο και η πρόσληψή του*, Πρακτικά του Δ΄ Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου, Πάτρα, 125-136. Ανακτήθηκε 12/11-2022 από:

<https://www.theaterst.upatras.gr/wp-content/uploads/2015/11/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F-%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F.pdf>

Παπαδημητρόπουλος Λ.Π. (2014), *Η έννοια του οίκου στον Ευριπίδη (Άλκηστη-Μήδεια-Ιππόλυτος)* Ε.Κ.Π.Α., Βιβλιοθήκη Σαριπόλου Σ., Αθήνα, 11-90.

Παπαδοπούλου, Θ., (2008,) *Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία και Λογοτεχνική Παράδοση. Το Γυναικείο Στοιχείο στην Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, στο Μαρκαντωνάτος Α. & Τσαγγάλης Χ. (επιμ.), *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 149-177.

Παπαντωνάκης, Γ., Αθανασιάδης Η., Καπλάνογλου Μ., Πολίτης, Δ., (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαρούση, Μ.(2011). «Αναγνωστικές κοινότητες και φιλιαναγνωσία». Στον Μ. Ζουμπουλάκη (επιμ.) *Επιστημονικά ανάλεκτα: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (σσ. 163-175). Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Παπαρούση, Μ. (2014). «Η κριτική θεωρία και η διδασκαλία της λογοτεχνίας: συνδυάζοντας αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις». Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, 20, 1-8. Ανακτήθηκε στις 2/1/2022 από:

<http://keimena.ece.uth.gr/main/>

Παπαρούση, Μ., Τεφτίκη, Ε. (2018). Οι αισθητικές πτυχές της λογοτεχνικής ανάγνωσης στον ποιητικό και εικαστικό υπερρεαλισμό : μια διερεύνηση των αναγνωστικών ανταποκρίσεων μαθητών στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο «Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία» (2018) (Επιμέλ.) Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., Χοντολίδου, Ε., Gutenberg, Αθήνα, 333-344.

Παπαρούση Μ.(2019) Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη: αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Gutenberg.

Πετρίδης Α.(2012), «Αμφίσημη Μήδεια αμφίθυμοι θεατές». Ανακτήθηκε 12/5/2022 από:

https://antonispetrides.wordpress.com/2012/01/26/medea_1_ambiguity/

Παυλόπουλος Γ. (1988), Τα αντικλείδια. Αθήνα, Στιγμή.

Πετρίδης Α., (2013), «Για τον “Αγαμέμνονα” του Αισχύλου: Πειθώ και Θήλυ». Ανακτήθηκε 6 Μαΐου 2021, από:

https://antonispetrides.wordpress.com/2013/09/23/agememnon_2/

Πολίτης, Δ. (1996). Ο ρόλος του αναγνώστη και η «Συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας, τ. 11, 21-33, Αθήνα.

Ποσλάνιεκ, Κρ. (1990). Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμπυχώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος. Μτφρ. Αθήνη Στέση. Αθήνα: Καστανιώτης 13-23, 25-30, 75- 82, 117-122, 151-160.

Ρόζη, Λ. (2012). Περιπλανήσεις της Μήδειας στη σύγχρονη δραματουργία. Σκηνή, (4), 83-117.

Romilly, J., (1992), Αρχαία Ελληνική Τραγωδία, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Σηφάκη Ε.,(2018). Θεωρία της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης (με έμφαση στη θεωρία του Wolfgang Iser). Ανακτήθηκε 05/02/2022 από:

<https://slideplayer.gr/slide/11159842/>

Σπανός, Γ.Ι., (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Διδασκαλία του Πεζού Λογοτεχνήματος*. Εκδόσεις: Ιωάννου, 90-105.

Στεφανόπουλος Θ., (2012), *Ευριπίδου Μήδεια*, εκδ. Σμίλη, Αθήνα .

Συνοδινού Κ.,(1995),«Αιρετικές γυναικείες μορφές στην αρχαία ελληνική τραγωδία», *Μορφές της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, Ιωάννινα.

Συρόπουλος Σ., (2008) “*Σκηνική νεκρομαντεία και Αθηναϊκή πολιτική*”, στο Μαρκαντωνάτος Α. & Τσαγγάλης Χ. (επιμ.), *Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 84-105.

Τζιόβας, Δ. (1985). *Από το συγγραφέα στον αναγνώστη. Η κρίση του υποκειμένου στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε 30/5/2022 από:

olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26450/1/Από%20το%20συγγραφέα%20στον%20αναγνώστη%20.pdf

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 241-245.

Τουπαδάκη, Α. (2021). «*Πακέτα κειμένων και σχέδια μαθήματος*», Πανεπιστήμιο Frederick, Δημοσίευτη εργασία στο μάθημα: *Λογοτεχνική κατανόηση και διδασκαλία*.

Τουπαδάκη, Α. (2021). “*Η θέση της γυναίκας στη Μήδεια του Ευριπίδη. Μια διδακτική αξιοποίηση με βάση τη συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της L.M. Rosenblatt.*”, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Δημοσίευτη εργασία στο μάθημα: *Η παιδευτική διάσταση του αρχαίου θεάτρου*.

Τουπαδάκη, Α. (2021). «*Η αξία του οίκου στην Ορέστεια του Αισχύλου και την Άλκηστη του Ευριπίδη*», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Δημοσίευτη εργασία στο μάθημα: *Αρχαία Ελληνική δραματική ποίηση: διδακτικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*.

Τσάφος, Β. (2004). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας. Για μια εναλλακτική μαθητεία στον αρχαίο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσελεπίδη, Σ. Α. (2018). *Μήδεια του Ευριπίδη: Ψυχανάλυση, Θεωρία, Πολιτική* . Aristotle University of Thessaloniki.

Τσιλιμένη, Τ.& Πανάου, Π. (2011).*Ο (εννοούμενος) αναγνώστης-παιδί του μεταφρασμένου παιδικού βιβλίου*. Απηλιώτης.

Υ.Π.Ε.Θ. (2021). *Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Γενικής Παιδείας Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία στη Β΄ τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Γ΄ τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2021-2022*. Αθήνα: 12-11-2021, Αρ. Πρωτ. 141505/Δ2.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική, Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. & Καλούδη, Ε. (2015). *Διερευνώντας το φάσμα των δυνατών ανταποκρίσεων του αναγνώστη στην «εποχή της ανάγνωσης»*, στο Β. Βασιλειάδης & Κ. Δημοπούλου (επιμ.), *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, ΚΕΓ, 152-164. Ανακτήθηκε στις 10.9.2021 από:

<https://www.openbook.gr/selidodeiktes/>

Χαρακόπουλος Χ., Τσιλιμένη Τ. (2018), «Μία διδακτική προσέγγιση του διηγήματος “Το αμάρτημα της μητρός μου”, του Γ.Μ. Βιζυηνού βασισμένη στη συναλλακτική αναγνωστική θεωρία της L.M. Rosenblatt», Conference: Παιδική και Εφηβική Λογοτεχνία: Διδακτικές Εφαρμογές, Βόλος. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/342820467_Mia_didaktike_prosengise_tou_diegematos_To_hamartema_tes_metros_mou_tou_GM_Bizyenou_basismene_ste_synallaktike_anagnostike_theoria_tes_LM_Rosenblatt

Χατζημαυρουδή, Χ. Ε., (2006). «Φίλη τοις φίλοις – έχθρα τοις εχθροίς»: η περίπτωση της Μήδειας στο ομώνυμο δράμα του Ευριπίδη, περιοδικό «Ελληνικά», Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, τεύχ. 2ο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 11/5/2022 από:

http://media.ems.gr/ekdoseis/ellinika/Ellinika_56_2/ekd_peel_56_2_Chatzimavroudi.pdf

Χλωπτσιούδης, Δ. (2019). *Αναγνωστικές θεωρίες και ποίηση*. περ. Μανδραγόρας, τεύχ.61, 89-96. Ανακτήθηκε 21/5/2022 από:

<https://www.academia.edu/41698492>

Χοντολίδου, Ε. (2002). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Στο *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε. (Επιμ.), Τυπωθήτω, Δαρδανός Γ., Αθήνα, 379-390.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Allan, W. (2000). *The Andromache and Euripidean Tragedy*. Clarendon Press.

Blanshard, A. & Shahabudin K., (2011). *Classics on Screen: Ancient Greece and Rome on Film*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Booth, W. C. (1983). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Cropp, M., Lee, K. H., & Sansone, D. (Eds.). (2000). *Euripides and Tragic Theatre in the Late Fifth Century* (Vol. 24). Stipes Pub. LLC.

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Graziosi, B. and Greenwood, E. (2007) '*Homer in the twentieth century : between world literature and the western canon.*', Oxford: Oxford University Press. Classical presences.

Hall, E., Taplin O., & Macintosh F. ed. (2000), *Medea in Performance 1500-2000*. Oxford: Legenda.

Hall, E. (2004), *Adventures with Iphigenia in Tauris: A Cultural History of Euripides' Black Sea Tragedy*. Oxford: Oxford University Press.

Hardwick, L. & Stray C. (2008). *A Companion to Classical Receptions*. Malden, MA: Blackwell.

Harris, R. H., & Ormerod, J. (2001). *Goodbye, Mousie*. New York: Margaret K. McElderry Books.

Honig, B. (2013), *Antigone, Interrupted*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingarden, R. (1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Μετάφραση: Ruth Ann Crowley
Kenneth R. Olson. Evanston: Northwestern University Press.

Kakoudaki, D., (2014). *Anatomy of a Robot: Literature, Cinema, and the Cultural Work of Artificial People*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Kallendorf, C. W. (2007), *A Companion to the Classical Tradition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Klose-Ullmann, B. (2018). Medea on Stage: Child Murderess or Abandoned Wife. *German-Greek Yearbook of Political Economy*, 1, 117-136.

Leda, St. (2013), "Between Mythical and Rational Worlds: Medea by Pier Paolo Pasoloni", *Ancient Worlds in Film and Television: Gender and Politics*. Ed. Renger A. – B. and Solomon J., Leiden & Boston: Brill, 213-227.

Martindale, C. (1991), "Redeeming the Text: The Validity of Comparisons of Classical and Postclassical Literature (A View from Britain)". *Arion* 1.3:45-75.

Martindale, C., & Thomas, R. F. (2006). *Classics and the uses of reception*. Malden, MA: Blackwell Pub.

Michelakis, P., *Greek Tragedy on Screen*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Mueller, M. (2016). *Gender*. In McClure, L. (ed.) *The Blackwell Companion to Euripides*. Wiley – Blackwell, 500-514.

Nikoloutsos, K.P. 2013, *Ancient Greek Women in Film*. Oxford: Oxford University Press.

Rocco C., (1997), *Tragedy and Enlightenment: Athenian Political Thought and the Dilemmas of Modernity*. Berkeley: University of California Press.

Sezer, D. (2015). *Medea's wounds: Euripides on justice and compassion. History of Political Thought*, 36(2), 209-233.

Sourvinou- Inwood, C, (1997), *Medea at a shifting distance: images and euripidean tragedy*, in Clauss J.J, Johnston, S.I, *Medea: essays on Medea in myth, literature, philosophy and art*, New Jersey, Princeton University Press, 267-310.

Suleiman, S. R., & Crosman, I. (Eds.). (1980). *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton University Press.

Syropoulos, S. D. (2003). *Gender and the social function of Athenian tragedy*, (Vol. 1127). British Archaeological Reports Limited. Ανακτήθηκε 11/11/2020 από:

https://www.academia.edu/35316622/Syropoulos_Gender_and_the_Social_Function_of_Athenian_Tragedy_pdf

Swift, L. (2016). *Medea*. In McClure, L. (ed.) *The Blackwell Companion to Euripides*. Wiley – Blackwell, 80-91. Ανακτήθηκε 11/02/2022 από:

https://www.academia.edu/174723/Euripides_Medea_In_McClure_Laura_ed_The_Blackwell_Companion_to_Euripides_Blackwell_2016_80_91

Van Steen, G. (2011), *Theatre of the Condemned Classical Tragedy on Greek Prison Islands*. Οξφόρδη: Oxford University Press.