

Αγάθη Γεωργιάδου

Ο ερμηνευτικός διάλογος και οι σιωπές του κειμένου.

Μια διδακτική πρόταση

Η μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα, που συντελέστηκε στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, όπως γνωρίζουμε, δεν ανέτρεψε μόνο τον τρόπο θέασης της ζωής, της κοινωνίας και του πολιτισμού εν γένει, αλλά και την οπτική των λογοτεχνικών έργων, αμφισβητώντας τον συγγραφέα και εκθρονίζοντάς τον από τη νοηματοδότηση του κειμένου. Σύμφωνα μάλιστα με τις αναγνωστικές θεωρίες, τη *θεωρία της πρόσληψης ή αισθητική της πρόσληψης* του Χανς Ρόμπερτ Γιάους (Hans Robert Jauss, 1921-1997) και τη *θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης* του Βόλφγκανγκ Ίζερ (Wolfgang Iser, 1952-2007), η ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου αποτελεί μια περιπέτεια διαδοχικών αναγνώσεων και προσλήψεων του κειμένου¹, συγκροτώντας μια «αλυσίδα πρόσληψης». Οι αναγνωστικές θεωρίες αξιοποιούν διαλεκτικά τις συλλογικές αναγνώσεις και διακηρύσσουν την επιστροφή του αναγνώστη, μετατοπίζοντας την ευθύνη της ερμηνείας από το κείμενο στον «ορίζοντα των προσδοκιών» του αναγνώστη, κατά τον όρο του Jauss². Για τον Iser, το κείμενο είναι μια ημιτελής κατασκευή που ζητά τη συμβολή του αναγνώστη ώστε να συμπληρωθούν τα κενά (gap-filling), διαδικασία που επιτυγχάνεται με τη χρήση στρατηγικών, όπως την πρόβλεψη της συνέχειας, την αισθητική ή μη αισθητική ανάγνωση, την επιλεκτική προσοχή (selective attention) κ.ά. Κατά τη γνώμη του Iser, ο σκοπός της ανάγνωσης δεν είναι η γνωριμία με το κείμενο, αλλά η εκλεκτική ανασύνθεση των σιωπών που αφήνει ο συγγραφέας.

¹ Ο Iser ανήκει στη γερμανική Σχολή της Κωνσταντίας. Σημαντικά έργα του είναι: Iser, W., *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Johns Hopkins University Press, 1974 & Iser, W., *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1980, Ίζερ, Β., «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου». *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων*, επιμ. Κ.Μ. Newton, μτφρ. Αθανάσιος Κατσικερός & Κώστας Σπαθαράκης, πρόλογος στην ελληνική έκδοση Αλέξης Καλοκαιρινός, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013, σσ. 346-347 & 348.

² Jauss, H. R., *Η Ιστορία της Λογοτεχνίας ως Πρόκληση για τις Γραμματολογικές Σπουδές. Η θεωρία της Πρόσληψης: Τρία Μελετήματα*, μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1995, σσ. 25-91.

Είναι φανερό ότι στις νέες κριτικές αναγνώσεις που προκύπτουν, συμβάλλουν καθοριστικά τα «κενά απροσδιοριστίας» που αφήνουν οι λέξεις πάνω στη σελίδα και τα οποία κινητοποιούν την επικοινωνία μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Σύμφωνα με τη Louise Rosenblatt (1904-2005) ο αναγνώστης ερμηνεύει τη «βιωμένη έκκληση του κειμένου»³ και με την ανοιχτότητα που τον διακρίνει οφείλει να σέβεται τους ενδοκειμενικούς περιορισμούς και να ανατρέχει στα προσωπικά του αποθέματα για να καλύψει τα κειμενικά κενά. Έτσι, με βάση τις αναγνωστικές θεωρίες, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το *τι είναι* η λογοτεχνία στο *πώς λειτουργεί* στον αναγνώστη κι από τη διερεύνηση των τεχνικών του κειμένου στην ανταπόκριση του αναγνώστη προς αυτό, όχι μόνο για να συμπληρώσει τα κενά ή για να ανακαλύψει κάποιο υποτιθέμενο κρυμμένο νόημα, αλλά για να προβληματιστεί σχετικά με τα ζητήματα που θέτει και να εκδηλώσει τη νοητική και συναισθηματική του αντίδραση κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Επόμενο είναι να αλλάξει και ο τρόπος προσέγγισης της Λογοτεχνίας και στη διδακτική πράξη, καθώς ο δάσκαλος χρειάζεται πλέον να παρέχει κίνητρα στους μαθητές ώστε να συμμετέχουν με τρόπο δημιουργικό και (αυτό)κριτικό στις «λογοτεχνικές συναλλαγές», χωρίς να επιβάλλει παγιωμένες ερμηνείες. Ο ρόλος του είναι να βοηθήσει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει *τι σημαίνει η λογοτεχνία γι' αυτόν*. Μέσο για την όλη διαδικασία είναι ο ερμηνευτικός διάλογος, που προϋποθέτει επιδέξιο χειρισμό από τον διδάσκοντα, ώστε «να μην είναι προσχηματικός και κατευθυνόμενος αλλά ελεύθερος και τιθασευμένος»⁴, για να μην καταλήγει σε αχαλίνωτη και ανερμάτιστη συζήτηση. Στον ερμηνευτικό διάλογο εντοπίζονται τρία επίπεδα:

α. το επίπεδο της κατανόησης

β. το επίπεδο των υποθέσεων που βασίζονται στο κείμενο ή στην αξιοποίηση εξωκειμενικών στοιχείων ή παράλληλων κειμένων και

³ Rosenblatt, L.M., *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, N.Y., 1995, σ. 70 και Rosenblatt, L.M., The transactional theory of reading and writing. Στο Robert B. Ruddell, & Norman J. Unrau, (eds) (1363–1398) *Theoretical Models and Processes of Reading*, (5th ed). *International Reading Association*, article 48, 2004.

⁴ Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911-31-10-2019, Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε., «Ε., Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα...», στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2018, σσ. 368-378 και Φρυδάκη, Ε., Παπαγεωργάκης, Δ., *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Κριτική, 2022.

γ. το επίπεδο των ζητημάτων που τοποθετούνται εκτός κειμένου αλλά αφορούνται απ' αυτό.

Με βάση τα παραπάνω επίπεδα, οι ερωτήσεις που υποβάλλονται εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: ερωτήσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης σε επίπεδο κατανόησης, ερωτήσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης σε επίπεδο ερμηνείας και ερωτήσεις κατασκευής ή αισθητικής ανταπόκρισης.

Κατά τη διαδικασία του ερμηνευτικού διαλόγου ο διδάσκων εκχωρεί ένα μέρος της εξουσίας του στους μαθητές και λειτουργεί ως μεσάζων και όχι ως υποβολέας της σωστής ερμηνείας. Το διακύβευμα είναι αφενός να κρατά σταθερό το νήμα της συζήτησης ενθαρρύνοντας τις ποικίλες οπτικές των παιδιών, χωρίς, ωστόσο, να αφήνει τον διάλογο να πλατειάζει ή να φθίνει ούτε να τελεσιδικεί με τη δική του ερμηνεία. Μεθοδολογικά, ο ελεύθερος αλλά εστιασμένος και απροκατάληπτος διάλογος των μαθητών με το κείμενο συνήθως αποζημιώνει μαθητές και δάσκαλο, αφού καλλιεργεί το έδαφος για τη συζήτηση των κρίσιμων ερωτημάτων που θέτουν τα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ η επικαιροποιημένη ανάγνωση επιτρέπει στον μαθητή αναγνώστη να συνδιαλεχθεί με αυτά με τους δικούς του προϋδασμούς, συνειρμούς ακόμα και αναχρονισμούς. Η όλη διεργασία καταλήγει στο ερμηνευτικό σχόλιο, μια εργασία την οποία αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο τέλος της διδασκαλίας κάθε κειμένου, με σκοπό να ανασυνθέσουν στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε ανάλογα με την προσωπική τους πρόσληψη και εμπειρία του κειμένου και της αναγνωστικής διαδικασίας και την τελική άποψη που διαμόρφωσαν οι ίδιοι.

Για να γίνει αυτό εφικτό, η διαλογική διδασκαλία πρέπει να είναι *σωρευτική* (cumulative), στοιχείο που προϋποθέτει οι μαθητές να ακούνε και επεξεργάζονται κριτικά όσα λένε οι συμμαθητές τους. Ο καθηγητής θα πρέπει, επίσης, να είναι ενεργός ακροατής, χωρίς να μεταβαίνει μηχανικά στην επόμενη, αλλά να οικοδομεί τον διάλογο αξιοποιώντας τις ανταποκρίσεις των μαθητών ως λαβές για περαιτέρω συζήτηση και επιλέγοντας αυθεντικές ερωτήσεις, που στοχεύουν στην αποκάλυψη της στάσης/ άποψης του μαθητή, καθώς και όσες αξιοποιούν τις μαθητικές ανταποκρίσεις.

Είναι φανερό ότι η πορεία της συζήτησης δεν είναι προβλέψιμη και έτσι ο ερμηνευτικός διάλογος δεν μπορεί να προκαθοριστεί, καθώς δεν υπάρχει μέθοδος ιχνηλασίας των υποθέσεων και ανταποκρίσεων των μαθητών σε ένα κείμενο, γι' αυτό και η όλη διαδικασία δεν είναι εύκολη για τον διδάσκοντα. Απαιτεί προσπάθεια, συνεχή άσκηση, εγρήγορση και ευελιξία. Πάνω απ' όλα χρειάζεται να ξεπεράσει πολύχρονες ρουτίνες διδασκαλίας που του έδιναν το χρίσμα του μοναδικού γνώστη και φορέα

νοήματος στο λογοτεχνικό έργο. Ο όλος σχεδιασμός απομακρύνει ουσιαστικά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας από το παραδοσιακό μοντέλο κατά το οποίο ο διδάσκων διαβάζει και αναλύει / ερμηνεύει το κείμενο υποβάλλοντας προσχεδιασμένες και μονοσήμαντες ερωτήσεις, ενώ ο μαθητής παπαγαλίζει τις έτοιμες ερμηνείες στις οποίες και εξετάζεται. Η δημιουργία στην τάξη μιας «ερμηνευτικής κοινότητας» κατά τον όρο του Stanley Fish⁵, όπου όλα τα μέλη έχουν ισότιμο λόγο, εμπλουτίζει την αναγνωστική εμπειρία όλων με φρέσκες αναγνώσεις. Πάνω από όλα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα, απαραίτητη προϋπόθεση για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων.

Έχοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, καταθέτω μία διδακτική πρόταση του ποιήματος «Νεκρή φύση σε κήπο» του Γιάννη Βαρβέρη, που διδάσκεται στο Β' τετράμηνο στη Λογοτεχνία Β' Λυκείου Κοινού Κορμού. Στην προσέγγιση του ποιήματος με ερμηνευτικό διάλογο ακολουθήθηκε η πρόταση της Haroutunian-Gordon⁶, κατά την οποία στη φάση της προετοιμασίας ο διδάσκων συνθέτει τη βασική ερώτηση (basic question, BQ) για ένα ζήτημα που κατά τη γνώμη του γεννά το κείμενο και η οποία θα ενεργοποιήσει στην συνέχεια τον ερμηνευτικό διάλογο, καθώς και μια συστάδα ερμηνευτικών υπο-ερωτήσεων (cluster of supportive interpretive questions), που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην προσέγγιση της βασικής ερώτησης, πορεία η οποία, φυσικά, μπορεί να ανατραπεί στη διδακτική πράξη.

I. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Το ποίημα του Βαρβέρη διδάχτηκε στις αρχές Οκτωβρίου, σε συνεχόμενο δίωρο (1^η & 2^η διδακτική ώρα), σε σχολείο των δυτικών προαστίων και σε τμήμα της Β' Λυκείου 18 μαθητών, 12 αγοριών και 6 κοριτσιών, το οποίο ο καθηγητής⁷ χαρακτήρισε μέτριο σε επίδοση. Ο ίδιος δεν γνώριζε την ποίηση του Βαρβέρη ούτε είχε διδάξει ποτέ το συγκεκριμένο ποίημα, ήταν, όμως, εξοικειωμένος με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία του ερμηνευτικού διαλόγου. Προηγήθηκε εκτενής συζήτηση μεταξύ μας,

⁵ Fish, St., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press, 1980.

⁶ Haroutunian-Gordon, S., *Interpretive discussion: Engaging students in text-based conversations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2014. Βλ. επίσης Γεωργιάδου, Α., Δουζίνα, Μ., Δεμερτζή, Κ., *Νεοελληνική Λογοτεχνία, Προσεγγίζοντας το αδιάδακτο λογοτεχνικό κείμενο, Α'-Β'-Γ' Λυκείου*, Πατάκης, Αθήνα, 2020, σσ. 11-48.

⁷ Ευχαριστώ θερμά τον φιλόλογο Παντελή Παρασκευόπουλο που δέχτηκε την πρότασή μου για διδασκαλία του ποιήματος σε ένα από τα τμήματά του. Θερμές ευχαριστίες και στους συναδέλφους και φίλους Αναπληρωτή Καθηγητή Θεωρίας της Λογοτεχνίας και Δημιουργικής Γραφής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Σπύρο Κιοσσέ και τη διδάκτορα Θεατρικών Σπουδών Κική Δεμερτζή για την πολυσήμαντη ανάγνωση του ποιήματος και την ανατροφοδότηση που μου πρόσφεραν στην όλη διαδικασία.

εν είδει ερμηνευτικού διαλόγου, για τον ποιητή⁸ και το έργο του⁹, κατά την οποία οργανώσαμε μια ενδεικτική θεωρητική πορεία, χωρίς να προβούμε σε ερμηνεία του ποιήματος, με πλήρη συναίσθηση ότι ήταν πολύ πιθανόν να ανατραπεί ο προγραμματισμός μας στην πορεία. Το ποίημα μοιράστηκε στους μαθητές σε φωτοτυπία χωρίς κάποια διευκρίνιση σχετικά με τον ποιητή ή το ποίημα. Ο ερμηνευτικός διάλογος που θα παρουσιάσω αποδίδεται απομαγνητοφωνημένος με παράλειψη των ονομάτων των μαθητών / τριών:

⁸ Για τη μελέτη του έργου του Γιάννη Βαρβέρη χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι παρακάτω πηγές: Γουρδουπάρη, Μ. & Κολλιοπούλου, Μ., «Ένας διαφορετικός Φιλέας Φογκ», Χάρτης 12, Αφιέρωμα στον Γιάννη Βαρβέρη, Δεκέμβριος, 2019, Καταβούτα, Ο., *Γιάννης Βαρβέρης: Προβληματισμοί Ποιητικής*, Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2010, Καταβούτα, Ρ., «Ο θάνατος κι ο εφιάλτης», *Χάρτης 12*, Αφιέρωμα στον Γιάννη Βαρβέρη, Δεκέμβριος, 2019, Μαρκόπουλος, Γ., *Η ποίηση του Γιάννη Βαρβέρη*, Εκάτη, Αθήνα, 2022, Παπαγεωργίου, Κ.Γ., *Η Γενιά του '70*, Κέδρος, Αθήνα, 2016, Τσαλαπάτης, Θ., *Γιάννης Βαρβέρης*, Γκοβόστης, Αθήνα, 2019, Χατζηβασιλείου, Β., «Οι κραδασμοί της ζωής και του θανάτου», *Η Αυγή*, 3/6/1986.

⁹ Ο ποιητής Γιάννης Βαρβέρης (1955-2011) εντάσσεται στη «γενιά του '70». Η ποίησή του στηρίζεται σε δύο βασικά μοτίβα, τον έρωτα και το θάνατο. Σύμφωνα με τον Τσαλαπάτη (2019:21), ο Βαρβέρης «αποτελεί έναν από τους χαρακτηριστικότερους φορείς της 'ποιητικής του θανάτου'. Στη συλλογή του *Πιάνο Βυθού* από όπου προέρχεται το ποίημα «Νεκρή φύση σε κήπο» και η οποία εκδόθηκε το 1991, ο θάνατος, ωστόσο, συμβαδίζει με τη ζωή (Καταβούτα, 2010: 15), ενώ ο φόβος του υπονομεύεται με μια παιγνιώδη ειρωνεία. Κατά τον Μαρκόπουλο (2022:32) ο θάνατος συνεχίζει να υπάρχει και σε αυτή τη συλλογή, αλλά κυρίως ως «φθορά των ανθρώπων, των πραγμάτων αλλά και των σχέσεων».

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της βαρβερικής ποίησης είναι: η έντονη παρουσία του θανάτου, η ανηλεής φθορά που επιφέρει ο χρόνος, οι διαβαθμίσεις του γήρατος (χρονικού και ψυχολογικού), η ειρωνεία και ο αυτοσαρκασμός, το αστικό τοπίο, η λιτή κι απέριτη έκφραση, η επιφανειακή ψυχραιμία του ποιητικού υποκειμένου, το απόκρημνο βάθος του στοχασμού. Ο Βαρβέρης είναι παιδί της πόλης και όχι της φύσης. Φύση γι' αυτόν σημαίνει ζωή, συναισθηματικό λυρισμό, ενώ ο ίδιος διακατέχεται από υπαρξιακό φόβο για τον θάνατο. Σύμφωνα με τις Γουρδουπάρη & Κολλιοπούλου (*Χάρτης 12*), «η ποίησή του κινείται μεταξύ ονείρου και πραγματικότητας και στο μεταίχμιο μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, στεριάς και θάλασσας, κίνησης και ακινησίας, νεότητας και γήρατος, χαράς και λύπης, αμφισβητώντας και αποκαλύπτοντας έτσι τη ρευστότητα των ορίων της ζωής, στοιχείο που παραπέμπει με τους δικούς του όρους στην αμφισβήτηση και την αμφιβολία, χαρακτηριστικό των ποιητών της γενιάς του, της γενιάς του '70».

Η εμμονή του Σαχτούρη με τον θάνατο και το στοιχείο του εφιάλτη επηρέασαν σημαντικά τον Βαρβέρη (Καταβούτα, *Χάρτης 12*). Ωστόσο, η ποίησή του διανθίζεται από στιγμιότυπα λεπτής ειρωνείας και χιούμορ που ελαφρώνουν το βαρύ κλίμα. Σημαντική είναι και η εικονοποιία στην ποίησή του. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ακόμα η σκηνοθετική αντίληψη των ποιημάτων του: «ο ποιητής ξεκινάει από ρεαλιστικούς όρους και τους ανατρέπει στην πορεία – πραγματοποιεί δηλαδή μια υπέρβαση της ρεαλιστικής υφής των πραγμάτων» (Μαρκόπουλος, 2022: 25).

II. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

II. 1. ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Πριν την ανάγνωση του ποιήματος, ο διδάσκων διάβασε το όνομα του ποιητή και τον τίτλο του ποιήματος και ρώτησε αν «υπάρχει κάποιος ή κάποια που γνωρίζει την έννοια της νεκρής φύσης». Τα παιδιά δεν είχαν ξανακούσει την έκφραση κι όταν ο καθηγητής επέμεινε τι τους έρχεται στο μυαλό με αυτήν, κάποιος ρώτησε «μήπως είναι τα παράσιτα που φυτρώνουν γύρω από λουλούδια, που συνήθως είναι ξερά»; Ο διδάσκων απάντησε «ότι είναι ωραία ιδέα» αλλά τούς εξήγησε ότι «είναι τεχνοτροπία στη ζωγραφική με την οποία αναπαριστούμε τη φύση σε καμβά αποκομμένη από τη γη της, όπως φρούτα, λουλούδια, κάποια ζώα κτλ.». Ακολούθως ρώτησε αν «κάτι τους κάνει εντύπωση στον τίτλο “νεκρή φύση σε κήπο”» κι ένα κορίτσι επισήμανε ότι βλέπει αντίθεση της «νεκρής φύσης», «αφού σε κήπο βλέπουμε ζωντανά λουλούδια, ενώ ο τίτλος λέει ότι αυτά είναι νεκρά, ξερά». Ένα άλλο παιδί είπε ότι «μπορεί να μην είναι νεκρός ο κήπος με την κυριολεκτική σημασία αλλά με άλλη, με ποιοτική σημασία» κι ο συνάδελφος τους είπε να το κρατήσουν αυτό και προέβη στην ανάγνωση του ποιήματος.

Γιάννη Βαρβέρη, «Νεκρή φύση σε κήπο»

Έχω βρεθεί όπως όλοι μας
σε πάμπολλα ξενοδοχεία.
Μπαίνοντας στο δωμάτιο
κατευθύνομαι προς το μπαλκόνι
για να δω πού βλέπει:
σε κτίρια στο σταθμό ή στη θάλασσα
σ' ένα φουγάρο τέλος πάντων
ή σ' ένα βουνό
σε μιαν απώτατη αφορμή για ποίημα.

Όμως απόψε το δωμάτιο έβλεπε
σε κήπο. Με όλο λουλούδια
γαλάζια, μωβ, άσπρα και κίτρινα
και πίσω δέντρα
ανοιχτά πράσινα και σκούρα δέντρα.
Έσκυψα μήπως δω
κάτι οτιδήποτε άλλο· όμως παντού

λουλούδια, δέντρα και λουλούδια.

Κι ήταν αυτό
ένα ρίγος αγαλλίασης
ή φρίκης
σαν εγώ να βρισκόμουν μέσα σε ποίημα
άλλου.

II.2. ΑΝΟΙΓΜΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ - Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ ΠΟΥ ΘΑ ΚΙΝΗΣΕΙ ΤΟΝ ΔΙΑΛΟΓΟ

Ο ερμηνευτικός διάλογος άνοιξε με την ερώτηση: «Υπάρχει κάποιο σημείο του κειμένου που σας προκάλεσε το ενδιαφέρον, είτε αυτό έχει να κάνει με την έκφραση, είτε με το νόημα, ή κάτι με το οποίο αισθάνεστε λίγο άβολα»; Ένας μαθητής είπε ότι τον δυσκόλεψε ο στίχος «σαν εγώ να βρισκόμουν μέσα σε ποίημα / άλλου» και κάποιος άλλος συμπλήρωσε ότι τον δυσκόλεψε και ο στίχος «σε μιαν απώτατη αφορμή για ποίημα». Σε ερώτηση «γιατί τους προβληματίσαν οι δύο αυτοί στίχοι», απάντησαν πως δεν καταλαβαίνουν πώς δένουν με το υπόλοιπο ποίημα.

II.3. Ο ΚΥΡΙΩΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Έτσι ρωτήθηκαν «Τι νομίζετε ότι συμβαίνει στο υπόλοιπο ποίημα» κι ένα παιδί το αποτύπωσε ως εξής: «Ο ποιητής μιλάει για μια εμπειρία που είχε σε ξενοδοχείο. Συνήθιζε να βλέπει τη θέα, κτίρια, θάλασσα κτλ., αλλά η θέα στο συγκεκριμένο ξενοδοχείο τον εντυπωσίασε, γιατί έβλεπε σε κήπο, έβλεπε μόνο λουλούδια και πράσινο». Ο διδάσκων υπέβαλε τότε μία βιωματική ερώτηση: «Όλοι φαντάζομαι ότι έχετε βρεθεί σε ξενοδοχείο. Ποια είναι η αντίδρασή σας όταν μπαίνετε στο δωμάτιο»; Απάντησαν διάφορα μεταξύ αστείου και σοβαρού, πως ξαπλώνουν στο κρεβάτι για να δουν αν είναι καλό ή πηγαίνουν στο μπάνιο, και ο συνάδελφος αντέτεινε ότι ο ίδιος έχει τη συνήθεια να κάνει αυτό που κάνει το ποιητικό υποκείμενο, να ανοίγει την μπαλκονόπορτα και να βγαίνει στο μπαλκόνι. Ένα παιδί είπε ότι κάνει το ίδιο και ρωτήθηκε γιατί το κάνει αυτό. Απάντησε «για να δω αν έχει ωραία θέα ή με έχουν κοροϊδέψει» κι ένα άλλο «από περιέργεια».

Αξιοποιώντας την απάντηση των μαθητών ο διδάσκων ρώτησε αν «υπάρχει κάτι στη στάση του ποιητικού υποκειμένου στην πρώτη στροφή που να δείχνει την πρόθεσή του όταν βγαίνει στο μπαλκόνι του δωματίου. Κι αν ναι, πού βλέπουν την πρόθεση». Ένα κορίτσι απάντησε πως το ποιητικό υποκείμενο βγαίνει στο μπαλκόνι για να

εμπνευστεί και να γράψει ένα ποίημα. Ρωτήθηκαν τότε «ποιο είναι το αντικείμενο της έμπνευσής του πιο συγκεκριμένα» και η μαθήτρια ανέφερε τα κτίρια στον σταθμό, τη θάλασσα, το βουνό διαβάζοντας τους στίχους 6-8 («σε κτίρια...βουνό»). «Αυτό που μας διάβασε η Ισμήνη τι είναι;» ρώτησε ο διδάσκων και ένα παιδί είπε «μια περιγραφή εικόνας» και τότε ρωτήθηκε τι παρουσιάζει κι ο μαθητής απάντησε απορηματικά «νεκρή φύση;». Εκμεταλλευόμενος το ερώτημα του παιδιού ο συνάδελφος ζήτησε να μάθει αν βλέπει νεκρή φύση όπως την είχε περιγράψει πριν στην τέχνη κι ο μαθητής είπε «όχι. Για να γίνουν τα κτίρια πρέπει να καταπατηθεί η φύση. Έχουμε φθορά της φύσης για να γίνει ένα φουγάρο». Ένας άλλος είπε: «Εγώ θα έλεγα ότι περιγράφει ότι τα κτίρια δεν είναι φύση, αλλά «κακή θέα» (το είπε στα γαλλικά). Κάποιο παιδί διαφώνησε λέγοντας πως τα φουγάρα δείχνουν μεν παρέμβαση του ανθρώπου στη φύση αλλά στην εικόνα υπάρχει και το βουνό και η θάλασσα. Συμφώνησαν πάντως ότι περιγράφεται ένα αστικό τοπίο που θυμίζει κάπως την Ελευσίνα, μια βιομηχανική πόλη με βουνό και θάλασσα.

Προεκτείνοντας αυτή την άποψη, ο καθηγητής ρώτησε «αν τους κάνει εντύπωση ότι το ποιητικό υποκείμενο εμπνέεται από το αστικό τοπίο» κι ένα παιδί σχολίασε «όχι, γιατί προφανώς εμπνέεται από την καθημερινότητά του», ενώ ένα άλλο παρατήρησε ότι «ένας ποιητής δεν μπορεί να είναι ευχαριστημένος από ένα τέτοιο θέαμα, αφού οι καλλιτεχνικές φύσεις εμπνέονται συνήθως από τη φύση, άρα δεν είναι ευχαριστημένος από αυτό που βλέπει, γι' αυτό και αποτελεί απώτατη αφορμή για ποίημα». Αξιοποιώντας αυτό το σχόλιο, θέσαμε την ερμηνεία του συγκεκριμένου στίχου στο επίκεντρο του διαλόγου με την ερώτηση πώς κατανοούν τον συγκεκριμένο στίχο (στ. 9), αφού πρώτα διευκρινίσαμε τι σημαίνει το επίθετο «απώτατη», τη σημασία του οποίου οι μαθητές αγνοούσαν.

Μία μαθήτρια απάντησε ότι «το τοπίο είναι μια αφορμή για να γράψει ποίηση, αποτελεί μια πηγή έμπνευσης, αλλά η έμπνευση γίνεται ποιητική πράξη αργότερα» και συνοψίσαμε τη συζήτηση ως εξής: «Άρα, βλέπω κάτι, το ζω, το αντιλαμβάνομαι, και στο μέλλον το επεξεργάζομαι για να γίνει ποίημα. Συμφωνούμε όλοι;». Δεν υπήρχε αντίρρηση και έτσι τούς δώσαμε την αναγνωστική οδηγία να σκεφτούν σε τι αναφέρεται η δεύτερη στροφή. Ένα παιδί είπε ότι εκεί έχουμε τη δεύτερη εικόνα, ένα τοπίο εκτός πόλης, ένα επαρχιακό τοπίο. Ένα άλλο το χαρακτήρισε ως «φυσικό τοπίο». Τότε ένας μαθητής παρατήρησε ότι έχουμε μια αντίθεση με την πρώτη στροφή, όπως δείχνει το «όμως». Όταν του ζητήθηκε να την αναλύσει, επεσήμανε την αντίθεση με τη φθορά του αστικού τοπίου από την παρέμβαση του ανθρώπου στην πρώτη στροφή

και τη συνέδεσε με τη σήψη που φαίνεται στον τίτλο «νεκρή φύση», ανακαλώντας την ερμηνεία του συμμαθητή του με τα «παράσιτα φυτά σε κήπο». Μία μαθήτρια πρόσθεσε ότι το «όμως» δείχνει ότι δεν περίμενε να δει αυτό το τοπίο. Ένας άλλος μαθητής συμπλήρωσε πως εκείνος πιστεύει πως ο ποιητής συνήθως εμπνέεται και κάνει ποιητική πράξη ό,τι έχει σχέση με το αστικό τοπίο, κάτι που ήταν γι' αυτόν αναμενόμενο («προσδοκώμενο» το χαρακτήρισε άλλο παιδί), ενώ το φυσικό τοπίο ήταν γι' αυτόν «απροσδόκητο». Ένα άλλο παιδί θεώρησε οξύμωρο να εμπνέεται ο ποιητής από το τοπίο και όχι λ.χ. από έναν άνθρωπο και χαρακτήρισε «περίεργο» τον ποιητή. Κάποιος άλλος μαθητής επιχείρησε μια ερμηνεία της στάσης του λέγοντας πως «ίσως ο συγκεκριμένος ποιητής να εμπνεόταν διαφορετικά από τους άλλους και να έγραφε με πολύ διαφορετικό τρόπο», οπότε, με βάση αυτή την άποψη, συζητήθηκε αν θεωρούν ότι ο ποιητής είναι παραδοσιακός ή σύγχρονος. Ένα αγόρι είπε ότι «είναι σύγχρονος, γιατί γράφει με πεζό τρόπο» και ότι «το λιτό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ανήκει στη σύγχρονη ποίηση, αν και χρησιμοποιεί και κάποιες λέξεις “παραδοσιακές”, όπως “απώτατη” και “αγαλλίαση”».

Ο καθηγητής αποτύπωσε στο μεταξύ στον πίνακα όσα συζητήθηκαν σε διαβούλευση με τα παιδιά ως εξής:

«1^η Στροφή → Εικόνα 1 → Αστικό τοπίο → το προσδοκώμενο

2^η στροφή → Εικόνα 2 → Φυσικό τοπίο → το απροσδόκητο» (τα παιδιά είχαν χρησιμοποιήσει ποικίλα συνώνυμα, όπως ξαφνικό, αναπάντεχο, απρόσμενο).

Καθώς ο συνάδελφος έγραφε αυτά στον πίνακα, ένας μαθητής πήρε τον λόγο και είπε: «Ηθελα να πω ότι η αντίθεση φαίνεται και στο ότι στην πρώτη στροφή δεν έχει πολλά επίθετα και ότι ο τρόπος που παριστάνει τη θέα την κάνει να φαίνεται κακή, ενώ στη δεύτερη έχει πολλά επίθετα για τα λουλούδια (γαλάζια, μωβ, άσπρα, κίτρινα). Αξιοποιώντας το σχόλιό του, ρωτήσαμε «γιατί αυτή η συσσώρευση επιθέτων» κι απάντησε: «Για να δείξει ότι το δεύτερο μέρος είναι όμορφο σε αντίθεση με την εικόνα της φθοράς στην πρώτη στροφή». Τότε πήρε τον λόγο ένα άλλος μαθητής και είπε ότι κατά τη γνώμη του η αντίθεση έχει σχέση με την παρομοίωση στην τρίτη στροφή «σαν να βρισκόμουν σε ποίημα / άλλου». Η παρατήρηση αυτή οδήγησε τον διάλογο στην ερμηνεία του παραπάνω στίχου («πώς καταλαβαίνει τον στίχο;») και απάντησε πως το ποιητικό υποκείμενο δεν ήθελε να δει έναν κήπο με λουλούδια. Ο διδάσκων έθεσε στο σημείο αυτό το ερώτημα «ποια είναι, λοιπόν, η αντίδρασή του απέναντι σ' αυτό που είδε τελικά;»: «Σαν να μην του άρεσε», απάντησε ένα αγόρι κι ένα άλλο: «ένιωσε φρίκη». Ένα κορίτσι πρόσθεσε και «αγαλλίαση, ηρεμία και γαλήνη». Τους

επισημάνθηκε ότι το ποίημα γράφει «ρίγος αγαλλίασης» κι ένας μαθητής είχε την απορία τι σημαίνει «ρίγος». Όταν αυτό διευκρινίστηκε, ρωτήσαμε πώς συνδυάζεται το ρίγος με την αγαλλίαση κι ένα αγόρι είπε ότι ο κήπος «στην ουσία ταρακούνησε την ψυχραιμία του». Ζητήθηκαν και άλλες γνώμες και κάποια μαθήτρια επεσήμανε ότι το συναίσθημα που υπερισχύει στη στροφή είναι η «φρίκη», επειδή αισθάνθηκε «πως βρισκόταν σε άλλου ποίημα». Ο διάλογος επικεντρώθηκε στην κατανόηση αυτού του στίχου που τους είχε από την αρχή προβληματίσει» (πώς κατανοούν τον στίχο «σαν εγώ να βρισκόμουν μέσα σε ποίημα/ άλλου») κι ένας μαθητής είπε: «Ο ποιητής έπαθε πλάκα, περίμενε κάτι άλλο, είδε κάτι που ήταν πηγή έμπνευσης άλλου ποιητή, είδε μια τυποποίηση και σαν να σκέφτηκε: βλέπω τον κήπο και χαίρομαι αλλά δε θα μπορέσω να γράψω ποίημα, δεν ζω σ' αυτό το μέρος». Ένα άλλο παιδί είπε «εγώ νομίζω ότι το τοπίο του φάνηκε περιέργο. Σα να μην του άρεσε για κάποιο λόγο». Στο ερώτημα «γιατί άραγε», κάποιος είπε πως «τον έκανε να μην αισθάνεται ότι ζει. Νιώθει ότι δεν βρίσκεται στην πραγματική ζωή». Τα άλλα παιδιά συναίνεσαν σ' αυτή την ερμηνεία.

II. 3. ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της εμβάθυνσης του διαλόγου, τέθηκε ένα νέο ερώτημα, «πού έχουν συναντήσει κήπο με τόσα πολλά και πολύχρωμα λουλούδια, ανοιχτά πράσινα και σκούρα δέντρα» και απάντησαν «σε πάρκο» και «σε νεκροταφείο». Αξιοποιώντας τη δεύτερη απάντηση και έχοντας στον νου την κριτική για το έργο του Βαρβέρη ρώτησα αν αυτό έχει κάποια σχέση με τον τίτλο «Νεκρή φύση σε κήπο» και με το «ρίγος αγαλλίασης ή φρίκης» που ένωσε το ποιητικό υποκείμενο κι αν όλη αυτή η ανατριχίλα σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση και τον φόβο του θανάτου, με δεδομένο ότι οι μελετητές του έργου του Βαρβέρη επισημαίνουν ότι ο ποιητής παρακολουθεί τη ζωή μέσα από το πρίσμα του θανάτου. Τα παιδιά δεν είδαν τον θάνατο στο ποίημα και επέμειναν πολύ σ' αυτό.

Σε νέο ερώτημα γιατί το ποιητικό υποκείμενο τοποθετεί τον εαυτό του σε ποίημα άλλου και τι μπορεί να υπαινίσσεται με αυτό, μία μαθήτρια είπε ότι βλέπει κάτι ειρωνικό στον στίχο, «σαν να ζει το ποιητικό υποκείμενο σε άλλη ζωή, σαν να μπερδεύει τα όρια μεταξύ του πραγματικού και του ψεύτικου».

III. ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ανακεφαλαιώσαμε στη συνέχεια όσα συζητήθηκαν ως εξής: «Στην πρώτη εικόνα ο ποιητής περιγράφει από τι εμπνέεται, από το αστικό τοπίο, και γράφει ποίηση. Αντιθετικά με το “όμως” στη δεύτερη στροφή έχουμε μια εικόνα του φυσικού τοπίου, που, ωστόσο, του προκαλεί έκπληξη, η οποία συνίσταται σε αγαλλίαση και φρίκη. Άρα

ως υπόσταση ο ποιητής... σα να ζει σ' ένα ξένο τοπίο» (παρενέβη μαθητής) και μία μαθήτρια συμπλήρωσε ότι «το ποιητικό υποκείμενο αισθάνεται ως αντικείμενο κάποιου άλλου ποιήματος», ενώ μία άλλη ότι «νιώθει άχρηστος». Ένα τρίτο κορίτσι διαφώνησε με το «άχρηστος» λέγοντας ότι το ποιητικό υποκείμενο κατά τη γνώμη της («εγώ νομίζω...») «αισθάνεται αποξενωμένο από τη ζωή, αποκομμένο, σαν νεκρή φύση μέσα σε ποίημα», ερμηνεία που επικρότησαν και άλλα παιδιά.

Κι αυτό έγινε η βάση για την καταγραφή στον πίνακα του ερμηνευτικού σχολίου, δηλαδή του θέματος που κατά τη γνώμη τους θέτει το κείμενο, τα στοιχεία που το τεκμηριώνουν και η προσωπική τους στάση απέναντι στο θέμα, ανασυνθέτοντας στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου (με γλωσσική αισθητική παρέμβασή μας):

«Θέμα του ποιήματος είναι το δίπολο τέχνη vs ζωή, η διάσταση και αποξένωση του δημιουργού (εν προκειμένω του ποιητή) από την πραγματική ζωή και τις ομορφίες της, όπως δείχνει η φρίκη και το ρίγος που αισθάνεται το ποιητικό υποκείμενο όταν αντικρίζει τον πολύχρωμο κήπο, και η επιλογή του να είναι παρατηρητής της ζωής δημιουργώντας τέχνη και όχι ουσιαστικό κομμάτι της, προτιμώντας, δηλαδή, να ζει μέσα από το έργο του ή μέσα από το έργο άλλου δημιουργού ως νεκρό στοιχείο, «νεκρή φύση σε κήπο». Πράγματι, πολύ συχνά η ζωή μας προσκαλεί να την χαρούμε, να απολαύσουμε τις ομορφίες της κι εμείς προτιμούμε να την “διαβάσουμε” σε κάποιο ποίημα, παρά να την ζήσουμε».

Το κουδούνι χτύπησε και σε ερώτησή μου αν τους άρεσε το ποίημα κάποιοι απάντησαν «έτσι κι έτσι» και άλλοι ότι «είχε κάποιο ενδιαφέρον». Ο καθηγητής τους κάλεσε να αναστοχαστούν το ποίημα στο σπίτι με τη χρήση εργαλείων εμβάθυνσης, πλαισιώνοντας το με δραστηριότητες και κριτικά σχόλια, τα εξής:

- Ποιο τελικά είναι το θέμα του ποιήματος για σας; Λέει κάτι το κείμενο για σας;
- Αν σας έλεγα ότι έχει τονιστεί από τους κριτικούς η εικονοποιία του Βαρβέρη και η σκηνοθετική αντίληψή του, ότι δηλαδή ο ποιητής «ξεκινάει από ρεαλιστικούς όρους και τους ανατρέπει στην πορεία – πραγματοποιεί δηλαδή μια υπέρβαση της ρεαλιστικής υφής των πραγμάτων»¹⁰, αυτή η άποψη σας βοηθάει να κατανοήσετε καλύτερα το ποίημα;
- Αν σας έδινα την άποψη ότι «η ποίηση του Βαρβέρη κινείται μεταξύ ονείρου και πραγματικότητας και στο μεταίχμιο μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, στεριάς και θάλασσας, κίνησης και ακινησίας, αμφισβητώντας και αποκαλύπτοντας έτσι τη

¹⁰ Μαρκόπουλος, Γ., *Η ποίηση του Γιάννη Βαρβέρη*, Αθήνα, Εκάτη, 2022, σ. 25.

ρευστότητα των ορίων της ζωής»¹¹, πόσο μεταβάλλει αυτή η πληροφορία την οπτική σας στο κείμενο;

• Έχει ειπωθεί ότι η φύση για τον ποιητή σημαίνει ζωή, συναισθηματικό λυρισμό, ενώ ο ίδιος διακατέχεται από υπαρξιακό φόβο για τον θάνατο. Αυτή η άποψη εμπλουτίζει ή περιορίζει την ανάγνωσή σας;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προσέγγιση στο ποίημα με τον ερμηνευτικό διάλογο ως αναγνωστική πρακτική έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να λειτουργήσουν ως ερμηνευτική κοινότητα, να συμφωνήσουν, να διαφωνήσουν, να συμπληρώσουν μέσω της προσωπικής τους ανταπόκρισης τα σημεία στα οποία το κείμενο αντιστέκεται ερμηνευτικά. Δεν υπήρξαν ή επιβλήθηκαν «προσχηματισμένες οπτικές», ενώ η όλη διαδικασία δεν κατέληξε σε ένα μονοσήμαντο νόημα, αλλά άφησε ανοιχτή τη «συμφωνημένη» οπτική.

Παράλληλα, σημαντικός ήταν και ο ρόλος μας στη διενέργεια του ερμηνευτικού διαλόγου, μη θέτοντας μόνο ερωτήσεις αλλά ανοίγοντας τον διάλογο, παρακινώντας τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους σεβόμενοι τις όποιες αντιρρήσεις ή και μη τεκμηριωμένες εκδοχές τους, και, παράλληλα, διασταυρώνοντας και συνοψίζοντας τις απόψεις τους. Επίσης, τους ενθαρρύνσαμε να στρέφονται συνεχώς προς το ίδιο το κείμενο, χωρίς να τους επιβαρύνουμε με περιττό γνωστικό βάρος και δικά μας ερμηνευτικά σχόλια.

Ίσως οι ερμηνείες τους να μην έφτασαν στο βάθος που θα έβλεπαν έγκριτοι μελετητές του ποιητή, όπως λ.χ. ότι «η τέχνη από τη μια προσφέρει κάποιου είδους “αθανασία” (τα έργα του καλλιτέχνη συνεχίζουν να «ζουν» και μετά τον θάνατο του δημιουργού τους, όπως λ.χ. το συγκεκριμένο ποίημα) ή ότι η ζωή είναι ένα “ξενοδοχείο” κι εμείς οι επισκέπτες της, «αντικείμενα» της τέχνης ενός άλλου - ως τμήμα ενός ευρύτερου σκηνικού που κάποιος άλλος (Θεός; Τύχη; Ανώτερη δύναμη;) έχει στήσει»¹². Η ανάγνωση των μαθητών, ωστόσο, ήταν επικαιροποιημένη με βάση την ηλικία τους, τις δικές τους ευαισθησίες και τα βιώματά τους.

Κατανόησαν, πάντως, αρκετά από τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Γιάννη Βαρβέρη, όπως ότι είναι σύγχρονος ποιητής, παιδί της πόλης και του αστικού τοπίου

¹¹ Γουρδουπάρη, Μ. & Κολλιοπούλου, Μ, « Ένας διαφορετικός Φίλας Φογκ», *Χάρτης 12*, Αφιέρωμα στον Γιάννη Βαρβέρη, Δεκέμβριος, 2019.

¹² Κιοσσές, Σπ., από την κατ' ιδίαν συζήτηση.

και όχι της φύσης, ότι η ποίησή του κινείται μεταξύ του πραγματικού και του εικονικού, τη λιτή κι απέριτη έκφρασή του, τη λεπτή ειρωνεία του, την εικονοποιία του, τη σκηνοθετική αντίληψη των ποιημάτων του, ότι δηλαδή ξεκινά από ρεαλιστικούς όρους, τους οποίους ανατρέπει στην πορεία για να πραγματοποιήσει μια υπέρβαση της ρεαλιστικής υφής των πραγμάτων¹³. Σε επόμενες διδακτικές ώρες και με αφορμή τις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί και το ερμηνευτικό σχόλιο που έγραψαν συζητήθηκε αν το ποίημα λέει κάτι γι' αυτούς, μιλώντας έτσι όχι για το ποίημα αλλά με το ποίημα και αναδεικνύοντας πολλές άλλες αθέατες πλευρές του. Άλλωστε, όπως έγραφε ο Έκο¹⁴ «Η τάξη είναι ο χώρος όπου αναδύονται και αναμετριούνται οι διάφορες αναγνώσεις ρυθμιζόμενες από τα “κειμενικά δικαιώματα”, αφού το κείμενο επιτρέπει ορισμένες – ίσως και απειράριθμες- αναγνώσεις, ενώ “ναρκοθετεί” άλλες, καθώς δεν μπορεί κανείς ν' αποδώσει στο κείμενο αυτό που δεν λέει».

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bakhtin, M.M., *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.
- Gallagher, S. N., The Art of Interpretive Dialogue: An Ontology of Human Experience and the Emergence of Meaning in Everyday Life, *Oglethorpe Journal of Undergraduate Research*: Vol. 5, Iss. 2, Article 2, 2016.
- Γεωργιάδου, Α., Δουζίνα, Μ., Δεμερτζή, Κ., Νεοελληνική Λογοτεχνία - Προσεγγίζοντας το αδιάδακτο λογοτεχνικό κείμενο, Α'-Β'-Γ' Λυκείου, Πατάκης, Αθήνα, 2020.
- Γουρδουπάρη, Μ. & Κολλιοπούλου, Μ, «Ένας διαφορετικός Φιλέας Φογκ», *Χάρτης 12*, Αφιέρωμα στον Γιάννη Βαρβέρη, Δεκέμβριος, 2019.
- Haroutunian-Gordon, S., *Interpretive discussion: Engaging students in text-based conversations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2014.
- Ζήρας, Α., *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2007.
- Iser, W., *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1980.

¹³ Μαρκόπουλος, Γ., *ό.π.*, σ. 25.

¹⁴ Έκο, Ου., *Τα όρια της ερμηνείας*, μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη, Γνώση Αθήνα, 1993.

- Ίζερ, Β., «Η προσκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου». *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων*, επιμ. Κ.Μ. Newton, μτφρ. Αθανάσιος Κατσικερός & Κώστας Σπαθαράκης, πρόλογος στην ελληνική έκδοση Αλέξης Καλοκαιρινός, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013, σσ. 346-347 & 348.
- Jauss, H. R., Η Ιστορία της Λογοτεχνίας ως Πρόκληση για τις Γραμματολογικές Σπουδές. *Η θεωρία της Πρόσληψης: Τρία Μελετήματα*. (Μτφρ. Μίλτος Πεχλιβάνος). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, 1995, σσ. 25-91.
- Καταβούτα, Ο., *Γιάννης Βαρβέρης: Προβληματισμοί Ποιητικής*, Διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2010.
- Καταβούτα, Ρ., «Ο θάνατος κι ο εφιάλτης», *Χάρτης 12*, Αφιέρωμα στον Γιάννη Βαρβέρη, Δεκέμβριος, 2019.
- Μαρκόπουλος, Γ., *Η ποίηση του Γιάννη Βαρβέρη*, Εκάτη, Αθήνα, 2022.
- Παπαγεωργιάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε., «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα...», στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 2018, σσ. 368-378.
- Παπαγεωργίου, Κ.Γ., *Η Γενιά του '70*, Κέδρος, Αθήνα, 2016.
- Rosenblatt, L.M., The transactional theory of reading and writing. Στο Robert B. Ruddell, & Norman J. Unrau, (eds) (1363–1398) *Theoretical Models and Processess of Reading, (5th ed)*. *International Reading Association*, article 48, 2004.
- Τοντόροφ, Τ., Μια Διαλογική Κριτική. Στο Τσβετάν Τοντόροφ *Η Κριτική της Κριτικής* (μτφρ. Γιάννης Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις, 2000, σσ. 232-249.
- Τσαλαπάτης, Θ., *Γιάννης Βαρβέρης*, Γκοβόστης, Αθήνα, 2019.
- Φρυδάκη, Ε., Παπαγεωργιάκης, Δ., *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Κριτική, 2022.
- Χατζηβασιλείου, Β., «Οι κραδασμοί της ζωής και του θανάτου», *Η Αυγή*, 3/6/1986.