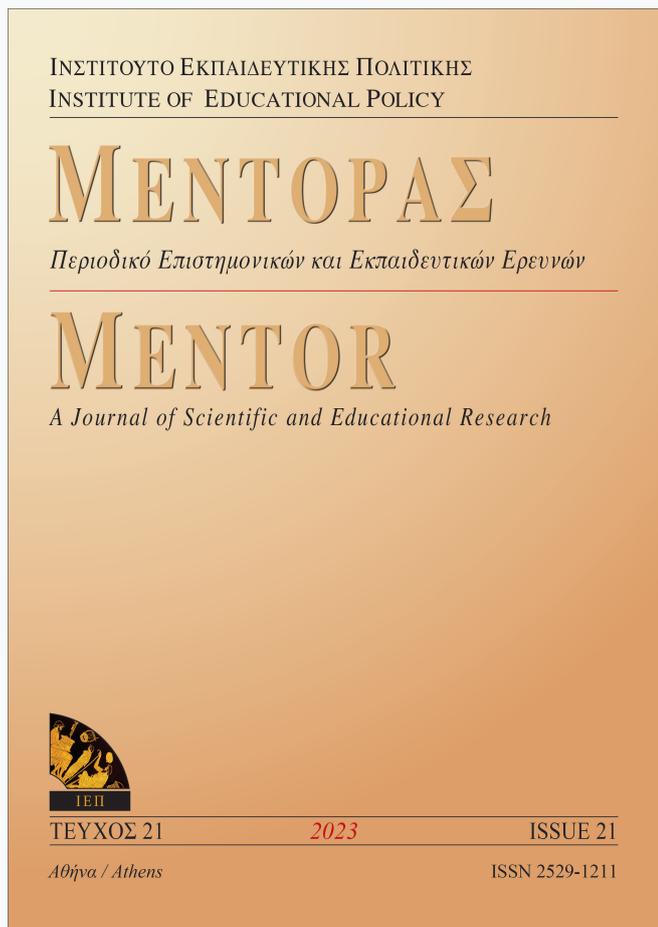


## Μέντορας

Τόμ. 21, Αρ. 1 (2023)

MENTOPAS



**Ιστορικό διακείμενο και λογοτεχνία: Θεωρία, έρευνα σε μαθητές/τριες Λυκείου και διδακτική αξιοποίηση**

*Βασίλειος Μεγαγιάννης*

doi: [10.12681/mentor.35150](https://doi.org/10.12681/mentor.35150)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Μεγαγιάννης Β. (2023). Ιστορικό διακείμενο και λογοτεχνία: Θεωρία, έρευνα σε μαθητές/τριες Λυκείου και διδακτική αξιοποίηση. *Μέντορας*, 21(1), 127–154. <https://doi.org/10.12681/mentor.35150>

# Ιστορικό διακειμένο και λογοτεχνία: Θεωρία, έρευνα σε μαθητές/τριες Λυκείου και διδακτική αξιοποίηση

**Βασίλειος Μεγαγιάννης**  
Υποψήφιος Διδάκτωρ Γλωσσολογίας  
Ε.Κ.Π.Α./Π.Τ.Δ.Ε.  
[vas.megagiannis@gmail.com](mailto:vas.megagiannis@gmail.com)

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη λειτουργία της διακειμενικότητας στο λογοτεχνικό κείμενο. Αρχικά, παρατίθεται βιβλιογραφική επισκόπηση, αναφορικά με τα μοντέλα ερμηνείας των θεωρητικών της διακειμενικότητας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην περίπτωση του ιστορικού διακειμένου και στην αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας. Το ερευνητικό σκέλος εστιάζει στην αξιολόγηση των επιδόσεων εκατό μαθητών και μαθητριών Λυκείου, ως προς την πρόσληψη και επίγνωση του ιστορικού διακειμένου σε πέντε επιλεγμένα αποσπάσματα της μεταπολεμικής πεζογραφίας πριν και μετά από την αναζήτηση υποστηρικτικού υλικού μέσω του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ευρεία βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στη δεύτερη περίπτωση, ανεξαρτήτως κειμένου, επιδόσεις πάντως, που σε κάθε περίπτωση, επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση. Τα ανωτέρω συμπεράσματα, αποτέλεσαν γνώμονα της κατάρτισης μιας διδακτικής πρότασης, η οποία διαρθρώνεται σε πέντε επιμέρους σενάρια με χρήση παράλληλων κειμένων (παραδοσιακών, πολυτροπικών, σχηματικών) και αποσκοπεί στο να προωθήσει τον κριτικό εγγραμματισμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** Κειμενογλωσσολογία, διακειμενικότητα, λογοτεχνία

## Abstract

The present dissertation aims at explaining how intertextuality works, within the boundaries of literary texts. This overview focuses on the historical intertext and the bond between History and Literature. Our survey took place in a Greek college where a group of 100 students were asked to take part in the study, during which five extracts from equal post-war Greek novels, were used as tasks of elicitation. The students' scores, show that using feedback from the internet significantly

enhances the interpretation and understanding of the historical intertexts, although their performance can improve even further. Based on the aforementioned conclusions, we present our educational proposal, a complete guide to the implementation of 5 educational scenarios. Our goal is to use the outcome of the survey conducted in order to achieve critical awareness.

**Keywords:** text linguistics, intertextuality, literature

## Εισαγωγή

Αν κάποιος μη εξοικειωμένος με λογοτεχνικούς και γλωσσολογικούς όρους, επρόκειτο να πειστεί για τη σημασία της *διακειμενικότητας*, θα μπορούσαμε απλώς να τον παραπέμψουμε στους de Beaugrand & Dressler (1981), οι οποίοι την εντάσσουν σε ένα από τα επτά κριτήρια κειμενικότητας. Αυτό το «υφαντό» συνειδητών ή λιγότερο συνειδητών επιλογών, του/της συντάκτη/τριας ενός κειμένου οποιασδήποτε μορφής, μέσω του οποίου δανείζεται, ανασκευάζει, παραθέτει, σχολιάζει κοινούς τόπους, αρχέτυπα, κείμενα και συγγραφείς, προκειμένου να συνθέσει ένα πρωτότυπο δικό του πρωτότυπο έργο, θεωρείται μια γλωσσική λειτουργία τόσο σημαντική, ώστε ο Μπαμπινιώτης (1991, σσ. 192-193), να εντοπίσει σε αυτήν μία καθολικότητα, η οποία την ανάγει σε κατεξοχήν ατομική γλωσσική δημιουργία. Καταλήγει μάλιστα, στο ότι εντός αυτής της λειτουργίας «συγχωνεύονται, αντανακλώνονται και διηθούνται» όλες οι άλλες.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η διακειμενικότητα βρίσκει τη βέλτιστη εφαρμογή της στο λογοτεχνικό κείμενο, αφού η πολυσημία και οι πολυεπίπεδες αναγνώσεις τις οποίες επιτρέπει το λογοτεχνικό κείμενο, αποτελούν ιδανικό πεδίο εφαρμογής της διακειμενικότητας. Η σχολική τάξη αποτέλεσε για εμάς ερευνητική πρόκληση, ώστε να χρησιμοποιήσουμε αυτόν τον χώρο ως εφαλτήριο για τη μελέτη μας.

Παρότι η σχετική βιβλιογραφία για τη διακειμενικότητα είναι πραγματικά αχανής, η ερευνητική συσχέτισή της με διδακτικές πρακτικές, είναι αντιστρόφως ανάλογη. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση *ad hoc* ερευνητικής διαδικασίας, της οποίας τα ευρήματα, θα αξιοποιηθούν διδακτικά, δεν αποτελούν προνόμιο των θετικών και τεχνολογικών επιστημών, αντιθέτως οφείλουν να αποτελούν ένα εκ των ων ουκ άνευ συστατικό στοιχείο

των περισσότερων διδακτικών προτάσεων, προκειμένου αυτές να είναι «συμπαγείς» και αδιαμφισβήτητα τεκμηριωμένες.

Κατά τον Roman Jakobson, (1960, σ. 377) «Γλωσσολόγος που αγνοεί πώς λειτουργεί η γλώσσα της λογοτεχνίας και φιλόλογος που αδιαφορεί για τα γλωσσολογικά ζητήματα και δεν είναι ενημερωμένος στις γλωσσολογικές μεθόδους, αποτελούν και οι δυο τους εξίσου κατάφωρους αναχρονισμούς». Στην προσπάθειά μας λοιπόν να ερμηνεύσουμε την επίδραση ενός κειμενογλωσσολογικού μηχανισμού, όπως η διακειμενικότητα στον/στην αναγνώστη/τρια, ορίσαμε τον/την μαθητή/τρια του ελληνικού Λυκείου ως ερευνητικό υποκείμενο, προκειμένου να διέλθουμε από το μονοπάτι της διδακτικής της λογοτεχνίας. Το εύρημα της διαδικτυακής ανατροφοδότησης μας επέτρεψε να εισαγάγουμε τις βασικές αρχές των ΤΠΕ στην όλη διαδικασία, ως μέσο που θα μας οδηγήσει στον κριτικό (εγ)γραμματισμό μέσω της φιλιαναγνωσίας.

### **Από την Μπαχτινική πολυφωνία, στη διακειμενικότητα της Kristeva**

Ο κοινός τόπος, ο οποίος θέλει το κάθε κείμενο να είναι ένας συνδυασμός ιδεών, μοτίβων, λέξεων και φράσεων τα οποία απαντούν σε κάποιο άλλο κείμενο (ή κείμενα), θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι τόσο παλιός όσο και η συγγραφική τέχνη αυτή καθαυτή. Ήδη, πριν την επινόηση -από μέρους της Julia Kristeva- του όρου *διακειμενικότητα*, ο Μπαχτίν (2008) είχε παρατηρήσει ότι το κείμενο βρίσκεται σε έναν αέναο διάλογο με παλαιότερα κείμενα, έναν δημιουργικό διάλογο, ο οποίος επιτρέπει τη γειτνίαση ετερογενών στοιχείων, όπως ποικίλες γλώσσες, φωνές και κοινωνικές νόρμες. Σύμφωνα μάλιστα με την Mitošinková (2009), ο Μπαχτίν ανέδειξε ήδη πολύ πριν την Kristeva αυτές τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των κειμένων, οι οποίες διαμορφώνουν ένα υβριδικό πλαίσιο στα όρια των κειμενικών ειδών. Ο Τερζάκης από την άλλη (2007) επισημαίνει ότι η λογοτεχνική γλώσσα κατά τον Μπαχτίν, ακόμη και στις διάφορες εκφάνσεις της καθημερινότητας, δεν παύει να διατηρεί την πολυσημία της, η οποία της επιτρέπει να επαναναλύεται και να επανερμηνεύεται κάθε φορά, προσδίδοντάς της θα έλεγε κανείς έναν πρωτεϊκό χαρακτήρα.

Με τη δυναμική λοιπόν του Μπαχτίν, άλλα και των υπόλοιπων θεωρητικών οι οποίοι ασχολήθηκαν κατά καιρούς με τον ιστό σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στα

κείμενα, η Julia Kristeva μόλις στη δεκαετία του 1960, αξιοποιώντας όλες τις προσπάθειες σχηματοποίησης των σχέσεων αυτών, τις συγκεντρώνει πλέον υπό τον όρο *διακειμενικότητα* (intertextuality), μία αναδυόμενη μεταστρουκτουραλιστική έννοια. Η ίδια, μορφοποιώντας έννοιες που πρωτοεμφανίστηκαν σε προηγούμενα έργα της, περιέγραψε το κείμενο (1980, σ.36), ως «μία μεταλλαγή άλλων κειμένων», με τη διακειμενικότητα να είναι το φαινόμενο κατά το οποίο «εκφράσεις που έχουν παρθεί από άλλα κείμενα, διασταυρώνονται με το κείμενο που μας απασχολεί και αδρανοποιούνται μεταξύ τους».

Η διακειμενικότητα της Kristeva επανερμηνεύει τη μπαχτινική διαλογικότητα ως διάδραση μεταξύ υποκειμένων, προσδίδοντάς της κοινωνιογλωσσικές και ιδεολογικές προεκτάσεις, ώστε σε αυτήν τη βάση να οικοδομήσει μία γνωσιακή και αξιολογική προοπτική (Prayer: 2015). Προδήλως, από την οπτική αυτή της Kristeva, το κείμενο γεννά εύελικτα νοήματα, δεκτικά πολλαπλών -διυποκειμενικών- αναγνώσεων, τα οποία υφίστανται σε μία συγκεκριμένη συγχρονία και ερμηνεύονται βάσει των σχέσεων του κειμένου καθαυτό, με ένα corpus προϋπαρχόντων κειμένων.

### **Η τυπολογία του Gérard Genette**

Ο σύγχρονος Γάλλος θεωρητικός και κριτικός, Gérard Genette ασχολήθηκε ενδελεχώς με το πεδίο της διακειμενικότητας. Ειδικότερα, τάχθηκε στο πλευρό των στρουκτουραλιστών, οι οποίοι θεωρούν ότι η κριτική μπορεί να αξιολογήσει το πόσο σημαντικό είναι ένα κείμενο, ακόμη και αν αυτή η διαδικασία απαιτεί τη συσχέτισή του με άλλα κείμενα, με τα οποία συνδέεται. Σε αντίθεση λοιπόν, με τους μεταστρουκτουραλιστές, οι οποίοι απορρίπτουν στη βάση της την ιδέα ότι η κριτική μπορεί να ανιχνεύσει τις «ρίζες» ενός κειμένου, ο Genette «δεν ασχολείται με ανεξάρτητα σύμβολα και κείμενα, αλλά με το πώς τα σημεία και τα κείμενα αλληλεπιδρούν με άλλα, ώστε να δημιουργήσουν άλλα περιγράψιμα συστήματα, κώδικες, πολιτισμικές πρακτικές και τελετουργικά.» (Simandan, 2010, σσ. 29-33).

Ο Genette θεωρεί ότι αντικείμενο της ποιητικής δε θα πρέπει να αποτελεί το κάθε ανεξάρτητο κείμενο, αλλά το *Αρχικείμενο*, το σύνολο δηλαδή κάποιων γενικών κατηγοριών, όπως τα είδη λόγου, τα λογοτεχνικά γένη, οι θεματικές ενότητες κ.ά., βάσει

των οποίων ορίζεται ο χαρακτήρας του κάθε κειμένου (1992). Στο Παλίμψηστό του<sup>1</sup> το 1982, έργο μέσω του οποίου επαναδιατυπώνει, διορθώνει και επεκτείνει θα λέγαμε τις βασικές θέσεις του Αρχικειμένου (1979)<sup>2</sup>, διαμορφώνει πλήρως τη θεωρία του για τα είδη της υπερ-διακειμενικότητας ή κειμενικής υπέρβασης (*transtextuality* or *textual transcendence*) μαζί με τις υποκατηγορίες τους:

- **Διακειμενικότητα (*intertextuality*)**, η οποία γειτνιάζει με τον ορισμό που έχει δώσει ήδη η Kristeva και ορίζεται ως «η σχέση -συν την παρουσία- μεταξύ δύο η περισσότερων κειμένων» ή με άλλα λόγια «η παρουσία καθεαυτή ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο». Η διακειμενικότητα στην πιο ρητή της μορφή, συνίσταται στην *παραπομπή*, ενώ σε μια λιγότερο ρητή μορφή της παίρνει την όψη της *λογοκλοπής*. Σε ένα ακόμα πιο υπόρρητο επίπεδο, με λιγότερο φανερό τον λογοτεχνικό μανδύα, έχουμε την περίπτωση του *υπαινιγμού*.
- **Παρακειμενικότητα (*paratextuality*)**, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία του κειμένου (παρακείμενο), όπως είναι οι *τίτλοι*, *υπότιτλοι*, *υπέρτιτλοι*, *προμετωπίδες*, *σημειώσεις*, *αφιερώσεις*, αλλά και πολλά άλλα δευτερεύοντα στοιχεία, ακόμη και αυτοβιογραφικά, τα οποία κατευθύνουν την πρόσληψη του έργου από πλευράς αναγνώστη/τριας. Κατά τον Genette, τα στοιχεία αυτά ενίοτε παίρνουν τη θέση σχολιασμού, είτε είναι επίσημος είτε όχι, με αποτέλεσμα ακόμα και οι πιο παραδοσιακοί/ές -και σε καμία περίπτωση ανεργάτιστοι/ες- αναγνώστες/τριες, θα δυσκολευτούν να αγνοήσουν, ακόμη και αν διατείνονται ότι το έχουν επιτύχει.
- **Μετακειμενικότητα (*metatextuality*)**, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των ρητών ή υπόρρητων αναφορών ενός κειμένου σε ένα άλλο, ακόμη και χωρίς αυτό να κατονομάζεται. Είναι μία σχέση που εδράζεται σε μία βάση σχολιασμού και αποτελεί κατά τον Genette μία κριτική σχέση μεταξύ δύο κειμένων στη βέλτιστη μορφή της.
- **Αρχικειμενικότητα (*architextuality*)**, η οποία αποτελεί την πιο αφαιρετική και λιγότερο κατηγορηματική μορφή υπερδιακειμενικότητας και η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί ακόμη και από ένα μόνο παρακειμενικό στοιχείο, όπως ένας τίτλος ή υπότιτλος (π.χ. *ποιήματα*). Το στοιχείο έχει μια ταξινομική χροιά πλήρως

<sup>1</sup>*Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, 1982.

<sup>2</sup>*Introduction à l'architexte*, Paris, 1979.

λειτουργική, η οποία συσχετίζει τη δημιουργία του κειμένου με ένα κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει. Παρότι δεν μπορεί να ληφθεί φυσικά ως προϋπόθεση ότι κάθε κείμενο θα παρουσιαστεί τόσο προφανώς στον/στην αναγνώστη/τρια, με βάση τη θεωρία των κειμενικών ειδών, καταμαρτυρώντας το είδος στο οποίο ανήκει, αυτή η μορφή υπερδιακειμενικότητας, θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την πρόσληψη του έργου.

- **Υπερκειμενικότητα (hypertextuality)**, η οποία περιλαμβάνει «οποιαδήποτε σχέση που ενώνει ένα κείμενο Β (το οποίο αποκαλούμε *υπερκείμενο*), με ένα πρότερο χρονικά κείμενο Α (το οποίο ονομάζεται *υποκείμενο*).» Για να τη διαχωρίσει από τη μετακειμενικότητα, η οποία έχει σχολιαστική χροιά, τονίζει ότι η υπερκειμενικότητα έχει πιο περιγραφικό ή διανοητικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, δεν έχουμε απλώς ένα κείμενο το οποίο αναφέρεται σε ένα άλλο, αλλά ένα κείμενο που στηρίζει την ύπαρξή του σε ένα άλλο και επιτελείται μέσω της διαδικασίας της *μεταμόρφωσης*, έναν μετασχηματισμό τον οποίο ο ίδιος αποκαλεί *μίμηση* (imitation) του πρότερου έργου. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα της - σύνθετης- αυτής σχέσης, ο Genette μας παραθέτει αυτό της *Οδύσσειας* και της *Αινειάδας*. Η περιγραφείσα τυπολογία του Genette, δημιούργησε μία εξέχουσα θέση για την ποιητική ανάμεσα στις φιλολογικές σπουδές.

## Η σχέση κειμένου και διακειμένου

Έχοντας διέλθει τους κυριότερους σταθμούς της μελέτης της διακειμενικότητας, δε θα εμείνουμε στους κλασικούς ορισμούς περί κειμένου, θα βασιστούμε όμως, σε μεγάλο βαθμό σε αυτούς των Worton & Still (1993, σσ. 33-34). Κατά την άποψή τους, ενώ υπό τη στενή έννοια του όρου, κείμενο αποκαλείται ένα τμήμα γραπτού κειμένου, ο ανωτέρω όρος λαμβάνει και μία ευρύτερη σημασία, αυτή του «οτιδήποτε γίνεται αντιληπτό ως ένα σύστημα με συγκεκριμένη σημασιοδότηση», οτιδήποτε δηλαδή λαμβάνει ένα συγκεκριμένο νόημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο/η αναγνώστης/τρια προσλαμβάνει - ενσυνείδητα ή ασυνείδητα- ένα μέρος του μηνύματος, ενώ ο/η δημιουργός γίνεται αντιληπτός/ή σε μια πιο αφαιρετική διάσταση. Αυτή η γενίκευση του όρου, μας

αποσαφηνίζει και περαιτέρω έννοιες οι οποίες είναι συνυφασμένες με το λογοτεχνικό κείμενο, όπως ας πούμε ο/η *συγγραφέας*.

Οι ίδιοι (1993, σ. 1) υπογραμμίζουν ότι ένα κείμενο καθίσταται λειτουργικό μόνο μέσω της ανάγνωσης και είναι το απότοκο του γόνιμου διαλόγου μεταξύ του παρόντος κειμένου και όλων των άλλων κειμένων τα οποία είναι κτήμα του/της αναγνώστη/τριας και τα οποία ο/η ίδιος/α «προβάλλει» πλέον στο ανάγνωσμα αυτό. Ως εκ τούτου, αφενός μεν μία νύξη του/της συγγραφέα σε ένα έργο άγνωστο για τον/την αναγνώστη/τρια μπορεί να περάσει απαρατήρητη από αυτόν/ή, αφετέρου δε η γνώση μιας θεωρίας ή ενός γεγονότος από πλευράς αναγνώστη/τριας το οποίο είναι άγνωστο στον/στη συγγραφέα, να οδηγήσει σε μία εντελώς νεότευκτη ερμηνεία.

Ως επιστέγασμα των ανωτέρω θέσεων, οδηγούμαστε με ασφάλεια στον ορισμό που μας δίνει ο Riffaterre για το διακείμενο (1993, σ. 56), το οποίο είναι «ένα ή περισσότερα κείμενα, τα οποία ο/η αναγνώστης/τρια πρέπει να γνωρίζει, προκειμένου να κατανοήσει συνολικά τη σημασία ενός λογοτεχνικού κειμένου.» Όπως πολύ σωστά προσθέτει όμως, πρέπει να αντιληφθούμε την ύπαρξη ενός σαφούς διαχωρισμού μεταξύ των γνώσεων που κατέχουμε αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο αυτού του διακειμένου και της επίγνωσης ότι υπάρχει ένα διακείμενο και μπορεί κάπου να αναζητηθεί. Η επίγνωση αυτή κατά τον Riffaterre επαρκεί πάντως για τον/την αναγνώστη/τρια, ώστε να γίνει κοινωνός της λογοτεχνικότητας του κειμένου, καθώς αντιλαμβάνεται ότι κάτι απουσιάζει και θα πρέπει να το αναζητήσει ώστε να συμπληρώσει το κενό αυτό.

### **Η αμφίδρομη και δυναμική σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας**

Όταν συλλογίζομαστε πάνω στους διακειμενικούς μηχανισμούς, σε συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο κείμενο, κατά βάση -και αυθόρμητα θα λέγαμε- το κείμενο που επιλέγουμε νοερά είναι σχεδόν πάντα ένα λογοτεχνικό κείμενο μυθοπλασίας και πολύ λιγότερο ένα κείμενο -επί παραδείγματι- δημοσιογραφικού λόγου. Η αλήθεια είναι ότι η διακειμενικότητα είναι πανταχού παρούσα, σε όλα τα είδη του λόγου, είτε πρόκειται για ένα παιδικό παραμύθι, είτε για μία πολιτική αγόρευση στο Κοινοβούλιο, είτε ακόμη και για ένα έγγραφο της δημόσιας διοίκησης. Η αιτία όμως, για την οποία τη συνδέουμε συνήθως με λογοτεχνικά κείμενα, εντοπίζεται στο ότι η διακειμενικότητα δεν φιλοδοξεί

απλώς να «εξαντλήσει» πολιτισμικά το παραδοσιακό κείμενο στο οποίο αναφέρεται, ούτε και τη μυθοπλαστική ευρηματικότητα του/της συγγραφέα. Αντίθετα, μέσω μιας δυναμικής, κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνικής παράδοσης, καθίσταται δρώσα και σίγουρα όχι αποκομμένη από το σύγχρονο κόσμο (Καρατάσου: 2008).

Αυτή η σύνδεση της διακειμενικότητας με την πραγματική ζωή και τις κοινωνικές διεργασίες, βρίσκει κατά τη γνώμη μας μία από τις βέλτιστες μορφές της, στην περίπτωση του ιστορικού διακειμένου, το οποίο αποτέλεσε και την ερευνητική μας βάση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το ιστορικό διακειμένο, το σημείο αυτό σύμπτωσης της λογοτεχνίας με την ιστορία, θεωρείται από πολλούς ως σχεδόν αποκλειστικό προνόμιο του ιστορικού μυθιστορήματος. Αναμφισβήτητα και ο ίδιος ο ορισμός του λογοτεχνικού αυτού είδους από τον Ούγγρο θεωρητικό Lukacs (1962), ενισχύει την πεποίθησή μας για τον πλούτο ιστορικών διακειμένων που μπορεί να κυφορήσει η επίνοια του/της συγγραφέα ιστορικών μυθιστορημάτων:

*Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι το λογοτεχνικό εκείνο είδος, στο οποίο γίνεται απόπειρα να δημιουργηθεί μια δραματική δομή μυθοπλασίας μέσα σε μία αυστηρά οριοθετούμενη ιστορική εποχή, την οποία σκιαγραφεί ο δημιουργός του μετά από διεξοδική μελέτη των γεγονότων, των τόπων και των χαρακτήρων, ως επίσης και των ενδυμασιών, των ηθών και των συνηθειών, αλλά και του τρόπου ομιλίας που χρησιμοποιούσαν τα άτομα της εποχής που ο ίδιος επέλεξε για το έργο του.*

Ο πλούτος μάλιστα των διακειμένων στις περιπτώσεις αυτές, έχει οδηγήσει κατά καιρούς σε απόδοση τίτλων -ακόμη και από θεωρητικούς της λογοτεχνίας- και πέραν των ορίων του μυθιστορήματος, όπως στην περίπτωση του Καβάφη, ο οποίος αποκαλείται «ιστορικός ποιητής».

Η επιλογή του ιστορικού διακειμένου, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι τα ερευνητικά μας υποκείμενα είναι μαθητές/τριες του Λυκείου, ενισχύεται από την άποψη που διατυπώνει η Οικονομίδου (2001, σσ. 165-168) και την οποία εμείς επεκτείνουμε και πέρα από τη περίπτωση των παιδικών αναγνωσμάτων, σύμφωνα με την οποία η συσχέτιση ενός κειμένου με άλλα προϋπάρχοντα προκρίνει κάποια συγκεκριμένα νοήματα σε βάρος άλλων, συνεπώς δύναται να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των αναγνωστών/τριών, μέσα από την υποβολή συγκεκριμένων νοημάτων και αντιλήψεων. Η ανωτέρω παραδοχή, ιδίως στην περίπτωση των λογοτεχνικών έργων ιστορικού χαρακτήρα τα οποία αποτυπώνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους, διανθίζοντάς τις με μαρτυρίες, ντοκουμέντα, ακόμη και θρύλους, βοηθούν τους/τις νεαρούς/ές αναγνώστες/τριες, να

οικοδομήσουν μία στέρεα εικόνα του παρελθόντος και να οδηγηθούν σε μία ισχυρή επίγνωση, μέσω του διαχωρισμού της πραγματικότητας από τη φαντασία. Εκτός των άλλων, θα ενισχύσουν με έναν πιο ευχάριστο -από τη στείρα απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων- τρόπο τη γνώση τους γύρω από το ιστορικό υπόβαθρο του τόπου τους (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007, σ. 39).

Παρόλα αυτά, η ιστορική πληροφορία και η αντικειμενική παράθεση γεγονότων έχουν ταυτιστεί σε κάθε περίπτωση με τη δηλωτική (αναφορική) λειτουργία της γλώσσας. Η επιλογή πάντως λογοτεχνικών κειμένων για την εξαγωγή των ερευνητικών μας συμπερασμάτων δε θα πρέπει να μας ξενίζει. Όπως άλλωστε τονίζουν οι Wellek & Warren (1948, σσ. 12-13), παρότι η λογοτεχνική γλώσσα ρέπει περισσότερο προς την υποδηλωτική και όχι την αναφορική λειτουργία, κάτι τέτοιο δε θα πρέπει να είναι θέσφατο. Υπάρχουν περιπτώσεις συγκεκριμένων λογοτεχνικών ειδών, όπως η σατιρική και η διδακτική ποίηση αλλά και η στρατευμένη πεζογραφία, όπου η ποσόστωση αυτή μεταβάλλεται και ο προσωπικός τόνος έκφρασης από πλευράς συγγραφέα περιορίζεται σημαντικά. Προς αυτή την κατεύθυνση, συντασσόμαστε με την άποψη της Αποστολίδου (χ.χ., σσ. 5-6) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν «λογοτεχνικά είδη στα οποία η αλήθεια με την αληθοφάνεια συμφύρονται, ο/η συγγραφέας διεξάγει και ιστορική έρευνα και ο/η αναγνώστης/τρια μπαίνει στον πειρασμό να διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο.» Ως εκ τούτου, η συνεξέταση του ιστορικού και του λογοτεχνικού λόγου μπορεί να έχει πολυάριθμα οφέλη τόσο στη διδακτική της Ιστορίας όσο και σε αυτή της Λογοτεχνίας. Άλλωστε, αντίστοιχη έρευνα της Πατσιοδήμου (2020, σσ. 132-138) πάνω στο νεωτερικό παιδικό αφήγημα απέδειξε ότι η διακειμενική επίγνωση των μαθητών/τριών οδηγεί σε ουσιαστική κατανόηση των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου, ενώ έχει και διδακτικές προεκτάσεις στην καλλιέργεια της ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής.

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε ότι ιδιαίτερα στην περίπτωση αναγνωστών/τριών νεαρής ηλικίας, το ιστορικό στοιχείο μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, σκιαγραφώντας έντεχνα τις ιστορικές φιγούρες και περιβάλλοντας τα γεγονότα με τον μυθιστορηματικό μανδύα, ανοίγει μία πιο εύκολη δίοδο προς την ψυχοσύνθεσή τους, οδηγώντας τον/την αναγνώστη/τρια στη σφαιρικότερη αντίληψη οποιουδήποτε ιστορικού γεγονότος (Giasson, 2000, σσ. 56-57).

### **Ο/η μαθητής/τρια ως αναγνώστης/τρια στον διακειμενικό στίβο**

Έχοντας αναφερθεί πλέον επαρκώς στους μηχανισμούς της διακειμενικότητας και τις σχετικές τυπολογίες, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί από τους κατά καιρούς θεωρητικούς, οφείλουμε πλέον να εισέλθουμε στο επίπεδο αξιοποίησης της διακειμενικότητας και των *διακειμένων*, των σημείων τομής δηλαδή των κειμένων. Έχοντας εστιάσει λοιπόν, στην υποκατηγορία του ιστορικού διακειμένου και έχοντας αναφερθεί αδρομερώς στη σύνδεσή του με τον/την μαθητή/τρια-αναγνώστη/τρια, αναπόφευκτα πλέον το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας μετακλύεται στον τρόπο με τον οποίο ο/η αναγνώστης/τρια «υποδέχεται» τα διακείμενα ενός λογοτεχνικού κειμένου και τους συνακόλουθους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την ανάγνωση.

Η ενεργοποίηση του διακειμενικού μηχανισμού, αλλά και όλων των ομοειδών διεργασιών, προκαλεί τον/την αναγνώστη/τρια να εμπλακεί σε ένα «ατελεύτητο διακειμενικό παιχνίδι» εξυφαίνοντας όπως σημειώνει με μια μεταφορά η Καλογήρου (2011, σ. 2), έναν πολυδιάστατο νοερό κειμενικό ιστό, με τη χρήση πλήθους τεμνόμενων και συγκρουόμενων λέξεων, φωνών και κωδίκων. Σημαντική μάλιστα για την περίπτωση μας, αλλά και την επιλογή μελέτης της διακειμενικής πρόσληψης μέσω λογοτεχνικών κειμένων και όχι μέσω άλλων κειμένων με δηλωτική χρήση της γλώσσας<sup>3</sup> είναι η επισήμανση της ίδιας ότι το λογοτεχνικό έργο είναι δεκτικό σε πολλαπλές αναγνώσεις, ερμηνείες και νοηματικές επιστρώσεις, οδηγώντας μας από τον άκαμπτο, παραδοσιακό ιστορικισμό, σε έναν «νέο ιστορικισμό». Τέλος, επισημαίνει τη θέση του Jenny (1996) σύμφωνα με την οποία όταν ο/η αναγνώστης/τρια συναντήσει μία διακειμενική αναφορά, είτε συνεχίζει απλώς την ανάγνωση, θεωρώντας την ένα οργανικό κομμάτι του κειμένου, είτε επιστρέφει στο αρχικό κείμενο αναστοχαζόμενος/η και αξιοποιώντας τα νέα δεδομένα.

Ο Riffaterre από την άλλη (1993, σσ. 57-58) καταδεικνύει τη δυσκολία του/της αναγνώστη/τριας κατά την προσπάθειά του να «λοξοδρομήσει» από τις παραδεδομένες γλωσσικές συμβάσεις και τους συμβατικούς περιγραφικούς και αφηγηματικούς μηχανισμούς, προκειμένου να αναζητήσει την επανερμηνεία του κειμένου μέσω του

---

<sup>3</sup> Π.χ. ιστορικών δοκιμίων

διακειμένου. Όπως τονίζει, το κείμενο όχι μόνο τοποθετεί περιορισμούς στη «λυτρωτική» αυτήν προσπάθεια του/της αναγνώστη/τριας, αλλά στην ουσία του/της επιτρέπει μικρή ελευθερία κινήσεων, οριοθετώντας ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου πρέπει να κινηθεί. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ίδιας της φύσης του κειμένου, το οποίο τείνει να διατηρεί τον χαρακτήρα του αναλλοίωτο, χωρίς να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η εξέλιξη των κοινωνιολέκτων, ή τις μεταβολές που έχουν επέλθει στο μεταξύ, στο αναγνωστικό κοινό.

Στους ανωτέρω περιορισμούς, προστιθέμενη αξία προσδίδει η παράμετρος που θέλει τον/την μαθητή/τρια να λαμβάνει τη θέση του/της αναγνώστη/τριας. Ο παράγοντας αυτός έχει βαρύνουσα σημασία τόσο στην παρούσα έρευνα, αλλά και στο σύνολο της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων, αποτελώντας πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό. Ο προτρεπτικός, προστακτικός πολλές φορές χαρακτήρας που λαμβάνει η μαθησιακή διαδικασία αλλά και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον με τους περιορισμούς, τους κώδικες και τις συμβάσεις του, δυσκολεύουν, πάντα κατά τον Riffaterre (1993), την προσπάθεια του/της μαθητή/τριας. Ειδικότερα, τον/την αποτρέπουν από το να συνδέσει τις κανονικότητες της κειμενικής και της διακειμενικής γραμματικής προκειμένου να ταυτοποιήσει το διακείμενο, ακόμη και στην ευνοϊκή περίπτωση κατά την οποία δεν έχουν επέλθει σημαντικές μεταβολές στην ιστορική διαχρονία που θα καθιστούσαν το κείμενο μη προσπελάσιμο για τον/τη μέσο/η αναγνώστη/τρια.

Όλα τα προαναφερόμενα συνδέονται άμεσα με την περίπτωση της έρευνάς μας, της οποίας τα ερευνητικά απότοκα θα χρησιμοποιηθούν με φιλιαναγνωσιακές προοπτικές στο γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, θα τονιστούν τα οφέλη της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων εντός και εκτός σχολικής τάξης. Άλλωστε, αντίστοιχη έρευνα της Πατσιοδήμου (2020, σ. 5) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αφενός μεν η διακειμενική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε είδος και γένος κειμένου, αφετέρου δε οι διακειμενικές λειτουργίες που αναδεικνύονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει, αφού αξιολογήσει τα ερευνητικά δεδομένα της πρόσληψης της διακειμενικότητας, να κατευθύνει τον/τη μαθητή/τρια και όχι να του/της επιβάλλει το διακειμενικό παιχνίδι, καθιστώντας σαφές ότι παρά τους

περιορισμούς και τους κανόνες του παιχνιδιού αυτού, η γλώσσα της λογοτεχνίας δεν είναι σε καμία περίπτωση τόσο περιχαρακωμένη.

## **Μεθοδολογία Έρευνας**

### *Η ερευνητική υπόθεση*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του βαθμού επίγνωσης της διακειμενικότητας σε μαθητές/τριες Λυκείου, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Ειδικότερα, εξετάζει κατά πόσο η διαδικασία ανατροφοδότησης, μέσω της χρήσης διαδικτυακών πόρων, βελτιώνει το επίπεδο πρόσληψης και κατανόησης των διακειμένων, τα οποία συναντούν οι μαθητές/τριες ως αναγνώστες/τριες σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Στην περίπτωση μας μάλιστα εξειδικεύσαμε το είδος των διακειμένων σε αυτό του ιστορικού διακειμένου, ενώ μελετούμε παράλληλα και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αξιολογούν τη διαδικασία.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η επίδοση των μαθητών/τριών δε συνδέεται με τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας, αλλά αφορά αποκλειστικά στην επίγνωση των ιστορικών διακειμένων, για την οποία το λογοτεχνικό κείμενο αφορά πρόσφορο «όχημα» σύμφωνα με τα προλεχθέντα.

Για την επιλογή των διακειμένων, λαμβάνοντας υπόψη και την ήδη παρετεθείσα θεωρητική τεκμηρίωση των όρων «διακειμενικότητα» και «διακείμενο», επιλέχθηκε η οδός της υπόρρητης διακειμενικότητας και συγκεκριμένα των «υπαινιγμών»<sup>4</sup>, οι οποίοι εμφανίζονται με δύο μορφές: είτε υπάρχουν στο κείμενο χωρίς να σημειώνονται, (εισαγωγικά, πλάγια κ.λπ.) είτε μπορεί να είναι φανεροί, όπως για παράδειγμα ένα κύριο όνομα, αλλά να λειτουργούν σε κάθε περίπτωση υπόρρητα (Δημητρούλια, 2012, σ. 367), (Compagnon, 1979, σ. 44).

Συνεπώς, η ερευνητική υπόθεση η οποία τέθηκε υπό εξέταση διαρθρώνεται σε δύο σκέλη και θα μπορούσε να διατυπωθεί ως i) «Η διαδικασία ανατροφοδότησης, μέσω της χρήσης διαδικτυακών πόρων, βελτιώνει την ικανότητα κατανόησης των ιστορικών

---

<sup>4</sup> Οι οποίοι είναι φύσει υπόρρητοι

διακειμένων, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές/τριες Λυκείου» και ii) «Η προσπάθεια ερμηνείας των ιστορικών διακειμένων, κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, με τη συμβολή της διαδικτυακής ανατροφοδότησης, ενισχύει το ενδιαφέρον και τις φιλαναγνωσιακές τάσεις των μαθητών/τριών Λυκείου».

*Συμμετέχοντες/ουσες, μέσα και περιγραφή της διαδικασίας*

Προκειμένου να ελεγχθεί η ανωτέρω ερευνητική υπόθεση, έλαβε μέρος ομάδα 100 μαθητών/τριών Ημερήσιου Γενικού Λυκείου της περιοχής των Αθηνών. Οι μαθητές/τριες φοιτούν και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, σε ποσοστωση 30 από την Α' Τάξη, 35 από τη Β' Τάξη και 35 από τη Γ' Τάξη, ενώ κατανέμονται ισόποσα σε 50 μαθήτριες και 50 μαθητές. Όλες και όλοι κατέχουν την ελληνική ιθαγένεια, ενώ για τις περιπτώσεις της διπλής ιθαγένειας, πρόκειται για υποκείμενα που έχουν ενσωματωθεί πλήρως στο σχολικό περιβάλλον, βρίσκονται πολλά χρόνια στην Ελλάδα και ως χρήστες/τριες της ελληνικής γλώσσας, βρίσκονται τουλάχιστον στον μέσο όρο γλωσσομάθειας. Για την εξασφάλιση της ομοιογένειας της ανωτέρω ομάδας, απαιτήθηκε η συνδρομή των διδασκουσών του μαθήματος της Λογοτεχνίας και στις τρεις τάξεις, οι οποίες κλήθηκαν -από το σύνολο των μαθητών/τριών- να επιλέξουν 100 μαθητές/τριες οι οποίοι παρουσιάζουν τουλάχιστον επαρκείς επιδόσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αντίστοιχα, οι ανωτέρω μαθητές/τριες θα έπρεπε να προέρχονται ισομερώς από κάθε βαθμίδα επίδοσης (μέτριοι/ες, καλοί/ές, πολύ καλοί/ές, άριστοι/ες). Τέλος, οι διδάσκοντες/ουσες κλήθηκαν να χωρίσουν την ομάδα των 100 ατόμων, σε 5 εξίσου ομοιογενείς υποομάδες των 20 ατόμων.

Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο εξ' αυτών περιέχει δύο φάσεις, διάρκειας δύο διδακτικών ωρών έκαστη. Κατά την πρώτη φάση, στους μαθητές/τριες και των πέντε ομάδων, διανεμήθηκαν αντίστοιχα πέντε αποσπάσματα από μυθιστορήματα της νεοελληνικής πεζογραφίας σύμφωνα με το σκεπτικό το οποίο ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια. Επί των κειμένων αυτών ακολούθησε σύντομη εισήγηση των διδασκουσών, οι οποίες αναφέρθηκαν στην υπόθεση του έργου, τους βασικούς χαρακτήρες καθώς και σε στοιχεία πλοκής των υπό εξέταση αποσπασμάτων. Το/τα ιστορικό/ά διακείμενο/α σε κάθε κείμενο, δηλώθηκαν ρητά από τις διδάσκουσες, ενώ είχαν επισημανθεί με έντονη γραφή. Οι μαθητές/τριες έπρεπε αφενός μεν να

ερμηνεύσουν το διακείμενο και να εντοπίσουν σε ποιο ιστορικό γεγονός παραπέμπει ο/η συγγραφέας, αφετέρου δε να σχολιάσουν σύμφωνα και με το υπόλοιπο απόσπασμα, τον τρόπο με τον οποίο ο/η συγγραφέας χρησιμοποιεί το διακείμενο για να προωθήσει την πλοκή του έργου και το νόημα το οποίο προσδίδει σε αυτό. Όπως γίνεται αντιληπτό και από την ανάγνωση των αποσπασμάτων που χρησιμοποιήθηκαν, τα διακείμενα ανά απόσπασμα ορίστηκαν ως εξής:

- Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «*Αριάγνη*» του Στρατή Τσίρκα (Παράρτημα Α'), πραγματοποιούνται διακειμενικές αναφορές στις πολεμικές επιχειρήσεις οι οποίες έλαβαν χώρα στο Ελ Αλαμείν και την Κυρηναϊκή Χερσόνησο, όχι όμως, ενδεδυμένες τον μανδύα της δόξας και των ηρωικών πράξεων, αλλά μέσα από τα αντιηρωικά αντιπολεμικά λόγια του κεντρικού χαρακτήρα.

- *Ώστε τραυματίας του Αλαμείν είπε ο Διονύσης που η παρουσία του Σταμάτη τον έκανε ομιλητικό.*

- *Όχι ακριβώς, είπε ο ξένος. Ήταν ένα ηλίθιο ατύχημα στην Κυρηναϊκή. Πήγα και χώθηκα κάτω από τις βόμβες που άδειαζε ένα γερμανικό μεταγωγικό από το φιλιστρίνι του. Δεν ήμουν καν σε υπηρεσία.*

- Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «*Το κιβώτιο*» του Άρη Αλεξάνδρου (Παράρτημα Β'), πραγματοποιείται από τον συγγραφέα, η χρήση ιστορικού διακειμένου το οποίο σχετίζεται με την αντιστασιακή δράση του ΕΑΜ- ΕΛΑΣ στο όρος Παρνασσός.

*[...] κρέμασε το ταγάρι στον ώμο του και προχώρησε κατά μήκος των κάρων, σα να βιάδιζε σε στρατιωτική παρέλαση και σε λίγο τον άκουσα να τραγουδάει την «Παντιέρα ρόσα», ένα τραγούδι των ιταλών συντρόφων (μου το 'χε μάθει κι εμένα ο Σοφοκλής, το ψιλοτραγουδάγαμε, χαμηλόφωνα, σαν τύχαινε να βρεθούμε μαζί στη βάρδια υπογείου, γιατί ο Ταγματάρχης είχε απαγορεύσει τα τραγούδια, δεν έπρεπε τίποτα να δίνει την εντύπωση πως είμασταν τμήμα στρατού κι αυτουνού του το 'χε μάθει ο Τζιάκομο, που είχε προσχωρήσει στον ΕΛΑΣ και τον γνώρισε ο Σοφοκλής στον Παρνασσό, στην Κατοχή)*

- Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «*Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου*» της Άλκης Ζέη, (Παράρτημα Γ') γίνεται χρήση δύο ιστορικών διακειμένων, ένα με την παράθεση των λατινικών όρων *ante portas* και *intra portas*, οι οποίοι σχετίζονται με την είσοδο

του Αννίβα ως κατακτητή στη Ρώμη και ένα αντίστοιχο για την επέλαση του Ρωμαίου ύπατου Μάρκου Κλαύδιου Μάρκελλου στις Συρακούσες, μετά την πολιορκία της πόλης, εκ παραλλήλου με την πλοκή του αποσπάσματος, το οποίο αφορούσε στην είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην πόλη των Αθηνών την 27<sup>η</sup> Απριλίου του 1941.

*[... ] Όταν μπήκε ο Κλαύδιος θριαμβευτής στην πόλη, βρήκε τα σπίτια κλειστά και τους δρόμους έρημους. Ούτε σκυλί ακόμα ούτε γάτα ούτε ψυχή ζωντανή... ... Ένιωθε μονάχα χιλιάδες μάτια να τους κοιτάζουν, πίσω από τα καφασωτά παραθυρόφυλλα. Και τότε ο Κλαύδιος κατάλαβε πως ο εχθρός χωρίς όπλα, ο εχθρός που έχει μίσος στα μάτια είναι ο πιο δυνατός...*

*Για μια στιγμή κι ο Πέτρος νόμιζε πως είναι στις Συρακούσες, όταν μπήκαν οι Ρωμαίοι και κατέλαβαν την πόλη.[...]*

*[...] – Αυτό είναι, παππού, το ante portas που έλεγες; ρώτησε ο Πέτρος.*

*– Όχι, αυτό είναι το intra portas, είπε ο παπούς.*

- Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Ματωμένα Χώματα» της Διδώς Σωτηρίου, (Παράρτημα Δ') εμφανίζονται διακειμενικές αναφορές, οι οποίες συνδέονται α) με τον ρόλο της Γερμανίας στον σχηματισμό των Ταγμάτων Εργασίας, τη δημιουργία του εθνικιστικού κινήματος των Νεότουρκων και τη γενικότερη αλλαγή στάσης των Τούρκων απέναντι στους Έλληνες στα Μικρασιατικά εδάφη, από την περίοδο του Α'Π.Π. μέχρι και τη Μικρασιατική Καταστροφή και β) τον πραγματικό ρόλο των δυνάμεων της «Αντάντ»<sup>5</sup>, οι οποίες θεωρούνταν σύμμαχοι της Ελλάδας.

*Τρέχουνε μεγάλα και τρανά πράματα, κυρ δημογέροντα. Μπλεξίματα ηβρήκανε το μαύρο τον ντουνιά. Στο γιαγκίνι όπου άναψε ο πόλεμος μπαίνουμε τώρα και μείς. Ο πολυχρονεμένος μας Σουλτάνος ηβγήκε στο πλευρό του Κάιζερ. Με την Αυστρογερμανία βαδίζει κι ενάντια στην Ιγκλετέρα, στη Φραγκιά και στην Αγια-Ρουσιά, που μ' ένα όνοματσι λένε Αντάντ.*

<sup>5</sup>Αντάντ ή "Εγκάρδια Συνεννόηση" (Entente Cordiale), ήταν σύστημα συμμαχιών του 1898, 1905 με κύριο σκοπό την έξοδο της Γαλλίας από την πολιτική της απομόνωσης και το οποίο στηρίζονταν σε διμερείς συμφωνίες μεταξύ Γαλλίας-Αγγλίας, Αγγλίας-Ρωσίας, Ρωσίας-Γαλλίας.

- Στο απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Κάτω απ' τα κάστρα της ελπίδας» του Μενέλαου Λουντέμη (Παράρτημα Ε') γίνεται μία διακειμενική αναφορά από τον συγγραφέα, αναφορικά με τις συνθήκες θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου, για τον οποίο - εκμεταλλευόμενος τη μεταφορική χρήση της γλώσσας- αναφέρει ότι απεβίωσε λόγω γηρατειών, υπονοώντας τις επιπτώσεις των συνεχών καταπονήσεων από τις πολεμικές επιχειρήσεις.

*– Μα πώς! Ο Αλέξανδρος είχε πεθάνει νέος. Θα του 'φτανε η ζωή για να πάει και να 'ρθει από πολλές φορές.*

*– Νομίζω πως κάνουμε όλοι λάθος. Ο Αλέξανδρος πέθανε γέρος. Είχε στραγγίξει και την τελευταία σταγόνα της σωματικής του ακμής. Θα μου πείτε «πέθανε από πυρετό». Θα σας απαντήσω: «πέθανε από γηρατεία». Αλλά οι γιατροί δεν την παραδέχονται αυτήν την αρρώστια. Λένε έξαφνα «πέθανε από γρίπη». Και ξεχνούν ότι ο άνθρωπος προσβάλλεται στη ζωή του από χίλιες γρίπες, αλλά μόνο η γεροντική γρίπη τον σκοτώνει.*

Οι μαθητές/τριες είχαν στη διάθεσή τους μία ώρα προκειμένου να απαντήσουν στα ζητούμενα, ενώ κατά τη διάρκεια αυτήν εργάστηκαν ατομικά, δεν είχαν πρόσβαση σε οποιαδήποτε πηγή εκτός κειμένου ούτε και σε ανατροφοδότηση μέσω των διδασκουσών.

Μετά το πέρας της ανωτέρω διαδικασίας και με την παρέλευση μίας εβδομάδας, έλαβε χώρα η δεύτερη φάση της έρευνας. Όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/ουσες την επανέλαβαν με την ακόλουθη διαφοροποίηση. Κατά τη διάρκεια της υποβολής των απαντήσεων στα ζητούμενα, χρησιμοποίησαν την αίθουσα υπολογιστών του σχολείου, προκειμένου -μέσω της σύνδεσης στο διαδίκτυο- να αντλήσουν περαιτέρω πληροφορίες μέσω των οποίων θα τεκμηριώναν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν εκ νέου ατομικά και όχι ομαδοσυνεργατικά, με τις διδάσκουσες να επιβλέπουν τη διαδικασία χωρίς να παρεμβαίνουν. Σημειώνεται ότι κατά την υλοποίηση της πρώτης φάσης, κανένας/καμία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δε γνώριζε ότι θα λάβει χώρα και επόμενη φάση. Το σύνολο των γραπτών των μαθητών/τριών (άνευ/με χρήση του διαδικτύου) διορθώθηκε από δύο διδάσκουσες του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο εν λόγω σχολείο, οι οποίες ενήργησαν ως Α' και Β' βαθμολογήτρια. Τα γραπτά

---

βαθμολογήθηκαν στην κλίμακα 0 – 20, ενώ ο μέσος των δύο βαθμολογητριών αποτέλεσε και τον τελικό βαθμό για τον/την κάθε μαθητή/τρια στις δύο δοκιμασίες.

### *Η πιλοτική μελέτη*

Για να διερευνηθεί κατά πόσο ευσταθεί η ερευνητική υπόθεση, ώστε να προβούμε σε μία έρευνα μεγαλύτερου εύρους, πριν από την υλοποίηση της περιγραφείσας ερευνητικής διαδικασίας, έλαβε χώρα μία πιλοτική μελέτη. Ειδικότερα, συστάθηκε με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε και στην μετέπειτα κυρίως έρευνα, μία ομοιογενής ομάδα 20 μαθητών/τριών, η οποία επιμερίστηκε ακολούθως σε 5 υποομάδες των 4 μαθητών/τριών εκάστη. Τα υπό εξέταση πέντε κείμενα, διανεμήθηκαν στις ομάδες και ακολουθήθηκε η ως άνω περιγραφόμενη διαδικασία των δύο φάσεων. Στη συνέχεια και μετά την προβλεπόμενη διαδικασία βαθμολόγησης, διενεργήθηκε έλεγχος ισότητας μέσω των τιμών (t-test), μέσω του στατιστικού πακέτου *Real Statistics* του προγράμματος Η/Υ *Microsoft Excel*, προκειμένου να δούμε αν στέκει πειραματικά το ερευνητικό μας ερώτημα, ήτοι αν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ), περί μη βελτίωσης της επίγνωσης των διακειμένων, μετά τη χρήση του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα του ανωτέρω τεστ για την πιλοτική μας μελέτη παρατίθενται ως ακολούθως:

**Πίνακας 1:** Σύγκριση της επίδοσης στις γραπτές δοκιμασίες χωρίς και με χρήση του διαδικτύου, στην πιλοτική μελέτη (ερευνητικό δείγμα 20 μαθητών/τριών)

T TEST: Unequal Variances									
				Alpha	0.05				
	<i>std err</i>	<i>t-stat</i>	<i>df</i>	<i>p-value</i>	<i>t-crit</i>	<i>lower</i>	<i>upper</i>	<i>sig</i>	<i>effect r</i>
One Tail	1.066906497	4.358395054	35.9628	5.24E-05	1.688344			yes	0.587908
Two Tail	1.066906497	4.358395054	35.9628	0.000105	2.028167	-6.81386	-2.48614	yes	0.587908
T Test: Two Independent Samples									
SUMMARY								Hyp Mean	0
<i>Groups</i>		<i>Count</i>		<i>Mean</i>		<i>Variance</i>		<i>Cohen d</i>	
ΧΩΡΙΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ		20		7.6		8.673684			
ΜΕ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ		20		12.25		14.09211			
Pooled						11.38289		1.378246	

Όπως αντιλαμβανόμαστε, ο μέσος όρος (mean) των γραπτών, μετά τη χρήση του διαδικτύου, είναι σημαντικά υψηλότερος (**12,25**) από ό,τι χωρίς αυτό (**7,9**), ενώ αντίστοιχα η *στατιστική σημαντικότητα* (p-value) προσεγγίζει το μηδέν (**0,000105 < 0,05**), συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο κατηγορίες επιδόσεων σε στάθμη σημαντικότητας  $p = 0,05$ . Συνεπώς, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και καταλήγουμε ότι όντως υπάρχει βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών μετά τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση.

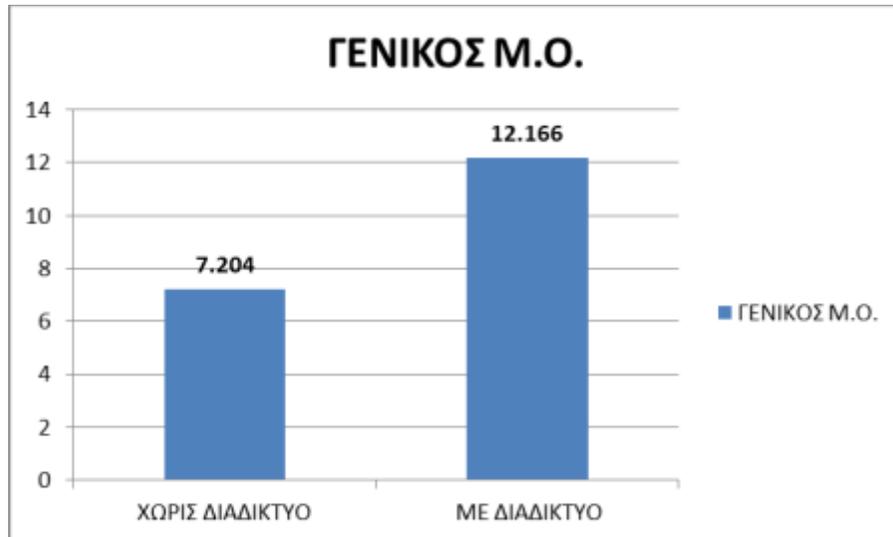
### Αποτελέσματα επίγνωσης διακειμένων

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία δύο φάσεων και θα παρατεθούν συγκριτικά μεταξύ της πρώτης φάσης η οποία έλαβε χώρα άνευ χρήσεων διαδικτυακών πόρων και της δεύτερης, η οποία περιλαμβάνει και τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση. Οι σχηματικές αναπαραστάσεις θα αφορούν τόσο στους μέσους όρους επίδοσης (με και χωρίς χρήση του διαδικτύου) των μαθητών/τριών και στα πέντε κείμενα, αλλά και ξεχωριστά για κάθε

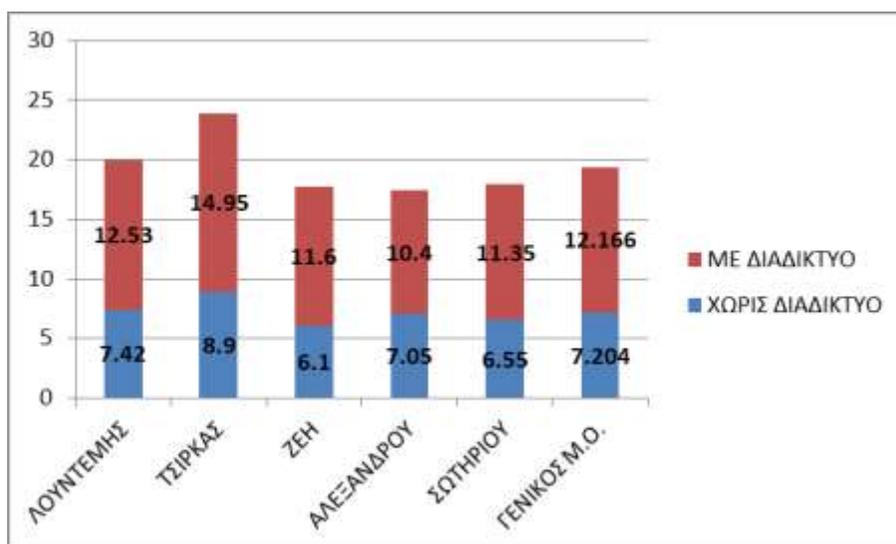
κείμενο/συγγραφέα, καθώς κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιμέρους κειμένων παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον.

Εκτός από τους μέσους όρους επιδόσεων, θα παρατεθούν -σύμφωνα με τον ανωτέρω τρόπο- και τα μεγέθη της *μέγιστης* και *ελάχιστης τιμής*, αλλά και αυτό της *τυπικής απόκλισης*, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα αναφορικά με την κατανομή των απόλυτων τιμών των μαθητικών επιδόσεων.

Τα σχήματα 1 και 2, τα οποία ακολουθούν, αποτελούν σχηματική απεικόνιση του μέσου όρου των επιδόσεων των μαθητών/τριών πριν και μετά τη χρήση του διαδικτύου, καθώς και σχετική σύγκριση του γενικού μέσου όρου με αυτόν εκάστου κειμένου.



**Σχήμα 1.** Μέσος όρος επίδοσης των 100 μαθητών/τριών με και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου για το σύνολο των 5 κειμένων



**Σχήμα 2.** Μέσος όρος επίδοσης των 100 μαθητών/τριών, με και χωρίς τη χρήση του διαδικτύου, για το σύνολο των 5 κειμένων, αντιστοικτικά με τους μ.ό. επίδοσης σε έκαστο επιμέρους κείμενο

Αντίστοιχα, στον πίνακα 2 παρατίθενται η μέγιστη και ελάχιστη τιμή αλλά και η τυπική διακύμανση των μαθητικών επιδόσεων για κάθε επιμέρους κείμενο αλλά και για το σύνολο αυτών. Οι δύο τιμές οι οποίες χωρίζονται με πλάγια γραμμή σε καθεμία περίπτωση αφορούν την 1<sup>η</sup> φάση της διαδικασίας (χωρίς τη χρήση διαδικτύου) και τη 2<sup>η</sup> φάση (με τη χρήση διαδικτύου αντίστοιχα). Οι τιμές που αφορούν στη 2<sup>η</sup> φάση, επισημαίνονται με έντονη γραφή. Επισημαίνεται ότι ως τυπική απόκλιση (standard deviation) ορίζεται ως το ποσό διασποράς ενός συνόλου τιμών δεδομένων, δηλαδή πόσο κοντά (υψηλή τυπική απόκλιση) ή μακριά (χαμηλή τυπική απόκλιση) από τον μέσο όρο των τιμών κινούνται.

**Πίνακας 2.** Μέγιστη, ελάχιστη τιμή και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των 100 μαθητών/τριών, σε κάθε επιμέρους κείμενο αλλά και στο σύνολο αυτών (5)

<b>Συγγραφέας</b>	<b>Μέγιστη Τιμή</b>	<b>Ελάχιστη Τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Λουντέμης	18/18	01/07	4,22/3,12
Τσίρκας	16/20	05/11	3,43/2,86
Ζέη	12/20	02/02	2,86/5,15
Αλεξάνδρου	15/16	02/06	3,49/3,02
Σωτηρίου	10/19	02/05	2,82/4,07
<b>Σύνολο</b>	<b>18/20</b>	<b>01/02</b>	<b>3,02/4,45</b>

### **Συμπεράσματα - Συζήτηση**

Τα ερευνητικά ευρήματα, όπως παρατέθηκαν σχηματικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, επαληθεύουν εν πρώτοις την ερευνητική υπόθεση, κάτι που άλλωστε προέκυψε και από την πιλοτική μελέτη. Συνεπώς, η ανατροφοδότηση μέσω διαδικτύου και η αναζήτηση αντίστοιχων πηγών αυξάνουν το επίπεδο κατανόησης των μαθητών/τριών αναφορικά με τα ιστορικά διακείμενα εντός λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα, τους οδηγούν σε μία πιο καίρια και εμπειριστατωμένη ένταξη των διακειμένων αυτών στη γενικότερη πλοκή του κειμένου. Κατά μέσο όρο λοιπόν, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά τη δεύτερη φάση της διαδικασίας, σχεδόν διπλασιάστηκαν βαθμολογικά όπως διαπιστώσαμε ήδη και από τα ερευνητικά δεδομένα.

Η μικρότερη βαθμολογική διακύμανση μεταξύ των επιδόσεων πριν και έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, παρουσιάστηκε στο απόσπασμα από το «Κιβώτιο» του Αλεξάνδρου. Το ιστορικό διακείμενο που συνέδεε το όρος Παρνασσός με την εκεί αντιστασιακή δράση του ΕΑΜ, αποδείχθηκε τελικά ένας δύσκολος συσχετισμός για τους/τις μαθητές/τριες που δεν το είχαν αντιληφθεί ήδη κατά την πρώτη ανάγνωση. Κατά συνέπεια, οι επιπρόσθετες πληροφορίες τις οποίες μπόρεσαν να αντλήσουν μέσω του

διαδικτύου, δεν «πριμοδότησαν» τόσο πολύ την ερμηνεία του διακειμένου και τη συσχέτισή του με το απόσπασμα, όσο στις περιπτώσεις των άλλων κειμένων.

Αντίστοιχα, η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των δύο φάσεων της διαδικασίας παρατηρήθηκε στο απόσπασμα από την «Αριάγνη» του Στρατή Τσίρκα, όπου μάλιστα σημειώθηκαν και οι καλύτερες επιδόσεις των μαθητών/τριών τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη φάση της διαδικασίας. Η διακειμενική αναφορά στη μάχη του Ελ Αλαμείν, η οποία έχει αποτελέσει και μέρος της διδακτέας ύλης σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, φάνηκε να είναι σχετικά οικεία για τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες ιδιαίτερα με τη χρήση του διαδικτύου, μπόρεσαν να υποβάλουν εμπειριστατωμένες απαντήσεις σε ικανοποιητικό βαθμό. Ακριβώς αυτές οι επιδόσεις, οι οποίες μάλιστα αφορούν σε απόσπασμα ενός απαιτητικού κειμένου με σύνθετη γραφή και αφηγηματικές τεχνικές, το οποίο -θεωρητικά τουλάχιστον- αποτελεί το λιγότερο εύληπτο κείμενο μαζί με το «Κιβώτιο» του Αλεξάνδρου, μας οδηγεί σε ένα σημαντικό επιμέρους συμπέρασμα.

Το συμπέρασμα αυτό «εκλύεται», θα λέγαμε μέσω της ίδιας της ερευνητικής υπόθεσης, η οποία δεν αντιμετωπίστηκε μονομερώς, στη βάση του κατά πόσο επικουρεί το διαδίκτυο τους/τις μαθητές/τριες κατά την πρόσληψη της διακειμενικότητας. Καταλήγουμε δηλαδή, αναμφισβήτητα, στο ότι οι ίδιες οι διακειμενικές αναφορές και ειδικότερα αυτές που ανάγονται σε ιστορικά διακείμενα, δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό τους/τις μαθητές/τριες κατά την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Το γεγονός μάλιστα ότι στο απόσπασμα από τον «Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου» της Άλκης Ζέη, σημειώθηκαν οι χαμηλότερες επιδόσεις της πρώτης φάσης της διαδικασίας, καταδεικνύει ότι ακόμη και σε ένα κείμενο το οποίο δεν θεωρείται ιδιαίτερης δυσκολίας και προτείνεται ως ανάγνωσμα ακόμη και μικρότερων ηλικιών, ένα απαιτητικό ιστορικό διακείμενο μπορεί να υπονομεύσει την αναγνωστική διαδικασία σε κάποιο τμήμα του έργου. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι η διασπορά των βαθμολογιών στη β' φάση του κειμένου της Άλκης Ζέη, ήταν αισθητά μεγαλύτερη από αυτή όλων των άλλων κειμένων, κάτι που αποδεικνύεται από την ιδιαίτερα υψηλή τιμή της τυπικής διακύμανσης. Με άλλα λόγια, σημειώθηκαν ιδιαίτερα αποκλίνοσες βαθμολογίες ακόμη και μετά τη χρήση του διαδικτύου, τόσο επί τα βελτίω όσο και επί τα χείρω. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμη παράθεση κάποιων ειδικότερων συμπερασμάτων της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία

προήλθαν από την ποιοτική ανάλυση των γραπτών και τα οποία θα συμπληρώσουν τα ποσοτικά δεδομένα, με απαραίτητα στοιχεία τα οποία θα πρέπει να αξιοποιηθούν κατά τη διδακτική μας πρόταση.

Αρχικά, κατά τη βαθμολόγηση των απαντήσεων τις οποίες έδωσαν οι μαθητές/τριες στο κείμενο του Στρατή Τσίρκα, στο οποίο όπως ήδη αναφέραμε σημειώθηκαν και οι μεγαλύτερες βαθμολογίες και των δύο φάσεων, παρατηρήθηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό η αδυναμία των μαθητών/τριών να οριοθετήσουν γεωγραφικά τις τοποθεσίες του Ελ Αλαμίν και της Κυρηναϊκής. Στην περίπτωση της Κυρηναϊκής μάλιστα, το ανωτέρω φαινόμενο αποτελούσε σχεδόν τον κανόνα. Όπως είναι φυσικό, αυτό παρατηρήθηκε σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στις απαντήσεις που δόθηκαν πριν τη χρήση του διαδικτύου. Η τοποθεσία του Ελ Αλαμίν<sup>6</sup> παρότι ήταν πιο οικεία, λόγω κυρίως της σημαντικής μάχης κατά τον Β'Π.Π., τοποθετήθηκε από πολλούς/ές μαθητές/τριες σε εσφαλμένη τοποθεσία στον γεωγραφικό χάρτη. Έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην ερμηνεία του διακειμένου και πάλι όμως, ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες συνέδεσαν την αναφορά του Τσίρκα με την πόλη της Αρχαίας Κυρήνης, ενώ κανείς δεν αντιλήφθηκε ότι ο όρος «Κυρηναϊκή» παραπέμπει σε χερσόνησο (κατά το Ιβηρική, Βαλκανική κλπ.). Αντίθετα, αρκετοί/ές μαθητές/τριες τοποθέτησαν την Κυρηναϊκή στον σημερινό ελλαδικό χώρο.

Σύμφωνα με όσα κατέδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα, το βασικό κείμενο του Λουντέμη το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διακειμενική ανάλυση δυσκόλεψε περισσότερο ίσως εκ του αναμενομένου τους/τις μαθητές/τριες. Παρότι ήταν προφανές το ιστορικό γεγονός στο οποίο αναφερόταν το διακείμενο, η στοχαστική, φιλοσοφική πένα του Λουντέμη, με το υπόστρωμα γλυκόπικρης ειρωνείας που χαρακτηρίζει πολλές φορές τα γραπτά του, οδήγησε σε εσφαλμένα συμπεράσματα τους/τις μαθητές/τριες ακόμη και για την ίδια την ηλικία την οποία βρήκε ο θάνατος τον Μ. Αλέξανδρο. Και αν κατά τον περαιτέρω σχολιασμό του διακειμένου, οι εσφαλμένες παρατηρήσεις ήταν αναμενόμενες, η σύγχυση την οποία προκάλεσε η λογοτεχνίζουσα γραφή προς το ίδιο το διακείμενο ήταν λιγότερο αναμενόμενη, δεδομένης και της εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες. Ακόμη μάλιστα και έπειτα από τη χρήση των διαδικτυακών πόρων -παρότι

---

<sup>6</sup>Για την ακρίβεια πρόκειται για τη 2<sup>η</sup> μάχη [23 Οκτωβρίου - 5 Νοεμβρίου 1942], η οποία είχε και τη μεγαλύτερη σημασία για την έκβαση του πολέμου.

η βαθμολογική βελτίωση σε απόλυτες τιμές ήταν και πάλι σημαντική- υπήρξαν εξίσου διαφορούμενες ερμηνείες αλλά και δυσκολίες ως προς την κατανόηση των ηλεκτρονικών πηγών. Καταγράφηκαν μάλιστα από τις διορθώτριες περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες περιήλθαν σε σύγχυση έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, ενώ στο πρώτο γραπτό είχαν κατευθυνθεί προς τη σωστή απάντηση. Η περίπτωση του Λουντέμη, λοιπόν, μας οδηγεί σε ένα βασικό συμπέρασμα το οποίο θα αποτελέσει και έναν από τους άξονες της διδακτικής πρότασης, δηλαδή το ότι η γλώσσα της λογοτεχνίας, με τις αμφισημίες, τον μεταφορικό της λόγο και τις υφολογικές επιλογές του/της κάθε δημιουργού, ενώ μπορεί να προκαλέσει τέρψη και ενδιαφέρον σε πιο πεπειραμένους/ες αναγνώστες/τριες, μπορεί να μπερδέψει και να οδηγήσει σε στρεβλές ερμηνείες τους/τις μαθητές/τριες της λυκειακής βαθμίδας, ακόμη και αναφορικά με γνώσεις οι οποίες θεωρούνται κοινό κτήμα των περισσοτέρων.

Στην περίπτωση του αποσπάσματος από το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, κατά την πρώτη φάση της διαδικασίας εντοπίστηκε αδυναμία από μεγάλο αριθμό των μαθητών/τριών να διακρίνουν ότι πίσω από τους λατινικούς όρους “ante portas” και “intra portas”, διαφαινόταν ως διακείμενο η κατάκτηση της Ρώμης από τον Αννίβα. Σε αυτό συνετέλεσε και ότι δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη σημασία των ανωτέρω λατινικών όρων (*προ των πυλών, εντός των πυλών*). Ακόμη και μεταξύ όσων έκαναν όμως, την ανωτέρω σύνδεση, υπήρξαν κάποιοι/ες οι οποίοι/ες δε συνειδητοποίησαν ότι ο Κλαύδιος και ο Αννίβας είναι δύο διακριτά ιστορικά πρόσωπα, θεωρώντας ότι τα διακείμενα αναφέρονται και τα δύο στον Κλαύδιο. Ακόμη μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των μαθητών/τριών ο οποίος δεν μπόρεσε να τοποθετήσει τα ανωτέρω πρόσωπα στην ιστορική περίοδο αλλά και τη γεωγραφική έκταση στην οποία έδρασαν. Αντίστοιχα «φτωχά» ήταν τα αποτελέσματα ως προς τον εντοπισμό του παραλληλισμού των δύο κειμένων με την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην Αθήνα. Έπειτα από τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση, ο σχεδόν διπλασιασμός της βαθμολογικής επίδοσης ο οποίος ήδη σημειώθηκε (βλ. Σχήμα 2) αντανακλά τις βελτιωμένες απαντήσεις, οι οποίες αρχικά συνίστανται στον εντοπισμό των ιστορικών εκείνων στοιχείων, τα οποία επέτρεψαν σε αρκετούς μαθητές/τριες να κατανοήσουν την πολεμική δράση του Αννίβα και του Κλαύδιου. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα να συμπαρασύρει και τις συνολικές επιδόσεις αρκετών μαθητών/τριών στο κομμάτι της νοηματικής σύνδεσης των διακειμένων με το

υπόλοιπο απόσπασμα. Παρόλα αυτά, οι αδυναμίες στην αξιολόγηση των πηγών αποτυπώθηκαν από τη σύγκριση που περιήλθε μερίδα μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες ταύτισαν τον Κλαύδιο του αποσπάσματος με τον *Τιβέριο Κλαύδιο Καίσαρα Αύγουστο Γερμανικό*, Ρωμαίο αυτοκράτορα ο οποίος κατέκτησε τη Βρετανία και όχι τον στρατιωτικό ηγέτη *Μάρκο Κλαύδιο Μάρκελλο*, παρότι το ίδιο το διακειμένο παρείχε ως βοηθητικό δείκτη τη ρητή αναφορά στην κατάκτηση των Συρακουσών. Συμπερασματικά, σε κάθε περίπτωση ο συνολικός μ.ό. επίδοσης δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικός, όμως, καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις καλών, πολύ καλών και άριστων γραπτών.

Στην περίπτωση τώρα του αποσπάσματος από το «Κιβώτιο», του Άρη Αλεξάνδρου και στις δύο φάσεις της διαδικασίας, δεν ήταν μεγάλος ο αριθμός των μαθητών/τριών ο οποίος συνέδεσε τη διακειμενική αναφορά στον Παρνασσό με τη δράση των ανταρτών του ΕΑΜ, παρότι ο ίδιος ο Αλεξάνδρου μας παρείχε τον επεξηγηματικό δείκτη ΕΛΑΣ. Αυτό άλλωστε εξηγεί και τον μικρό βαθμό βαθμολογικής βελτίωσης μεταξύ των δύο φάσεων, τον οποίο ήδη επισημάναμε. Με τη βοήθεια του διαδικτύου, ο αριθμός των μαθητών/τριών που εντόπισε τα παραπάνω στοιχεία ήταν σαφώς ικανοποιητικότερος, αλλά και πάλι δεν μπόρεσαν να τα αξιοποιήσουν, προκειμένου να σχολιάσουν το ιδεολογικό και πολιτικό υπόβαθρο της ομάδας όπως τους ζητήθηκε. Το ίδιο το κείμενο με αυτή την ιδιαίτερη, καφκική γραφή του Αλεξάνδρου έδειξε να δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες, παρά τις περιεκτικές διευκρινίσεις οι οποίες δόθηκαν πριν την έναρξη της διαδικασίας εν είδει εισαγωγικού σημειώματος.

Κλείνοντας με την ποιοτική ανάλυση των γραπτών, όπως ήδη σχολιάστηκε, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στο κείμενο της Διδώς Σωτηρίου ήταν μεταξύ των δύο χαμηλότερων εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα έργα. Σε κάθε περίπτωση, η διαδικτυακή ανατροφοδότηση βελτίωσε σε σημαντικό βαθμό την επίγνωση των διακειμένων, ωστόσο, η πανθομολογούμενη γνώση αναφορικά με το ιστορικό γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής, η οποία έχει διδαχθεί αλλά ανήκει και στα γνωστότερα κομμάτια της Νεοελληνικής Ιστορίας, σε συνδυασμό με την αναγνωρισιμότητα του συγκεκριμένου μυθιστορήματος, είναι ανακόλουθες με τις χαμηλές επιδόσεις οι οποίες παρατηρήθηκαν. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών αρκέστηκε στο να τοποθετήσει τους Γερμανούς στη σφαίρα συμμάχων των Τούρκων, ενώ σε ικανό βαθμό έδειχνε να αγνοεί ή μάλλον να έχει λησμονήσει τους όρους «Αντάντ» «Κάιζερ», «Ιγγλετέρα». Σε κάποιες περιπτώσεις

μάλιστα -εν μέσω σύγχυσης- ενέπλεξαν τον Αδόλφο Χίτλερ και τον Μπενίτο Μουσολίνι, ως υποκινητές του κινήματος των Νεότουρκων. Το όνομα του Όθωνος Λίμαν φον Σάντερς, ανώτατου στρατιωτικού Διοικητή της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, ήταν άγνωστο στο σύνολο των μαθητών/τριών πριν τη διαδικτυακή ανατροφοδότηση. Έπειτα από τη χρήση του διαδικτύου, ήταν σε θέση να εντοπίσουν τις κατάλληλες πηγές ώστε να στοιχειοθετήσουν τις απαντήσεις τους αν και η καταγράφηκε σχεδόν παντελής απουσία συνδυαστικής σκέψης ως προς τον ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων στον επερχόμενο ξεριζωμό, με βάση το κείμενο και τις κτηθείσες γνώσεις.

Συνοψίζοντας, με βάση τα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, τεκμαίρεται ότι τα διακείμενα και ιδιαίτερα τα ιστορικά διακείμενα στην περίπτωση μας αποτελούν ένα στοιχείο της λογοτεχνικής γραφίδας, το οποίο δυσκολεύει αρχικά τους/τις μαθητές/τριες κατά την ανάγνωση, ακόμη και όταν πρόκειται για ένα κατά τα άλλα εύληπτο κείμενο χωρίς περίπλοκες αφηγηματικές τεχνικές, εκφράσεις και σχήματα λόγου. Το ιστορικό υπόβαθρο κάθε αναγνώστη/τριας, σίγουρα είναι το πρώτο πράγμα το οποίο αναλογιζόμαστε σε τέτοιες περιπτώσεις, όμως, το ζητούμενο της ευρυμάθειας, είναι κάτι το οποίο επεκτείνεται σε όλο το φάσμα της διακειμενικότητας και όχι μόνο στα ιστορικά διακείμενα.

Σαφώς, η ικανότητα πρόσληψης και επίγνωσης των ιστορικών διακειμένων δεν είναι άμεσα συνυφασμένη με τη διδακτική στόχευση του μαθήματος της λογοτεχνίας. Ωστόσο, όπως αναδείξαμε, η σχέση μεταξύ ιστορικού και λογοτεχνικού λόγου είναι πολύ πιο στενή και πολυεπίπεδη από ό,τι φαίνεται με μια πρώτη ματιά. Επιπρόσθετα, η διαδικτυακή ανατροφοδότηση που εμπλέξαμε στο διακειμενικό παιχνίδι προσφέρει πολλές δυνατότητες στη φαρέτρα του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να αξιοποιήσει το φιλαναγνωσιακό βεληνεκές των μαθητών/τριών σε πιθανά σενάρια διδασκαλίας.

Η δημιουργία μαθητών/τριών κατά τα πρότυπα του αναγεννησιακού ανθρώπου του Ντα Βίντσι είναι τόσο ουτοπική, όσο και αχρείαστη. Στην εποχή της πληροφορίας και της σχεδόν απεριόριστης πρόσβασης σε ποικίλες πηγές γνώσης, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που θα πρέπει να παράσχει τα εφόδια εκείνα στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να στέκονται κριτικά απέναντι στα αναγνώσματά τους, να αναστοχάζονται πάνω σε αυτά και να μη διστάζουν να παρεκκλίνουν από την πεπατημένη όταν το απαιτούν οι περιστάσεις.

## Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (χ.χ.) *Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και ιστορικό χρόνο*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Έρευνας, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα

Bakhtin, M. (2008) *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (μτφρ. Α. Ιωαννίδου, επιμ. Β. Χατζηβασιλείου), Αθήνα, Πόλις.

Γιαλαμπούκη, Ε. (2008) *Δημοσιογραφικός Λόγος και Διακειμενικότητα*, Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Compagnon, A. (1979) *La seconde main*, Paris, Seuil.

de Beaugrande, R.A. & Dressler, W. (1981) *Introduction to text linguistics*, London & New York, Longman.

Δημητρούλια, Τ. (2012) Διακειμενικότητα και μετάφραση: μεταφράζοντας αρχαιοελληνικούς μύθους από τα γαλλικά στα ελληνικά, στο Σιαφλέκης Ζ. Ι. και Σταυροπούλου Ε.Λ. (επιμ.) *Τριαντάφυλλα και γιασεμιά. Τιμητικός τόμος για την Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 361-377.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015<sup>2η</sup>) *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική Έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα, Κριτική.

Genette, G. (1992) *The Architext: An Introduction* (μτφρ. Jane E. Lewin), Berkeley CA, University of California Press

Genette, G. (1997) *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (μτφρ. C. Newman and C. Doubinsky). Lincoln, NB, University of Nebraska Press.

Giasson, J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Montréal & Paris: gaëtan morin éditeur ltée, στο Στανιού, Ε. (2014), *Διακειμενικότητα και χαρακτήρες στο μυθιστορηματικό έργο της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (1976-2008)*, Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Jakobson, R. (1960) *Linguistics and Poetics*, in Sebeok, T.A. (ed.) *Style in language*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 350-377.

Jenny, Λ. (1996) *Η στρατηγική της μορφής* (μτφρ. Π. Καρπούζου), Η Άλωσ 3-4, 69-103.

Καλογήρου, Τ. (2011) Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας, *Επιστημονικό Συνέδριο: Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*, 6-7 Μαΐου 2011, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Kristeva, J. (1969) *Recherches pour une Sémanalyse*, Paris, Seuil.

Kristeva, J. (1980) *Desire in language: A Semiotic Approach to Language and Art* (ed. L.S. Roudiez), New York, Columbia University Press, p. 36.

Lukacs, G. (1962) *The Historical Novel*, Merlin Press, London.

Ματσαγγούρας, Η. (2014) *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου, ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991<sup>2η</sup>) *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα.

Mitošinková, Z. (2009) *Tracing Intertextuality, Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World, International conference proceedings*, April 22-23 2009, Prešov.

Οικονομίδου, Α. (2001) *Ιδεολογικές ανατροπές για αρχάριους: η λειτουργία της διακειμενικότητας και της μεταμυθοπλασίας στην παιδική λογοτεχνία*, στο Κούρτη, Ε. (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση, Τόμος Α': Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, σσ.167-168.

Πατσιοδήμου, Α. (2020). *Η διακειμενικότητα ως δομικό στοιχείο του νεωτερικού παιδικού αφηγήματος και η διδακτική της προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Prayer, E.R. (2015) *Text/Texts: Interrogating Julia Kristeva's Concept of Intertextuality, Ars Artium: An International Peer Reviewed-Cum-Refereed Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 3, pp. 77-80.

Riffaterre, M. (1983) *Text production*. New York, Columbia University Press.

Riffaterre, M. (1993) *Compulsory reader response: the intertextual drive*, in Worton, M. & Still, J. (eds.) *Intertextuality, Theories and practices*, Manchester & New York: Manchester University Press.

Σακκής, Δ., & Τσιλιμένη, Τ. (2007) *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον, διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Simandan, V.M., (2010) *The Matrix and the Alice Books*, Lulu Books.

Τερζάκης, Φ. (2007) *Τροχιές του αισθητικού*, Αθήνα, futura.

Wellek, R. & Warren, A. (1949). *Theory of literature*, New York, Harcourt, Brace.