

Από τον ομηρικό νόστο στη σύγχρονη προσφυγική εμπειρία: Τέχνη, διαφοροποίηση και δημιουργική γραφή στη διδασκαλία της Οδύσσειας

Άννα Μάμου

Φιλολόγος, M.Ed., Διευθύντρια Γυμνασίου
annamamou@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει και αναλύει μια διακαλλιτεχνική, διαφοροποιημένη και συνεργατική διδακτική εφαρμογή για τους στίχους 167-288 της ραψωδίας ε της Οδύσσειας (Οδυσσέας και Καλυψώ) στην αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση Α' Γυμνασίου. Σκοπός της εφαρμογής ήταν να διερευνηθεί πώς η συνάντηση του ομηρικού κειμένου με σύγχρονες μαρτυρίες ξενιτιάς και εκτοπισμού, ποιητικά και μουσικά κείμενα και έργα εικαστικής τέχνης μπορεί να υποστηρίξει την κατανόηση του νόστου, του οίκου και της ταυτότητας σε ανομοιογενή τάξη. Η διδασκαλία οργανώθηκε με συν-διδασκαλία και σταθμούς μάθησης και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή επιστολής από την οπτική του Οδυσσέα προς την Καλυψώ. Ως τεκμήρια αξιοποιήθηκαν ο διδακτικός σχεδιασμός και τα φύλλα εργασίας, τέσσερις σωζόμενες μαθητικές επιστολές, η προφορική αποτίμηση της τάξης και η ανατροφοδότηση κριτικής φίλης. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες, παρότι είχαν γενικά περιορισμένη εξοικείωση με την ανάγνωση, κατόρθωσαν, μέσα σε περιορισμένο χρόνο, να κατανοήσουν άγνωστο και ετερογενές υλικό, να επιλέξουν και να συνδυάσουν στοιχεία του και να τα μετασχηματίσουν σε πρωτότυπο, νοηματικά συνεκτικό λόγο. Και στις τέσσερις επιστολές διαπιστώθηκαν ανάληψη της οπτικής του ήρωα και έντονη συναισθηματική εμπλοκή, χωρίς το εύρημα να αρκεί για τη μέτρηση ανάπτυξης ενσυναίσθησης. Η εφαρμογή υποδεικνύει ότι η τέχνη, όταν εντάσσεται σε συνεκτικό ερμηνευτικό σχεδιασμό και συνδυάζεται με διαφοροποιημένη υποστήριξη, συνδιδασκαλία και δημιουργική γραφή, μπορεί να λειτουργήσει ως ουσιαστικό μέσο συμπεριληπτικής πρόσβασης στη λογοτεχνική γνώση.

Λέξεις-κλειδιά: Οδύσσεια, Διακαλλιτεχνική Διδασκαλία, Πολυτροπικότητα, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Συνδιδασκαλία, Δημιουργική Γραφή.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση στο Γυμνάσιο καλείται να γεφυρώσει δύο φαινομενικά αντίρροπες απαιτήσεις: αφενός να διατηρήσει την ιστορική και λογοτεχνική ιδιαιτερότητα του αρχαίου έργου και αφετέρου να το καταστήσει ουσιαστικά προσβάσιμο σε μαθητές/τριες που συχνά το αντιλαμβάνονται ως χρονικά μακρινό και ξένο προς τις εμπειρίες τους. Η πρόκληση γίνεται εντονότερη σε ανομοιογενείς τάξεις, όπου συνυπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ετοιμότητας, συγκέντρωσης, γλωσσικής έκφρασης και εξοικείωσης με εκτενή κείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο, το βασικό ερώτημα δεν είναι απλώς πώς θα παρουσιαστεί με ελκυστικό τρόπο ένα ομηρικό επεισόδιο, αλλά πώς θα δημιουργηθούν συνθήκες ώστε να συμμετάσχει το σύνολο των μαθητών/τριών σε μια απαιτητική διαδικασία ερμηνείας και παραγωγής νοήματος.

Το επεισόδιο των στίχων 167-288 της ραψωδίας ε της Οδύσσειας (Οδυσσέας και Καλυψώ) προσφέρεται ιδιαίτερα για μια τέτοια διερεύνηση. Η επιλογή του Οδυσσέα να απορρίψει την αθανασία και την προστατευμένη ζωή στην Ωγυγία, προκειμένου να επιστρέψει στην Ιθάκη, θέτει ερωτήματα για την ελευθερία, τον νόστο, τον οίκο, την



οικογένεια και την ταυτότητα. Τα ερωτήματα αυτά ανήκουν στον κόσμο του έπους, αλλά συγχρόνως συνομιλούν με σύγχρονες εμπειρίες ξενιτιάς, αναγκαστικού εκτοπισμού και απώλειας του τόπου. Η επικαιροποίηση, ωστόσο, χρειάζεται να γίνεται με ερμηνευτική ακρίβεια: όχι με την άκριτη εξίσωση ανόμοιων ιστορικών εμπειριών, αλλά με τη δημιουργία ενός πεδίου μέσα στο οποίο το αρχαίο κείμενο και οι σύγχρονες ανθρώπινες μαρτυρίες μπορούν να φωτίσουν αμοιβαία τις έννοιες και τα βιώματα.

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πολυτροπικότητα, τις τέχνες, τη διαφοροποίηση και τη δημιουργική γραφή, παραμένουν περιορισμένες οι τεκμηριωμένες σχολικές εφαρμογές που εξετάζουν τη συνεκτική συνάντηση όλων αυτών των διαστάσεων στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση και ειδικότερα της Οδύσσειας στην Α' Γυμνασίου. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει σε αυτό το πεδίο μέσα από την παρουσίαση και την αναστοχαστική ανάλυση μιας μικρής διδακτικής εφαρμογής για το επεισόδιο Οδυσσέα-Καλυψώς. Η εφαρμογή οργανώθηκε σε ανομοιογενή τάξη με συνδιδασκαλία, αξιοποίησε σταθμούς μάθησης και διαφορετικές μορφές τέχνης και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή επιστολής από την οπτική του Οδυσσέα. Δεν επιδιώκει να αποδείξει αιτιωδώς την αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου, αλλά να διερευνήσει τις μαθησιακές διεργασίες που καθίστανται ορατές στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στα διαθέσιμα μαθητικά κείμενα.

Σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει πώς ένας διακαλλιτεχνικός, διαφοροποιημένος και συνεργατικός σχεδιασμός μπορεί να υποστηρίξει την πρόσβαση των μαθητών/τριών στο ομηρικό κείμενο, τη σύνδεσή του με σύγχρονες ανθρώπινες εμπειρίες και τη δημιουργική ανασύνθεση των νοημάτων του. Ειδικότερα, διερευνώνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες τα άγνωστα κείμενα και τα έργα τέχνης για να ερμηνεύσουν την επιλογή του Οδυσσέα;
- Με ποιους τρόπους η πολυτροπική οργάνωση, η διαφοροποίηση και η συν-διδασκαλία υποστήριξαν την πρόσβαση και τη συμμετοχή μιας ανομοιογενούς τάξης;
- Ποιες ενδείξεις κατανόησης, δημιουργικής ανασύνθεσης, ανάληψης προοπτικής και συναισθηματικής εμπλοκής αποτυπώθηκαν στις μαθητικές επιστολές;

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Πολυτροπικότητα και διακαλλιτεχνική κατασκευή νοήματος

Η σύγχρονη επικοινωνία και η μαθησιακή εμπειρία δεν οργανώνονται αποκλειστικά μέσω του γραπτού λόγου, αλλά μέσα από τη συνέργεια γλωσσικών, οπτικών, ακουστικών, χωρικών και άλλων σημειωτικών τρόπων. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών διεύρυνε την έννοια του γραμματισμού, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μπορούν να προσλαμβάνουν και να παράγουν νοήματα σε ποικίλα μέσα και πολιτισμικά περιβάλλοντα (New London Group, 1996). Αντίστοιχα, η κοινωνικοσημειωτική προσέγγιση της πολυτροπικότητας αντιμετωπίζει κάθε τρόπο αναπαράστασης ως φορέα ιδιαίτερων δυνατοτήτων νοηματοδότησης (Kress, 2010).

Στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η πολυτροπικότητα δε συνεπάγεται απλή συσσώρευση εικόνων, ήχων και κειμένων. Προϋποθέτει λειτουργική σύνδεση των διαφορετικών τρόπων γύρω από ένα κοινό ερμηνευτικό πρόβλημα. Το ποίημα, το τραγούδι, η εικαστική αναπαράσταση ή το γλυπτό μπορούν να φωτίζουν διαφορετικές όψεις του λογοτεχνικού νοήματος και να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες περισσότερες δυνατότητες παρατήρησης, συσχέτισης και έκφρασης. Πρόσφατη ανασκόπηση εφαρμογών σε νεαρούς/ές εφήβους/ες επιβεβαιώνει το ενδιαφέρον της πολυτροπικής διδασκαλίας για την εμπλοκή, την κατανόηση και την παραγωγή μαθητικού λόγου, επισημαίνοντας



συγχρόνως ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την παιδαγωγική συνοχή του σχεδιασμού (Linder & Falk-Ross, 2024).

Με αυτή την οπτική, ο όρος «διακαλλιτεχνική διδασκαλία» χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία για να περιγράψει τη συνάντηση του ομηρικού κειμένου με διαφορετικές μορφές τέχνης, οι οποίες συμμετέχουν ενεργά στην ερμηνευτική διαδικασία. Η τέχνη δεν αποτελεί διακοσμητικό ή ψυχαγωγικό συμπλήρωμα, αλλά σημειωτικό και ερμηνευτικό πόρο, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τις έννοιες του νόστου, του οίκου, της ελευθερίας, της απώλειας και της ταυτότητας.

2.2. Η τέχνη ως μαθησιακός και συμπεριληπτικός πόρος

Η έρευνα για τις τέχνες στην εκπαίδευση καταγράφει δυνατότητες ενίσχυσης γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, χωρίς να υποστηρίζει ότι κάθε καλλιτεχνική δραστηριότητα οδηγεί αυτομάτως σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η συστηματική ανασκόπηση των Schneider & Rohmann (2021) αναδεικνύει θετικές ενδείξεις σε διαφορετικά πεδία ικανοτήτων, αλλά και σημαντική ετερογένεια ως προς τις μορφές τέχνης, τις ηλικίες και τα ερευνητικά σχέδια. Επομένως, η παιδαγωγική αξία των τεχνών χρειάζεται να συνδέεται κάθε φορά με συγκεκριμένους στόχους και με τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στη διδακτική ακολουθία.

2.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία και κοινός μαθησιακός στόχος

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι μαθητές/τριες μιας τάξης διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τον ρυθμό επεξεργασίας και τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν και εκφράζουν τη γνώση. Η διαφοροποίηση συνίσταται στον προληπτικό σχεδιασμό εναλλακτικών τρόπων πρόσβασης στο περιεχόμενο, επεξεργασίας του και παρουσίασης της μαθητικής ανταπόκρισης, χωρίς να εγκαταλείπονται οι ουσιαστικές κοινές μαθησιακές επιδιώξεις (Tomlinson, 2014; Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz, & Maulana, 2019).

2.4. Συν-διδασκαλία και σταθμοί μάθησης

Η συν-διδασκαλία αποτελεί μοντέλο στο οποίο δύο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη σχεδιασμού, υλοποίησης και υποστήριξης της μάθησης μιας ετερογενούς ομάδας στην ίδια τάξη. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι δεν ταυτίζεται με την απλή συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών, αλλά απαιτεί συνεργασία, σαφή κατανομή και εναλλαγή ρόλων και κοινή ευθύνη για το σύνολο των μαθητών/τριών (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Η μετασύνθεση των Scruggs, Mastropieri, & McDuffie (2007) αναδεικνύει τόσο τις δυνατότητες όσο και τις δυσκολίες της συν-διδασκαλίας σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, η διδασκαλία σε σταθμούς μπορεί να υποστηρίξει την εξατομίκευση της διδασκαλίας σε συν-διδασκόμενες τάξεις (Lyon, Hogan, & Kearns, 2021).

2.5. Αναγνωστική ανταπόκριση και δημιουργική γραφή

Η συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό νόημα ως αποτέλεσμα της δυναμικής σχέσης αναγνώστη και κειμένου. Ο/Η αναγνώστης/τρια προσέρχεται με εμπειρίες, συναισθήματα, γνώσεις και προσδοκίες, ενώ το κείμενο προσφέρει γλωσσικά και αφηγηματικά στοιχεία που προσανατολίζουν την ανταπόκριση (Rosenblatt, 1978/1994). Η προσέγγιση αυτή έχει επηρεάσει και την ελληνική συζήτηση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας τη μαθητική φωνή, τη συλλογική ανάγνωση και την ενεργό κατασκευή νοήματος (Αποστολίδου, Καπλάνη, & Χοντολίδου, 2000).



Η δημιουργική γραφή μπορεί να λειτουργήσει ως φυσική συνέχεια αυτής της αναγνωστικής διαδικασίας. Η μετα-ανάλυση των Graham & Hebert (2011) έδειξε ότι η γραφή για το αναγνωσμένο υλικό μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση, επειδή απαιτεί επιλογή, οργάνωση, επεξεργασία και αναδιατύπωση των πληροφοριών. Παράλληλα, διαφορετικά είδη γραφής δεν έχουν ταυτόσημες επιδράσεις· η μαθησιακή τους αξία συνδέεται με τις γνωστικές ενέργειες που απαιτούν (Hebert, Simpson, & Graham, 2013). Η συγγραφή επιστολής από την οπτική του Οδυσσέα επιλέχθηκε ακριβώς επειδή καλούσε τους/τις μαθητές/τριες να μετασχηματίσουν το υλικό των πηγών και να το επανατοποθετήσουν σε νέο επικοινωνιακό πλαίσιο.

2.6. Λογοτεχνική εμπλοκή και ενσυναίσθηση

Στην παρούσα μελέτη δεν επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η διδασκαλία προκάλεσε ή αύξησε την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών. Ο όρος χρησιμοποιείται περιγραφικά και ερμηνευτικά, για να αποδώσει τον τρόπο με τον οποίο οι τέσσερις σωζόμενες επιστολές υιοθετούν την οπτική του Οδυσσέα, αναπαριστούν την εσωτερική του κατάσταση και συνδέουν την εμπειρία του με τη στέρση του οίκου και το βίωμα του εκτοπισμένου ανθρώπου. Πρόκειται, επομένως, για ενδείξεις συναισθηματικής και ενσυναισθητικής εμπλοκής στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων και όχι για μέτρηση μιας σταθερής ψυχοκοινωνικής ιδιότητας.

3. Μεθοδολογία-Πλαίσιο και τεκμήρια της διδακτικής εφαρμογής

3.1. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η παρούσα εργασία συνιστά ποιοτική μελέτη περίπτωσης, με αντικείμενο τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση μιας συμπεριληπτικής και διακαλλιτεχνικής διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση. Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Οδύσσειας του Ομήρου και, ειδικότερα, της ραψωδίας ε (στ. 167–288), η οποία αφορά τη συνομιλία του Οδυσσέα με την Καλυψώ και την απόφαση του ήρωα να εγκαταλείψει την Ωγυγία.

3.2. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2025–2026 σε μικρό περιφερειακό Γυμνάσιο αγροτοκτηνοτροφικής περιοχής της Κρήτης, με 42 μαθητές/τριες. Στη διδασκαλία συμμετείχαν 15 μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου. Το τμήμα ήταν ανομοιογενές ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τον ρυθμό επεξεργασίας, τις αναγνωστικές δεξιότητες και τη συμμετοχή, ενώ δύο μαθητές/τριες υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, δεν παρατίθενται ατομικές διαγνώσεις· καταγράφονται μόνο χαρακτηριστικά που συνδέονται άμεσα με τη διαφοροποίηση, την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τη συν-διδασκαλία.

3.3. Τεκμήρια της εφαρμογής

Η παρουσίαση και η αποτίμηση της εφαρμογής στηρίχθηκαν στη συνδυαστική εξέταση διαφορετικών πηγών τεκμηρίωσης:

- Στο αρχικό σχέδιο διδασκαλίας, στο οποίο αποτυπώνονται το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η στοχοθεσία, η θεωρητική και μεθοδολογική θεμελίωση, η επιλογή της διερευνητικής μεθόδου, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και η οργάνωση της συν-διδασκαλίας.
- Στα φύλλα εργασίας των δύο διδακτικών ωρών, τα οποία περιλαμβάνουν το ομηρικό απόσπασμα, εικαστικές αναπαραστάσεις, ποιήματα, τραγούδια, έργα γλυπτικής,



ιστορικές πληροφορίες και μαρτυρίες προσφύγων και ξενιτεμένων. Το υλικό κατανεμήθηκε σε διαφορετικούς σταθμούς, ώστε κάθε ομάδα να διερευνήσει μια επιμέρους πτυχή του κεντρικού ερωτήματος.

- Στην εξωτερική παρατήρηση και ανατροφοδότηση της Συμβούλου Εκπαίδευσης, η οποία είχε προσκληθεί να παρακολουθήσει τη δεύτερη διδακτική ώρα και να συμβάλει στην αποτίμηση της εφαρμογής ως κριτική φίλη. Η ανατροφοδότησή της αφορούσε τη δομή και τη συνοχή της διδασκαλίας, τη λειτουργία των σταθμών, τη διαφοροποίηση, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την ενεργοποίηση των βιωμάτων των μαθητών/τριών, την ποιότητα της ανατροφοδότησης και το κλίμα ασφάλειας και αποδοχής που διαμορφώθηκε στην τάξη.
- Σε τέσσερις σωζόμενες μαθητικές εργασίες δημιουργικής γραφής, στις οποίες οι μαθητές/τριες, υιοθετώντας τη φωνή του Οδυσσέα, συνέταξαν επιστολή προς την Καλυψώ, εξηγώντας γιατί ο ήρωας αισθάνεται δυστυχισμένος στην Ωγυγία και γιατί απορρίπτει την αθανασία. Οι τέσσερις επιστολές αποτελούν το διαθέσιμο σώμα μαθητικών κειμένων και αξιοποιούνται ως ενδεικτικά τεκμήρια μαθητικής πρόσληψης, χωρίς να θεωρούνται αντιπροσωπευτικές του συνόλου του τμήματος.
- Στη σύντομη προφορική ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη σχετική καταγραφή της διδάσκουσας, οι μαθητές/τριες χαρακτήρισαν τη διδασκαλία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και ανέδειξαν ως θετικά στοιχεία τον συνδυασμό διαφορετικών μορφών τέχνης, την υποστηρικτική στάση της εκπαιδευτικού και τη σύνδεση του ομηρικού θέματος με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Καθώς δεν διασώθηκαν ατομικά δελτία αποτίμησης ή αυτούσιες γραπτές απαντήσεις, η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση αξιοποιείται μόνο συμπληρωματικά και δεν αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές ερευνητικό δεδομένο.

3.4. Ανάλυση των μαθητικών κειμένων

Οι τέσσερις επιστολές εξετάστηκαν ποιοτικά ως προς την παρουσία επαναλαμβανόμενων νοηματικών και γλωσσικών μοτίβων. Η ανάλυση δεν επικεντρώθηκε στην ορθογραφική ή μορφοσυντακτική επίδοση, αλλά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες:

- απέδωσαν τα κίνητρα του Οδυσσέα,
- ερμήνευσαν την απόρριψη της αθανασίας,
- αξιοποίησαν τις έννοιες του νόστου και του οίκου,
- συνέδεσαν το ομηρικό επεισόδιο με τη σύγχρονη προσφυγική εμπειρία,
- ενσωμάτωσαν στοιχεία από διαφορετικά κείμενα και μορφές τέχνης,
- υιοθέτησαν τη φωνή και την οπτική γωνία του ήρωα,
- εξέφρασαν στοιχεία συναισθηματικής και ενσυναισθητικής εμπλοκής.

Από την επαναληπτική ανάγνωση των κειμένων αναδείχθηκαν έξι βασικοί θεματικοί άξονες: α) ο νόστος και η ανάγκη επιστροφής, β) ο οίκος και η οικογένεια, γ) το βίωμα του εγκλωβισμού, δ) η πατρίδα ως στοιχείο ταυτότητας, ε) η σύνδεση του Οδυσσέα με τον ξένο και τον πρόσφυγα και στ) η επιλογή της θνητής αλλά ελεύθερης ζωής έναντι της αθανασίας στην Ωγυγία.

3.5. Δεοντολογικές παράμετροι και περιορισμοί

Κατά την παρουσίαση των μαθητικών κειμένων διατηρείται πλήρης ανωνυμία και δεν περιλαμβάνονται στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των δημιουργών τους. Στο άρθρο παρατίθενται μόνο σύντομα αποσπάσματα, απαραίτητα για την τεκμηρίωση της ανάλυσης. Η αξιοποίηση των ανώνυμων μαθητικών εργασιών προϋποθέτει



τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις δεοντολογίας και συναίνεσης του περιοδικού. Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης έχει συναινέσει στην ανώνυμη και συνοπτική αξιοποίηση των παρατηρήσεων και της ανατροφοδότησης που παρείχε ως προσκεκλημένη εξωτερική παρατηρήτρια και κριτική φίλη.

4. Περιγραφή της διδακτικής εφαρμογής

4.1. Σκοπός και διδακτική αφετηρία

Η διδακτική εφαρμογή αναπτύχθηκε με αφετηρία τη ραψωδία ε της ομηρικής Οδύσσειας και ειδικότερα τη συνομιλία του Οδυσσέα με την Καλυψώ (στ. 167–288). Στο συγκεκριμένο επεισόδιο ο ήρωας καλείται να επιλέξει ανάμεσα στην αθανασία και την αιώνια νεότητα που του προσφέρει η θεά και στην επιστροφή στην Ιθάκη, παρότι γνωρίζει ότι ο δρόμος του νόστου θα είναι δύσκολος και αβέβαιος.

Κεντρικός σκοπός της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τα κίνητρα που καθορίζουν τη στάση του Οδυσσέα και να εμβαθύνουν στις ομηρικές έννοιες του νόστου και του οίκου. Παράλληλα, επιδιώχθηκε να αντιληφθούν ότι η επιθυμία επιστροφής στον τόπο, στο σπίτι και στους οικείους δεν αποτελεί μόνο γνώρισμα του ομηρικού ήρωα, αλλά διαχρονική ανθρώπινη εμπειρία, η οποία επανεμφανίζεται στις αφηγήσεις των ξενιτεμένων, των μεταναστών και των προσφύγων.

Η διδακτική διαδικασία οργανώθηκε γύρω από ένα κεντρικό πρόβλημα προς διερεύνηση: «Γιατί ο Οδυσσέας αποφασίζει να φύγει από την Ωγυγία και να απορρίψει την αθανασία που τού προσφέρει η Καλυψώ;».

4.2. Πρώτη διδακτική ώρα: η σύγκρουση επιθυμιών Οδυσσέα και Καλυψώς

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν τη συνομιλία του Οδυσσέα με την Καλυψώ και διερεύνησαν τις διαφορετικές επιθυμίες των δύο προσώπων. Εργαζόμενοι/ες σε ομάδες, κατέγραψαν τι επιθυμεί κάθε ήρωας και τι κάνει για να επιτύχει τον σκοπό του. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκε η βασική σύγκρουση του επεισοδίου: η Καλυψώ επιθυμεί να κρατήσει τον Οδυσσέα στην Ωγυγία, προσφέροντάς του ασφάλεια, αγάπη και αθανασία, ενώ εκείνος επιμένει να επιστρέψει στην Ιθάκη, ακόμη και αν η επιλογή του συνεπάγεται κόπο, γήρανση και θάνατο.

Η επεξεργασία του κειμένου πλαισιώθηκε από εικαστικές αναπαραστάσεις του Οδυσσέα και της Καλυψώς. Οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τη χρήση των χρωμάτων, τη στάση των σωμάτων, την κατεύθυνση του βλέμματος και την απόδοση των χαρακτηριστικών των μορφών. Μέσα από στοχευμένα ερωτήματα επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των δύο προσώπων και να αναγνωρίσουν την ψυχική απομάκρυνση του Οδυσσέα από το περιβάλλον της Ωγυγίας.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε το τραγούδι «Στην Καλυψώ», σε στίχους του Κώστα Καρτελιά και μουσική του Μίκη Θεοδωράκη. Οι μαθητές/τριες αναζήτησαν στους στίχους σημεία που αντιστοιχούσαν στη στάση και στα λόγια του ομηρικού ήρωα. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη μεταφορά του εγκλωβισμένου θηρίου, μέσα από την οποία η φαινομενικά ειδυλλιακή Ωγυγία προσλαμβάνεται ως χώρος ανελευθερίας. Η σύγκριση του αρχαίου κειμένου με το σύγχρονο τραγούδι βοήθησε τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τη διαχρονικότητα της σύγκρουσης ανάμεσα στην εξωτερική ασφάλεια και στην εσωτερική ανάγκη για ελευθερία και επιστροφή.

Η πρώτη ώρα ολοκληρώθηκε με σύνθεση των παρατηρήσεων των ομάδων και ανάδειξη του βασικού διλήμματος του ήρωα. Η επιλογή του Οδυσσέα δεν παρουσιάστηκε ως απλή



απόρριψη της Καλυψώς, αλλά ως υπεράσπιση του δικαιώματός του να επιστρέψει στον τόπο, στην οικογένεια και στην ταυτότητά του.

4.3. Δεύτερη διδακτική ώρα: από τον ομηρικό νόστο στη σύγχρονη ξενιτιά

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκίνησε με ανάκληση της προηγούμενης γνώσης και παρουσίαση εργασιών που είχαν ανατεθεί στις ομάδες. Οι μαθητές/τριες διατύπωσαν εικασίες για την εξέλιξη του επεισοδίου και επανήλθαν στο κεντρικό ερώτημα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους ο Οδυσσέας επιλέγει να εγκαταλείψει την Ωγυγία. Μετά τη νέα ανάγνωση βασικών σημείων του ομηρικού κειμένου, οργανώθηκαν σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες και εργάστηκαν σε σταθμούς μάθησης.

Κάθε σταθμός περιλάμβανε διαφορετικό συνδυασμό κειμενικών, ιστορικών, μουσικών και εικαστικών ερεθισμάτων. Οι δραστηριότητες ήταν διαφοροποιημένες ως προς τη μορφή, την έκταση και τον βαθμό δυσκολίας, αλλά υπηρετούσαν ένα κοινό ερμηνευτικό ζητούμενο: να φωτίσουν, από διαφορετική οπτική, τη σημασία του νόστου, του οίκου, της πατρίδας και της ταυτότητας.

Η διαφοροποίηση αφορούσε τόσο την παρουσίαση του περιεχομένου όσο και τη διαδικασία επεξεργασίας και τον τρόπο της μαθητικής ανταπόκρισης. Άλλοι σταθμοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην ανάγνωση και στον εντοπισμό γλωσσικών στοιχείων, άλλοι στην παρατήρηση και ερμηνεία εικόνων και άλλοι στη συναισθηματική και βιωματική σύνδεση με τις μαρτυρίες των εκτοπισμένων. Με τον τρόπο αυτό η τέχνη παρείχε εναλλακτικές εισόδους στο ομηρικό κείμενο, χωρίς να διαφοροποιείται το κεντρικό ερμηνευτικό ζητούμενο.

Στο υλικό των σταθμών περιλαμβάνονταν:

- τραγούδια και ποιήματα της ξενιτιάς,
- λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του ξενιτεμένου ανθρώπου,
- απόσπασμα σύγχρονου ποιήματος για την προσφυγική εμπειρία,
- μαρτυρίες Ελληνοκύπριων προσφύγων για το χαμένο σπίτι και την επιθυμία επιστροφής,
- ποιητική αναφορά στο κλειδί του εγκαταλειμμένου σπιτιού,
- εικαστική αναπαράσταση παιδιού πίσω από συρματοπλέγμα,
- το γλυπτό «Σκεπτόμενος πρόσφυγας» των Νίκου και Παντελή Σωτηριάδη,
- μαθητικό εικαστικό έργο με θέμα τη φλεγόμενη πατρίδα,
- κείμενο σχετικό με τη σημασία του σπιτιού και του ονόματος για την ταυτότητα των προσφύγων.



Εικόνα 1. Το γλυπτό *Σκεπτόμενος πρόσφυγας* των Νίκου και Παντελή Σωτηριάδη

Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διαβάσουν άγνωστα κείμενα, να παρατηρήσουν έργα τέχνης, να υπογραμμίσουν λέξεις και φράσεις, να εντοπίσουν συναισθήματα, να συγκρίνουν πρόσωπα και καταστάσεις και να συνδέσουν τις επιμέρους πηγές με τον Οδυσσέα. Τα



ερωτήματα δεν περιορίζονταν στην ανάκληση πληροφοριών, αλλά απαιτούσαν ερμηνεία, συσχέτιση και μεταφορά νοημάτων από ένα πλαίσιο σε άλλο.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας των ομάδων, η διδάσκουσα και η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής κινούνταν ανάμεσα στους σταθμούς, παρείχαν διευκρινίσεις, έθεταν καθοδηγητικά ερωτήματα και πρότειναν στρατηγικές προσέγγισης των κειμένων. Η υποστήριξη διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ομάδας και αποσκοπούσε στη διασφάλιση της συμμετοχής όλων, χωρίς να υποκαθιστά την αυτενέργεια των μαθητών/τριών.

4.4. Δημιουργική γραφή: η επιστολή του Οδυσσέα

Ως δραστηριότητα ανασύνθεσης και δημιουργικής μεταφοράς, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να υιοθετήσουν την οπτική γωνία του Οδυσσέα και να γράψουν μια επιστολή προς την Καλυψώ. Στην επιστολή έπρεπε να εξηγήσουν γιατί ο ήρωας αισθάνεται δυστυχισμένος στην Ωγυγία και γιατί απορρίπτει την αθανασία, αξιοποιώντας στοιχεία από το ομηρικό κείμενο και από τα κείμενα και τα έργα τέχνης που είχαν επεξεργαστεί.

5. Ευρήματα

Τα ευρήματα που ακολουθούν προέκυψαν από τη συνεξέταση του σχεδιασμού και των φύλλων εργασίας, των τεσσάρων σωζόμενων μαθητικών επιστολών, της σύντομης προφορικής ανατροφοδότησης της τάξης και της εξωτερικής παρατήρησης της κριτικής φίλης. Λόγω της μικρής κλίμακας της εφαρμογής και του περιορισμένου σώματος μαθητικών κειμένων, παρουσιάζονται ως ενδείξεις μαθησιακών διεργασιών και όχι ως γενικεύσιμα αποτελέσματα.

5.1. Κατανόηση, επιλογή και δημιουργική ανασύνθεση άγνωστου υλικού

Το σημαντικότερο εύρημα αφορά την ικανότητα των μαθητών/τριών να εργαστούν, μέσα στον περιορισμένο χρόνο μιας διδακτικής ώρας, με άγνωστα και ετερογενή κείμενα και έργα τέχνης. Πρόκειται για μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου με γενικά περιορισμένη εξοικείωση με την ανάγνωση και με ανομοιογενείς αναγνωστικές δεξιότητες. Παρ' όλα αυτά, κατόρθωσαν να εντοπίσουν βασικά νοήματα στις πηγές των σταθμών, να τα συσχετίσουν με το ομηρικό επεισόδιο και να αξιοποιήσουν επιλεγμένα στοιχεία στις δικές τους επιστολές.

Η επίδοση αυτή δε συνίσταται σε απλή αναπαραγωγή φράσεων από το διδακτικό υλικό. Το ουσιαστικό επίτευγμα είναι ότι οι μαθητές/τριες επέλεξαν, συνδύασαν και επανατοποθέτησαν τα στοιχεία των πηγών σε ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο -την επιστολή του Οδυσσέα προς την Καλυψώ- προκειμένου να ερμηνεύσουν τα κίνητρα του ήρωα. Έτσι, η κατανόηση εκδηλώθηκε ως μετασχηματισμός και λειτουργική μεταφορά του υλικού και όχι μόνο ως ανάκληση πληροφοριών.

5.2. Νοηματικοί άξονες των μαθητικών επιστολών

Και στις τέσσερις διαθέσιμες επιστολές ο νόστος παρουσιάζεται ως ισχυρότερος από την ασφάλεια, τη φροντίδα και την αθανασία που προσφέρει η Καλυψώ. Οι μαθητές/τριες δεν αποδίδουν την απόφαση του Οδυσσέα σε μια στιγμιαία επιθυμία φυγής, αλλά την οργανώνουν γύρω από ένα πλέγμα αλληλένδετων εννοιών: πατρίδα, σπίτι, οικογένεια, ελευθερία και ταυτότητα. Η Ιθάκη προσλαμβάνεται ως αναγκαίος όρος για τη διατήρηση της ταυτότητας του ήρωα. «Χωρίς την Ιθάκη, δεν είμαι Οδυσσέας, είμαι ένας ξένος, ένας πρόσφυγας που περιφέρεται σε ξένες ακτές».

Η Ωγυγία, μολονότι περιγράφεται ως όμορφος ή και παραδεισένιος τόπος, μετασχηματίζεται σε χώρο εγκλωβισμού. Η επαναλαμβανόμενη εικόνα του θηρίου στο



κλουβί, η οποία προερχόταν από το καλλιτεχνικό υλικό της διδασκαλίας, αξιοποιείται για να εκφράσει την αντίθεση ανάμεσα στην εξωτερική ομορφιά και στην εσωτερική ανελευθερία. Σε μία από τις επιστολές η αντίθεση συμπυκνώνεται στη φράση «η χρυσή φυλακή σου, όσο όμορφη κι αν είναι, παραμένει φυλακή για την ψυχή μου».

Παράλληλα, η απόρριψη της αθανασίας ερμηνεύεται ως συνειδητή επιλογή μιας θνητής αλλά αυθεντικής ζωής. Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι για τον Οδυσσέα η αιώνια ζωή χάνει την αξία της όταν συνεπάγεται απομάκρυνση από τους οικείους και απώλεια της προσωπικής του ταυτότητας. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση: «Προτιμώ να γεράσω και να πεθάνω ως θνητός στην Ιθάκη, παρά να ζήσω για πάντα εδώ ως ένας άνθρωπος χωρίς πατρίδα και ταυτότητα».

5.3. Από τον ομηρικό νόστο στη σύγχρονη προσφυγική εμπειρία

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η μεταφορά εννοιών και εικόνων από τις σύγχρονες μαρτυρίες και τα έργα τέχνης στον κόσμο του ομηρικού ήρωα. Οι όροι «ξένος» και «πρόσφυγας», η «ανοιχτή πληγή», η «κουρελιασμένη ψυχή» και η απώλεια του σπιτιού δε λειτουργούν ως απομονωμένες λεκτικές αναφορές. Εντάσσονται σε επιχειρηματολογικά συνεκτικές επιστολές και χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν γιατί η παραμονή στην Ωγυγία βιώνεται ως απώλεια πατρίδας, οικογένειας και εαυτού. «Δεν μπορείς να το νιώσεις αυτό αν δεν είσαι πρόσφυγας».

Η σύνδεση αυτή δείχνει ότι οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τον νόστο όχι μόνο ως ομηρικό μοτίβο, αλλά ως διαχρονική ανθρώπινη εμπειρία. Το αρχαίο κείμενο ήρθε στο παρόν, χωρίς να εξισωθεί άκριτα ο Οδυσσέας με τους σύγχρονους πρόσφυγες: η προσφυγική εμπειρία λειτούργησε ως ερμηνευτικός φακός, μέσω του οποίου κατανοήθηκαν βαθύτερα η στέρηση του οίκου, η αίσθηση του ξένου και η ανάγκη επιστροφής.

5.4. Συναισθηματική και ενσυναισθητική εμπλοκή

Η συναισθηματική εμπλοκή είναι εμφανής και στις τέσσερις σωζόμενες εργασίες, παρότι διαφοροποιείται ως προς την έκταση και τη γλωσσική ένταση. Οι μαθητές/τριες υιοθετούν σταθερά το πρώτο πρόσωπο, απευθύνονται άμεσα στην Καλυψώ και αποδίδουν στον Οδυσσέα λύπη, μαράζι, νοσταλγία, αίσθηση κενού και επιθυμία επανένωσης με την οικογένειά του. Ακόμη και η συντομότερη επιστολή διατηρεί τη φωνή του ήρωα και αιτιολογεί την απόρριψη της αθανασίας με την επιθυμία επιστροφής κοντά στην Πηνελόπη και στον Τηλέμαχο.

Η επιστολική μορφή φαίνεται ότι διευκόλυνε τη μετάβαση από την εξωτερική περιγραφή στην εσωτερική οπτική του προσώπου. Οι μαθητές/τριες δε δηλώνουν απλώς ότι ο Οδυσσέας θέλει να επιστρέψει· επιχειρούν να μιλήσουν ως εκείνος και να αποδώσουν το ψυχικό κόστος της παραμονής του. Η ένταση αυτή συνιστά ισχυρή ένδειξη συναισθηματικής και ενσυναισθητικής πρόσληψης στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων, χωρίς να μπορεί να μετατραπεί σε ποσοτικό συμπέρασμα για το σύνολο της τάξης.

5.5. Η τέχνη ως όχημα διαφοροποίησης και συμμετοχής

Η εξωτερική παρατήρηση της κριτικής φίλης ενισχύει την εικόνα μιας διδακτικής διαδικασίας στην οποία η διαφοροποίηση και η υποστήριξη λειτούργησαν ως οργανικά στοιχεία. Σύμφωνα με την παρατήρησή της, οι δραστηριότητες ήταν συνεκτικά διαρθρωμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών, ενώ οι διαφορετικές αναθέσεις κινητοποιούσαν την κριτική σκέψη, ενεργοποιούσαν βιώματα και συνέδεαν τον Οδυσσέα με σύγχρονες εμπειρίες πολέμου και μετανάστευσης.



Η κριτική φίλη επισήμανε ακόμη τη γνωστική υποστήριξη μέσω νύξεων και καθοδηγητικών ερωτημάτων, την αποτελεσματική συνεργασία της διδάσκουσας με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τη μέριμνα για την ενεργητική εμπλοκή όλων. Παράλληλα, παρατήρησε ένα θετικό κλίμα μάθησης, στο οποίο όλα τα παιδιά αισθάνονταν αποδεκτά και ασφαλή. Τα στοιχεία αυτά είναι συμβατά με την προφορική αποτίμηση των ίδιων των μαθητών/τριών, οι οποίοι χαρακτήρισαν τη διδασκαλία πολύ ενδιαφέρουσα και ανέδειξαν τον συνδυασμό διαφορετικών μορφών τέχνης, την υποστηρικτική στάση της διδάσκουσας και τη σύνδεση του θέματος με το σήμερα.

6. Συζήτηση

6.1. Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση ως γέφυρα ανάμεσα στο αρχαίο κείμενο και στο παρόν

Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η συνάντηση του ομηρικού κειμένου με διαφορετικές μορφές τέχνης διεύρυνε την ερμηνευτική διαδικασία. Τραγούδια, ποιήματα, εικαστικές αναπαραστάσεις, γλυπτική και ανθρώπινες μαρτυρίες οργανώθηκαν γύρω από κοινό ερώτημα και πρόσφεραν διαφορετικές οπτικές για τον νόστο, τον οίκο, την ελευθερία και την ταυτότητα. Η λειτουργία αυτή είναι συμβατή με την πολυτροπική αντίληψη της μάθησης ως σύνθεσης διαφορετικών σημειωτικών πόρων (New London Group, 1996; Kress, 2010).

6.2. Η τέχνη ως μέσο συμπεριληπτικής διαφοροποίησης

Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, η παιδαγωγική λειτουργία της τέχνης συνδέθηκε άμεσα με τη διαφοροποίηση. Στο ανομοιογενές μαθησιακό περιβάλλον, η αποκλειστική εξάρτηση από εκτενές γραπτό κείμενο θα περιόριζε πιθανότατα την πρόσβαση ορισμένων μαθητών/τριών στο κοινό αντικείμενο. Η εναλλαγή λεκτικών, οπτικών, ακουστικών και βιωματικών ερεθισμάτων δημιούργησε πολλαπλές αφετηρίες κατανόησης.

Η διαφοροποίηση δεν ταυτίστηκε με διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους ούτε με ευκολότερες δραστηριότητες για ορισμένες ομάδες. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν πάνω στο ίδιο σύνθετο ερμηνευτικό πρόβλημα, αλλά είχαν τη δυνατότητα να το προσεγγίσουν μέσα από διαφορετικά μέσα, μορφές αναπαράστασης και τρόπους επεξεργασίας. Η κοινή σύνθεση στην ολομέλεια επέτρεψε, στη συνέχεια, στις επιμέρους προσεγγίσεις να λειτουργήσουν συμπληρωματικά. Η επιλογή αυτή ανταποκρίνεται στην αρχή της διαφοροποίησης ως προσαρμογής της πρόσβασης και της διαδικασίας με διατήρηση ισχυρών κοινών στόχων (Tomlinson, 2014).

6.3. Δημιουργική γραφή, αναγνωστική ανταπόκριση και ενσυναίσθηση

Η δημιουργική γραφή αποτέλεσε κρίσιμο στάδιο της διδακτικής ακολουθίας, επειδή μετέτρεψε την κατανόηση σε προσωπική πράξη με σαφή επικοινωνιακό προσανατολισμό. Για να συντάξουν την επιστολή, οι μαθητές/τριες έπρεπε να επιλέξουν στοιχεία από πολλαπλές πηγές, να τα οργανώσουν σε συνεκτική επιχειρηματολογία και να υιοθετήσουν την οπτική γωνία του Οδυσσέα. Η δραστηριότητα απαίτησε, συνεπώς, ταυτόχρονα ερμηνεία, σύνθεση, μεταφορά και γλωσσική δημιουργία. Η λειτουργία αυτή συνδέεται με τα μετα-αναλυτικά ευρήματα για τη συμβολή της γραφής στην επεξεργασία και κατανόηση αναγνωσμένου υλικού (Graham & Hebert, 2011; Hebert et al., 2013).

Η χρήση του πρώτου προσώπου φαίνεται ότι ευνόησε τη συναισθηματική προσέγγιση του ήρωα. Οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στο να ονομάσουν εξωτερικά τη νοσταλγία ή τη δυστυχία του, αλλά επιχείρησαν να αποδώσουν εκ των έσω την εμπειρία του εγκλωβισμού, της απώλειας και της επιθυμίας επιστροφής. Η παρουσία αυτού του χαρακτηριστικού και στις τέσσερις επιστολές αποτελεί ισχυρή ένδειξη ότι η επιστολική



μορφή, σε συνδυασμό με τα καλλιτεχνικά και βιωματικά ερεθίσματα, συνδέθηκε με έντονη συναισθηματική και ενσυναισθητική αναγνωστική ανταπόκριση. Η προσεκτική αυτή διατύπωση συμφωνεί με έρευνες που υποδεικνύουν ότι η σχέση μυθοπλασίας και ενσυναίσθησης εξαρτάται από τη συναισθηματική εμπλοκή και έχει, συνολικά, περιορισμένο μέγεθος επίδρασης (Bal & Veltkamp, 2013; Dodell-Feder & Tamir, 2018).

6.4. Η σημασία του υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος

Η δυνατότητα των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν σε άγνωστο και απαιτητικό υλικό δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην ελκυστικότητα των τεχνών. Καθοριστική φαίνεται ότι ήταν η συνολική οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος: η σαφής διατύπωση ενός κοινού προβλήματος, η εργασία σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες, η κατανομή του υλικού σε σταθμούς, η συνεργασία της διδάσκουσας με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και η παροχή υποστήριξης μέσω νύξεων, ερωτημάτων και στρατηγικών ανάγνωσης. Η βιβλιογραφία της συν-διδασκαλίας επιβεβαιώνει ότι οι οργανωτικές αυτές συνθήκες είναι ουσιώδεις και ότι η απλή παρουσία δύο εκπαιδευτικών δεν αρκεί (Scruggs et al., 2007; Friend et al., 2010).

6.5. Παιδαγωγική αξία, δυνατότητες μεταφοράς και όρια της εφαρμογής

Κατά συνέπεια, η εφαρμογή δεν επιτρέπει τον ισχυρισμό ότι η διακαλλιτεχνική διδασκαλία προκάλεσε από μόνη της τα παρατηρούμενα αποτελέσματα. Προσφέρει, όμως, ένα τεκμηριωμένο διδακτικό παράδειγμα που δείχνει πώς η τέχνη μπορεί να ενταχθεί λειτουργικά στη διδασκαλία της Οδύσσειας: όχι ως ευκαιριακό στοιχείο εμπλουτισμού, αλλά ως ερμηνευτικό εργαλείο, ως φορέας σύγχρονων ανθρώπινων εμπειριών και ως μέσο συμπεριληπτικής πρόσβασης στη λογοτεχνική γνώση.

7. Συμπεράσματα

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι μαθητές/τριες κατόρθωσαν μέσα σε μία διδακτική ώρα να προσεγγίσουν άγνωστα και ετερογενή κείμενα και να μεταφέρουν βασικά νοήματά τους σε νέο επικοινωνιακό πλαίσιο. Το επίτευγμα δεν ήταν η αναπαραγωγή, αλλά η επιλογή, ο συνδυασμός και η επανατοποθέτηση στοιχείων για την ερμηνεία της απόφασης του ήρωα.

Τα συμπεράσματα πρέπει να αναγνωστούν μέσα στα όρια μιας μικρής μελέτης περίπτωσης. Η σύντομη διάρκεια, η εφαρμογή σε ένα μόνο τμήμα, η απουσία αρχικής και τελικής μέτρησης, η διατήρηση μόνο τεσσάρων μαθητικών επιστολών και η μη συστηματική καταγραφή της ατομικής αποτίμησης όλων των μαθητών/τριών δεν επιτρέπουν γενίκευση ούτε ασφαλή απόδοση των παρατηρούμενων αποτελεσμάτων σε έναν μεμονωμένο παράγοντα. Η εξωτερική ανατροφοδότηση της κριτικής φίλης ενίσχυσε την τριγωνποίηση των τεκμηρίων, χωρίς να αναιρεί τους παραπάνω περιορισμούς.

Παρά τους περιορισμούς, η εφαρμογή υποδεικνύει ότι η συνάντηση της λογοτεχνίας με τις τέχνες μπορεί να δημιουργήσει απαιτητικό αλλά προσβάσιμο μαθησιακό περιβάλλον. Όταν οι μορφές τέχνης εντάσσονται σε συνεκτικό ερμηνευτικό ερώτημα, συνδυάζονται με διαφοροποιημένη υποστήριξη και καταλήγουν σε αυθεντική παραγωγή λόγου, μπορούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν, να συνδέσουν και να δημιουργήσουν. Ο ομηρικός νόστος μετατράπηκε έτσι σε ζωντανό ερώτημα για την ελευθερία, το σπίτι, την πατρίδα και την ταυτότητα.



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bal, P. M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PLOS ONE*, 8(1), e55341. Retrieved from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>
- Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713–1727. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/xge0000395>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. Retrieved from <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Hebert, M., Simpson, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111–138. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Linder, R., & Falk-Ross, F. (2024). Multimodal resources and approaches for teaching young adolescents: A review of the literature. *Education Sciences*, 14(9), 1010. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci14091010>
- Lyon, C., Hogan, E. K., & Kearns, D. M. (2021). Individualizing literacy instruction in co-taught classrooms through a station teaching model. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 224–232. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1053451220944376>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. Retrieved from <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 623935. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.). (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

