

Η αξιοποίηση της ειδολογικής θεωρίας στη διδασκαλία της λυρικής ποίησης

Teaching Lyric Poetry: A Genre Approach

Enseñar poesía lírica: un enfoque de género

Ensenyar poesia lírica: un enfocament de gènere

Μαρίτα Παπαρούση. University of Thessaly, Greece. mpararou@uth.gr

<https://orcid.org/0000-0002-9936-6680>

Extended abstract

A genre approach to teaching lyric poetry *is the subject of this essay*. I have divided my discussion here into *three parts*. *Part one contains a discussion and critique of genre theory as it relates specifically to the use of genre as a framework to teach poetry. Part two examines and problematizes the various ways lyric genre has been defined in literary theory. Part three outlines the methodology of teaching lyric poetry, including suggestions for engaging strategies that may be implemented in classrooms.*

*More precisely, part one of the essay is guided by the following question: Why are genres important to the teaching of literature at school? Defining genres may be problematic; the main reason this has been a problem arises from the fact that genre theory has taken quite different directions, ranging from taxonomic approaches that tend to classify and describe relations between literary texts, to a cultural approach that use genres “to examine the dynamic relationship between genres, literary texts, and socio-culture -in particular, the way genres organize, generate, normalize, and help reproduce literary as well as non-literary social actions in dynamic, ongoing, culturally defined and defining ways” (Bawarshi & Reiff, 2010, p.23). Most of the contemporary scholarship on genre, however, see genre as a sort of interpretive framework; as the embodiment of a tacit ‘pact’ of reading between authors and readers that function as ‘horizons of expectation’ for readers. As Karl Canvat writes, in his book *Enseigner la littérature par le genre. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, this ‘pact’ defines an agreement, a contract with the reader, that allows the text to be identified, thus facilitating understanding; it helps to give form and meaning in the text (Canvat, 1999, p.115). Such an approach of genre offers a way of teaching literature that has the basic function of supporting and orienting the act of reading. To elaborate this, seeing genres as “instrument[s] not of classification or prescription, but of meaning” (Fowler, 1982, p.22), can be enlightening in the sense that teaching literature using genres involves teaching students how to draw upon generic rules in order to identify and describe relations between literary texts, to describe genre change as responding to socio-historically situated conditions, and to structure their perceptions of literary representations. Moreover, given that genres are not a set of rules that writers or readers must follow, but a set of conventions that *change* over time, I believe that a genre approach to teaching literature helps students to recognize both “a larger number of literary relationships that would not be noticed as long as there were no context established for them” (Frye, pp. 247-248) and the uniqueness of a literary text that exceeds genre conventions.*

The next part is concerned in first place with the reasons for selecting lyric poetry as subject matter. Students, confused by the complexity of many poems, are often apprehensive about poetry. How can we instill a love of a subject that so many students find intimidating? To overcome this, we should foster a sense of poetry reading as identification and participation; we should expose students to a wide variety of poems that speak of our common human condition and experiences, enabling the reader to connect both to others and to his own inner self. With this in *mind*, and taking into account that the ability to talk about feelings is really important in adolescence, a highly emotionally charged time of life, I decided to focus on lyric poetry –i.e. the type of poetry which expresses personal *emotions* or *feelings*.

In his introduction to lyric, Scott Brewster writes that “lyric [as a form] has proved a problematic case for genre theory. At times it is treated as a timeless, universal aesthetic disposition, at others it is identified as a generic category clearly defined by its subject matter, formal features and purposes” (Brewster, 2009, p.2). Given this skeptical attitude towards lyric, before addressing questions about poetry teaching, it seems crucial for me to proceed to a survey of the debates surrounding lyric poetry. Thus, part two of this essay also seeks to offer a polyphonic range of perspectives about the most prominent characteristics of lyric genre (“lyric” is the name of a genre or of a mode? – lyric is a mimesis of the experience of the poet? – what about the lyric addressee?).

The final section of the essay suggests a sample lesson plan and student-centered activities intended to strengthen students’ understanding of lyric poetry. Jonathan Culler argues that “love poetry can easily stand as paradigmatic for the lyric tradition” (Culler, 2015, p.207). In line with this argument, the lesson plan focuses on lyric poems, from an array of different periods of the Western literary tradition, expressing variations of erotic or romantic love and consists of three key focus areas: the rhetoric of love poems (i.e, the structure and language features of the form) to explore the complexities of love; the musical component of lyric poetry; the role of the setting in erotic lyricism.

Keywords: genre approach, lyric poetry, poetry teaching

Περίληψη

Η αξιοποίηση της ειδολογικής θεωρίας στη διδασκαλία της λυρικής ποίησης είναι το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας. Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει μία κριτική προσέγγιση της θεωρίας των ειδών, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συμβολή του είδους ως πλαισίου για τη διδασκαλία της ποίησης. Το δεύτερο μέρος εξετάζει τους διάφορους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζει η λογοτεχνική θεωρία το λυρικό είδος και προσπαθεί να προσφέρει μια πολυφωνική ποικιλία προοπτικών για τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του είδους: πρόκειται για είδος ή τρόπο; -το λυρικό συνιστά μίμηση της εμπειρίας του ποιητή; - ο ομιλητής είναι ένα ‘πρόσωπο’ ή μία ‘φωνή’;. Η τελική ενότητα επικεντρώνεται σε λυρικά ποιήματα, από διαφορετικές περιόδους της δυτικής λογοτεχνικής παράδοσης, που εκφράζουν ποικίλες εκφάνσεις του ερωτικού συναισθήματος, και προτείνει ένα σχέδιο μαθήματος που αποσκοπεί στην ενίσχυση της κατανόησης της λυρικής ποίησης. Το σχέδιο μαθήματος έχει ως στόχο να ανακαλύψουν οι μαθητές λυρικά ποιήματα που εκφράζουν τόσο ποικίλες εκφάνσεις του ερωτικού συναισθήματος όσο και παραλλαγές της ρητορικής της αγάπης, και να προβληματιστούν σχετικά με τον ρόλο του περιβάλλοντος χώρου (φύση-αστικό τοπίο) στην έκφραση του ερωτικού λυρισμού.

Λέξεις κλειδιά: ειδολογική προσέγγιση, διδασκαλία της ποίησης, λυρική ποίηση

Resumen

Esta contribución es un acercamiento desde el género a la enseñanza de la poesía lírica. La primera parte del ensayo implica una discusión y crítica de la teoría del género relacionada específicamente con el uso del género como un marco para enseñar poesía. La segunda parte examina las diferentes maneras en las que el género lírico ha sido definido en la teoría literaria y trata de ofrecer un rango

polifónico de perspectivas sobre las características más prominentes de este género: ¿la lírica es el nombre de un género o de un modo?; ¿la lírica es una mimesis de la experiencia del poeta?; ¿qué se puede decir del destinatario lírico? El apartado final presenta un ejemplo de programación de aula y de actividades focalizadas en el estudiantado dirigidas a fortalecer la comprensión de la poesía lírica por parte del alumnado. La programación de aula se centra en poemas líricos, desde una selección de diferentes periodos de la tradición literaria occidental que expresan variaciones del amor romántico o erótico y consisten en tres áreas de interés: la retórica de los poemas de amor (por ejemplo, la estructura y los rasgos lingüísticos de la forma) para explorar las complejidades del amor; el componente musical de la poesía lírica; y el rol del escenario en el lirismo poético.

Palabras clave: enfoque de género, poesía lírica, enseñanza de la poesía.

Resum

El tema d'aquest article és un acostament des del gènere a l'ensenyament de la poesia lírica. La primera part de l'assaig suposa una discussió i crítica de la teoria del gènere relacionada específicament amb l'ús del gènere com un marc per a ensenyar poesia. La segona part examina les diverses maneres en què el gènere líric ha sigut definit en la teoria literària i mira d'oferir un rang polifònic de perspectives sobre les característiques més prominents d'aquest gènere: la lírica és el nom d'un gènere o d'un mode?; la lírica és una mimesis de l'experiència del poeta?; què hi ha sobre el destinatari líric? L'apartat final presenta un exemple de programació d'aula i d'activitats focalitzades en l'estudiantat adreçades a enfortir la comprensió de la poesia lírica per part de l'alumnat. La programació d'aula se centra en poemes lírics, des d'una selecció de diferents períodes de la tradició literària occidental que expressen variacions de l'amor romàntic o eròtic i consisteix en tres àrees d'interés: la retòrica dels poemes d'amor (per exemple, la estructura i els trets lingüístics de la forma) per explorar les complexitats de l'amor; el component musical de la poesia lírica; i el rol de l'escenari al lirisme eròtic.

Paraules clau: enfocament de gènere, poesia lírica, ensenyament de la poesia

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Τρία διακριτικά χαρακτηριστικά καθορίζουν τη λογοτεχνική ανάγνωση. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η προσοχή στην πολυσημία του κειμένου, στη συγκροτητική 'πυκνότητά' του. Πράγματι, η λογοτεχνική ανάγνωση οδηγεί τον αναγνώστη να συλλάβει το κείμενο ως χώρο όπου μπορεί να υλοποιηθεί πληθώρα αναγνώσεων. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι η λειτουργία υποδειματοποίησης: η λογοτεχνική ανάγνωση προσφέρει στον αναγνώστη τη δυνατότητα να ζει με τον φανταστικό τρόπο μιας εμπειρίας που δεν θα μπορούσε να βιώσει στην πραγματικότητα. Το τρίτο χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι η συγκριτική διάσταση: η λογοτεχνική ανάγνωση συμβάλλει στην ανάπτυξη μια πολιτισμικής δεξιότητας, η οποία καθιστά δυνατή τη μέτρηση του βαθμού συμμόρφωσης, της καινοτομίας ή της ανατροπής των κειμενικών συμβάσεων (Picard, 1986).

Αν θεωρήσουμε, αφενός, ιδιαίτερα σημαντική αυτή την τρίτη διάσταση της λογοτεχνικής ανάγνωσης, αφετέρου ότι κάθε κείμενο καλεί τον αναγνώστη να υιοθετήσει μία συγκεκριμένη

«στάση» απέναντί του στη βάση των συγκεκριμένων πραγματολογικών, μορφικών και διακειμενικών ιδιοτήτων του, τότε θα δεχθούμε ότι η καλλιέργεια της ειδολογικής γνώσης και αντίληψης μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων στο σχολείο. Ειδικότερα, ο σχηματισμός των ειδών εξακολουθεί να αποτελεί αμφισβητούμενο ζήτημα και η ειδολογική θεωρία κινείται προς πολλές, διαφορετικές μεταξύ τους, κατευθύνσεις –στις οποίες θα γίνει μία σύντομη αναφορά στη συνέχεια. Παρόλα αυτά, πολλοί είναι αυτοί που ασπάζονται μία θεώρηση των ειδών ως ερμηνευτικού πλαισίου· ως υλοποίηση ενός είδους σιωπηρού ‘συμφώνου’ ανάγνωσης, περισσότερο ή λιγότερο σαφούς, που συμβάλλει στην αναγνωστική πρόσληψη, καθορίζοντας τους ορίζοντες προσδοκίας του αναγνώστη.¹ Όπως γράφει και ο

Εδώ ακριβώς έγκειται και ο ρόλος των λογοτεχνικών ειδών: να επιτρέψουν στον μαθητή-αναγνώστη να αντλήσει από ειδολογικούς κανόνες, οι οποίοι λειτουργώντας ως συμβάσεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της ειδολογικής συγγένειας μεμονωμένων κειμένων, θα τον βοηθήσουν στην πρόσληψη νέων ποιητικών κειμένων, μειώνοντας την

K.Canvat, στο βιβλίο του *Enseigner la littérature par le genre. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, αυτό το ‘σύμφωνο’ ορίζει μία συμφωνία, ένα συμβόλαιο με τον αναγνώστη, ένα είδος «φορέα οριοθέτησης του πεδίου που επιτρέπει την ταυτοποίηση του κειμένου, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση· βοηθά στο να δώσει μορφή και νόημα στο κείμενο» (Canvat, 1999, σ.115). Μία παρόμοια θεώρηση προσφέρει έναν τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας που έχει ως βασική λειτουργία την υποστήριξη και τον προσανατολισμό της πράξης της ανάγνωσης.

Όσον αφορά ειδικότερα τη διδασκαλία της ποίησης, ένας από τους στόχους είναι να δημιουργηθεί στο σχολείο μία ποιητική κουλτούρα μέσα από την προσέγγιση ποικίλων ποιημάτων που εντάσσονται σε διαφορετικά είδη και γράφτηκαν σε διαφορετικές περιόδους. Αν δεχτούμε δε πως το λογοτεχνικό κείμενο είναι, όπως επεσήμανε ο Ph.Hamon, ένα «σταυροδρόμι απουσιών και παρεξηγήσεων» (Hamon, 1977, σ. 264), παρεξηγήσεων» (Hamon, 1977, σ. 264), δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε πως τα ποιητικά κείμενα είναι, σε σχέση

¹Για τον Ph,Lejeune, τα λογοτεχνικά είδη [...] είναι σε κάθε εποχή, ένα είδος σιωπηρού κώδικα, μέσω του οποίου, και χάρη στον οποίο τα έργα του παρελθόντος και τα νέα έργα μπορεί να προσληφθούν και να κατηγοριοποιηθούν από τους αναγνώστες τους. Τα λογοτεχνικά κείμενα παράγονται και, στη συνέχεια, προσλαμβάνονται σε σχέση με μοντέλα, με «ορίζοντες των προσδοκιών», με μία ολόκληρη μεταβλητή γεωγραφία· ικανοποιούν την προσδοκία αυτή ή την παραβιάζουν και την αναγκάζουν να οδηγηθεί στην ανανέωση (Lejeune,1975, σ.311).

με όλες τις μορφές επικοινωνίας, τα πλέον ανθιστάμενα στις εύκολες προσεγγίσεις. Εδώ ακριβώς έγκειται και ο ρόλος των λογοτεχνικών ειδών: να επιτρέψουν στον μαθητή-αναγνώστη να αντλήσει από ειδολογικούς κανόνες, οι οποίοι λειτουργώντας ως συμβάσεις που διευκολύνουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση της ειδολογικής συγγένειας μεμονωμένων κειμένων, θα τον βοηθήσουν στην πρόσληψη νέων ποιητικών κειμένων, μειώνοντας την αβεβαιότητά του απέναντι στο άγνωστο. Επιπλέον, καθώς τα είδη δεν είναι ένα σύνολο κανόνων που οφείλουν να ακολουθήσουν οι συγγραφείς ή οι αναγνώστες, αλλά ένα σύνολο συμβάσεων ανοιχτών στη μεταβολή, η προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω των ειδών, καθώς συντελεί στη διαλεύκανση συγκλίσεων και αποκλίσεων, βοηθά τους μαθητές ώστε να αναδειχθεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας ενός συνόλου κειμένων, αλλά και η μοναδικότητα ενός κειμένου, όταν αυτό αποκλίνει από τους ειδολογικούς κανόνες.

Η ανάγνωση λυρικών ποιημάτων μέσα από ειδολογικά δίκτυα κειμένων είναι το αντικείμενο μελέτης στις σελίδες που ακολουθούν. Στόχος, αφού πραγματοποιηθεί μία επισκόπηση της σχετικής με τα λογοτεχνικά είδη και τη λυρική ποίηση θεωρίας, είναι να προταθούν τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε ο μαθητής να κατανοήσει ότι τα λυρικά ποιήματα χτίζουν γέφυρες που τα διασυνδέουν, ότι συναντιούνται αλλά και αποκλίνουν το ένα από το άλλο, εγγραφόμενα εντέλει σε μία κοινή λογοτεχνική ιστορία που θα εμπλουτίσει την ποιητική τους 'βιβλιοθήκη'.

2. Θεωρία των ειδών και ειδολογικές δικτυώσεις

Σύμφωνα με την C.Tauveron, στο βιβλίο της *Lire la littérature à l'école*, πρέπει να οικοδομηθεί ένας λογοτεχνικός πολιτισμός από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και πρέπει να δώσουμε στα παιδιά κείμενα ανθιστάμενα στην εύκολη ερμηνεία και ανοιχτά σε ποικίλες σημασιοδοτήσεις, για να τα νοηματοδοτήσουν. Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνει τη δημιουργία «δικτύων» κειμένων και αναγνώσεων γύρω από ένα λογοτεχνικό είδος ή συγγραφέα, γύρω από σύμβολα, μύθους και θρύλους ή γύρω από τύπους χαρακτήρων – διαδικασία στην οποία ο μαθητής παίζει καθοριστικό ρόλο και η οποία συνεπάγεται, εκτός από την ανάγνωση διαφόρων βιβλίων που σχετίζονται μεταξύ τους, την οικοδόμηση δεσμών μεταξύ αυτών των αναγνώσεων.² Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής απομακρύνεται από το κείμενο (το

²Η C. Tauveron προσφέρει πληθώρα δυνατοτήτων, οι οποίες μπορεί να συνδυαστούν: «δίκτυα για να ανακαλύψουμε ή να δομήσουμε τη βάση κοινών πολιτισμικών τόπων» γύρω από το είδος, τα σύμβολα, μύθους και θρύλους ή χαρακτήρες-τύπους· «δίκτυα για τον εντοπισμό της μοναδικότητας» του συγγραφέα, μίας αναδιατύπωσης ή μίας διαδικασίας γραφής· «δίκτυα υπερκειμενικά» με βάση τις έννοιες της προσαρμογής, της παραλλαγής, της επανεγγραφής ή της παρωδίας· «δίκτυα διακειμενικά», όπου διάφορα κείμενα μπορεί να

κείμενο-πυρήνα) για να μεταβεί σε άλλα (εξ ου και ο όρος δίκτυο κειμένων) που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, παρουσιάζουν παρόμοια λογοτεχνικά χαρακτηριστικά. Η διαδικασία αυτή εμπλουτίζει τις λογοτεχνικές αναφορές των μαθητών, υπό την έννοια ότι «[...] συμβάλλει στην κατασκευή και τη δόμηση μιας κουλτούρας που με τη σειρά της θα τροφοδοτήσει τη σύνδεση» (Tauveron, 2002, σ.145).

Καθώς το κέντρο εστίασης τίθεται στην προκειμένη περίπτωση στα ειδολογικά δίκτυα αναγνώσεων, κρίνεται απαραίτητη μία σύντομη αναφορά στο ρόλο των λογοτεχνικών ειδών όσον αφορά την αναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολείο.

Τα είδη θεωρούνται από πολλούς απλά εργαλεία συστηματοποίησης και ταξινόμησης της λογοτεχνίας, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο να κυριαρχήσει η πεποίθηση ότι η λογοτεχνία συνίσταται από στατικές οντότητες και κατηγορίες.³ Στην αντίπερα όχθη κινούνται θεωρητικοί οι οποίοι συμερίζονται την άποψη ότι κάθε λογοτεχνικό έργο μπορεί και να «αποκλίνει από οποιοδήποτε συγκεκριμένο σύνολο χαρακτηριστικών που μπορεί να αποδοθεί στο είδος του» (Snyder, 1991, σ.1)⁴ και αντιτίθενται σε μία προσέγγιση των ειδών ως άκαμπτων ταξινομικών πεδίων που ορίζονται από ένα συγκεκριμένο αριθμό αναλλοίωτων κειμενικών γνωρισμάτων.⁵ Αντιλαμβάνονται τα είδη ως μεταβαλλόμενη κανονιστική κατασκευή, εδραζόμενη σε κοινωνικά (και όχι αποκλειστικά κειμενικά) πλαίσια, που έχει τη δυνατότητα της μεταβολής, της εξέλιξης και του εκσυγχρονισμού.⁶ ως «μία δυναμική έννοια που δημιουργείται μέσω της

φωτίσουν το ένα το άλλο· «δίκτυα γύρω από έναν συγγραφέα» που επιτρέπουν τη σε βάθος γνώση του σύμπαντός του· «δίκτυα ειδολογικά» για να τονίσουμε τα χαρακτηριστικά των τύπων κειμένου ή «δίκτυα γύρω από μια τεχνική γραφής», όπως η παρακράτηση πληροφοριών (Tauveron, 2002, σσ.207-282).

³Θεωρητικοί όπως ο B. Croce (Croce, 1978, σσ.36-37) ή ο J. Derrida (Derrida, 1992, σσ.224-225) έχουν αντιταχθεί σε αυτό.

⁴Κινούμενος σε παρόμοιο μήκος κύματος ο Tz. Todorov γράφει πως «κάθε έργο τροποποιεί το σύνολο των δυνατοτήτων (των δυνατών έργων), κάθε καινούριο παράδειγμα μεταβάλλει το είδος» (Todorov, 1991, σ.11).

⁵Οι περισσότεροι μελετητές πλέον έχουν απομακρυνθεί από τη θεώρηση του είδους ως σταθερού ή απόλυτα προσδιορισμένου, υπογραμμίζοντας ότι το είδος είναι πάντα σε εξέλιξη. Να αναφέρουμε ενδεικτικά τον K.Canvat που γράφει ότι «τα είδη ορίζουν περιοχές συγκεκριμένων κανονικοτήτων λόγου μέσα στις οποίες τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να εγγραφούν, ή να παίξουν (με την ανάμιξη των ειδών ή την παρωδία, τους κ.λπ.) ή μπορούν ακόμη και να αποκλίνουν θεσπίζοντας ένα ξεχωριστό σύμφωνο» (Canvat, 1992, σ. 42).

⁶Η σύγχρονη ειδολογική θεωρία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εξέταση των δυναμικών σχέσεων μεταξύ λογοτεχνικών κειμένων και ιστορικά τοποθετημένων κοινωνικών πρακτικών και δομών, επιμένοντας στην ανάδειξη των μετασχηματισμών των ειδών σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια. Να αναφέρουμε, εντελώς

αλληλεπίδρασης συγγραφέων, αναγνωστών, προηγούμενων κειμένων και πλαισίων» (Devitt, 2000, σ.699). Επιπλέον, αντιλαμβάνονται τα είδη ως σημασιολογικές κατασκευές, που παράγονται από την κειμενική εμπειρία συγγραφέων και αναγνωστών. Αν και συνιστούν αφηρημένες κατηγορίες, η ύπαρξή τους δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από εσωτερικές αρχές, από τους αντικειμενικούς δείκτες του κειμένου –γεγονός που μας οδηγεί να λαμβάνουμε υπόψη κατά την προσέγγιση των ειδών τόσο το πλαίσιο παραγωγής όσο και το πλαίσιο πρόσληψης των κειμένων. Παρόμοιες απόψεις συνιστούν και τη δική μας θεωρητική αφετηρία.

Όσον αφορά το είδος ως κατηγορία πρόσληψης, πρέπει να αποδεχθούμε ότι, όταν κάνουμε λόγο για είδη, αναγνωρίζουμε συνήθως στα κείμενα, εκτός από τις όποιες μεταβολές, μία σειρά από κανονικότητες, από σταθερές που δημιουργούν στους αναγνώστες αυτό που ο H. R. Jauss ορίζει ως «ορίζοντα προσδοκίας»: το νέο κείμενο ανακαλεί στον αναγνώστη τον ορίζοντα των προσδοκιών και των «κανόνων του παιχνιδιού» που του είναι γνωστοί από παλαιότερα κείμενα, τα οποία ως τέτοια μπορεί να ποικίλλουν, να επεκτείνονται, να διορθώνονται, αλλά και να μετασχηματίζονται ή απλώς να αναπαράγονται. Η μεταβολή, η επέκταση και η διόρθωση καθορίζουν το πλάτος μίας ειδολογικής δομής· ένα σπάσιμο της σύμβασης αφενός και η απλή αναπαραγωγή αφετέρου καθορίζει τα όριά της (Jauss, 1982, σσ. 88-89). Για να το θέσουμε διαφορετικά, οποιαδήποτε παραβίαση, οποιαδήποτε απόκλιση από έναν κανόνα, πρέπει στην πραγματικότητα να μπορεί να αναφέρεται σε ένα μοντέλο για τη μέτρηση αυτής της απόκλισης. Το μοντέλο δεν μπορεί να διαγραφεί, διαφορετικά δεν θα υπάρχει σημείο αναφοράς.⁷ Από αυτή την άποψη, τα είδη είναι πιο παραγωγικά όσον αφορά τη δημιουργία, την ανάγνωση και την ερμηνεία της λογοτεχνίας· συνιστούν, όπως λέει ο A.Fowler, εργαλεία όχι ταξινόμησης,

ενδεικτικά, πως, σύμφωνα με τον R.Cohen, τα είδη είναι ιστορικά κατασκευασμένα και εξελισσόμενα ως αναπόσπαστο μέρος των μεταβαλλόμενων κοινωνικών προσδοκιών που γίνονται αντιληπτά από κάθε άτομο. Έτσι, όχι μόνο τα είδη αλλάζουν, αλλά και αυτό που μετρά ως παράδειγμα ενός είδους είναι ιστορικά καθορισμένο· το πώς οι αναγνώστες κάνουν χρήση των ιδεολογικών προσδοκιών αλλάζει, με το κάθε κείμενο να βοηθάει να μεταμορφωθεί το τοπίο των γενικών προσδοκιών (Cohen, 1986).

⁷Ορισμένοι στράφηκαν σε όσα γράφει ο L. Wittgenstein για τις «οικογενειακές ομοιότητες» για να περιγράψουν τις σχέσεις μεταξύ λογοτεχνικών έργων, εμμένοντας στην παραδοσιακή ανάδειξη της βιολογικής αναλογίας. Ως προς αυτό, θα συμφωνήσω με την W. C. Dimock, η οποία υποστηρίζει ότι αυτή η αναλογία με τις «οικογένειες» μάς θυμίζει ότι το είδος δεν είναι απλώς μία θεωρία ταξινόμησης, αλλά μάλλον μία θεωρία διασύνδεσης. Ο συγγενής δεν έχει απαραίτητα μια γενεαλογική σχέση, αλλά και ένα απομακρυσμένο φάσμα συγγενειών, που έχει μικρότερη σχέση με την κοινή καταγωγή από ό,τι με μία επαναληπτική δομή συγκρίσιμων χαρακτηριστικών, που προέρχονται από περιβάλλοντα παρόμοια αλλά διασκορπισμένα (Dimock, 2006, σ.86).

αλλά σημασίας (Fowler, 1982, σ. 22), διασφαλίζοντας μία βασική λειτουργία προσανατολισμού της ανάγνωσης (Genette, 1982, σ. 12).

Όσον αφορά, ειδικότερα, την ανάγνωση και την ερμηνεία της λογοτεχνίας, αυτό που ενδιαφέρει είναι τόσο το συγγραφικό όσο και το αναγνωστικό καθεστώς ειδολογικότητας, που επιτρέπει την εστίαση στις επιλογές του συγγραφέα και στις επιλογές του αναγνώστη (Schaeffer, 1989, σ. 151).⁸

Από την πλευρά του αναγνώστη, το σύστημα αναγνωστικής ειδολογικότητας θεωρείται ερμηνεία του κειμένου που σχετίζεται με τον γενικό ορίζοντα προσδοκίας και όχι με μία απλή ταξινόμηση. Ο αναγνώστης αναγνωρίζει τα σημεία που απορρέουν από την ειδολογική γνώση που μοιράζεται με τον συγγραφέα και τους δίνει ένα νόημα που δεν είναι αναγκαστικά αυτό που αναμενόταν. Μπορούμε, λοιπόν, να υποθέσουμε ότι η προκαταρκτική ειδολογική αντίληψη που έχει ο αναγνώστης για ένα συγκεκριμένο κείμενο συνιστά ουσιαστική προϋπόθεση για τη νοηματοδότηση του κειμένου. Από τη στιγμή που κάποιος αρχίζει να διαβάζει, ανακλύπτει μια συγκεκριμένη υπόθεση σχετικά με το είδος, που διαμορφώνεται, εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται, καθώς προχωρά η ανάγνωση. Το σημαντικό είναι δε ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας, ενώ εντοπίζουμε τις συγγένειες που φέρει το έργο με άλλα που χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο, ανακαλύπτουμε ταυτόχρονα και τον μοναδικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου έργου.

Η ανάγνωση κειμένων που σχετίζονται μεταξύ τους ειδολογικά, η οικοδόμηση δεσμών μεταξύ αυτών των αναγνώσεων και η κατανόηση της σημασίας των συνδέσεων μεταξύ των κειμένων

Η αναγνώριση του ειδολογικού ανήκειν ενός κειμένου είναι απαραίτητη τόσο πριν (αφού μέσω του παρακειμένου τους τα κείμενα 'καθοδηγούν' τις αναγνωστικές προσδοκίες) όσο και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, με τον αναγνώστη να κάνει υποθέσεις, να προβλέπει, να προσδοκά και να υιοθετεί μία στάση σε σχέση με το κείμενο, χρησιμοποιώντας ειδολογικά πρότυπα και σταθερές, τα οποία το κείμενο μπορεί να επιβεβαιώσει ή να

⁸Ο J.-M. Schaeffer θέτει στο προσκήνιο την έννοια της ειδολογικότητας, που ορίζεται ως ένα σύνολο επανεπενδύσεων (περισσότερο ή λιγότερο μετασχηματιστικών) αυτής της ίδιας κειμενικής συνιστώσας, για να αποδομηθεί η εικόνα του «ιδανικού κειμένου» που προϋποτίθεται έτσι ώστε να δημιουργηθούν κειμενικές τάξεις (Schaeffer, 1989, σ. 186). Στο πλαίσιο μίας παρόμοιας θεώρησης, το είδος συνιστά μία κατηγορία αναδρομικής ταξινόμησης που εξαρτάται από την οπτική που υιοθετεί ο θεωρητικός που το συγκροτεί, ενώ η ειδολογικότητα, που έχει δυναμική διάσταση και επιτρέπει να καταδειχθεί ότι τα κείμενα χαρακτηρίζονται από πολλαπλότητα ειδολογικών χαρακτηριστικών, ορίζεται ως κειμενικό στοιχείο.

είναι μία δεξιότητα που μπορεί να ποικίλλει σημαντικά από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά και να καλλιεργηθεί. Ειδικότερα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός, να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν δίκτυα που θα έχουν νόημα και για τους ίδιους, να τους ωθήσει να ανακαλύψουν διάφορα λογοτεχνικά είδη και να διερευνήσουν τους κώδικες, τους κανόνες αλλά και τις ανατροπές τους. Η αναγνώριση του ειδολογικού ανήκειν ενός κειμένου είναι απαραίτητη τόσο πριν (αφού μέσω του παρακειμένου τους τα κείμενα ‘καθοδηγούν’ τις αναγνωστικές προσδοκίες) όσο και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, με τον αναγνώστη να κάνει υποθέσεις, να προβλέπει, να προσδοκά και να υιοθετεί μία στάση σε σχέση με το κείμενο, χρησιμοποιώντας ειδολογικά πρότυπα και σταθερές, τα οποία το κείμενο μπορεί να επιβεβαιώσει ή να ανατρέψει. Οι γνώσεις για τα είδη παρέχουν εργαλεία για την παρακολούθηση της συμμόρφωσης με το εμφανιζόμενο είδος ή για τον εντοπισμό των τυχόν αποκλίσεων και την καταστρατήγηση των κανόνων, αλλά και για την ανάμιξη ειδολογικών χαρακτηριστικών.

3. Η λυρική ποίηση ως είδος

Τι εννοούμε με τον όρο «λυρική ποίηση»; ιδιαίτερα από τη στιγμή που το λυρικό έχει συνδεθεί, σε πολλές περιπτώσεις, άρρηκτα με την ίδια την ποίηση. Στην εισαγωγή του στο λυρικό είδος, ο S. Brewster γράφει ότι «το λυρικό [ως μορφή] έχει αποδειχθεί προβληματική περίπτωση για τη θεωρία του είδους. Μερικές φορές αντιμετωπίζεται ως μία διαχρονική, καθολική αισθητική διάθεση, ενώ σε άλλες χαρακτηρίζεται ως ειδολογική κατηγορία σαφώς καθορισμένη από το αντικείμενο, τα μορφικά χαρακτηριστικά και τους σκοπούς της» (Brewster, 2009, σ. 2). Ειδικότερα, θεωρητικοί εξακολουθούν να διαφωνούν για το αν πρόκειται για είδος ή τρόπο,⁹ καθώς και για το τι ακριβώς συνθέτει τη «λυρική» ποίηση και τι την προσδιορίζει σε σχέση με άλλα ποιητικά είδη, κυρίως επειδή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών μορφών (όπως σονέτα, ωδές, μπαλάντες και ελεγείες), γεγονός που καθιστά δύσκολη την απομόνωση των γενικών χαρακτηριστικών. Όσον αφορά δε τη σύγχρονη ειδολογική θεωρία, που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, χαρακτηρίζεται από μία δυναμική αντίληψη για το είδος, το λυρικό δεν ορίζεται ως μήτρα αναφαίρετων χαρακτηριστικών, αλλά μάλλον ως λογοτεχνικό (μακρο)είδος ή ως «πρωτότυπο» που είναι υπεύθυνο για τη νοητική ‘αποθήκευση’ της ιδέας του λυρικού και, στη συνέχεια, την επικοινωνιακή χρήση της ιδέας αυτής ως ιστορικά και πολιτισμικά

⁹Για μελετητές όπως ο D. Albright, η επιδίωξη της λυρικής ποίησης να μιμείται την «παθιασμένη ασυνέπεια της μουσικής» την καθιστά όνομα όχι ενός είδους, αλλά ενός τρόπου· υπ’ αυτή την έννοια μπορούμε να ανακαλύψουμε λυρισμό σε όλα τα κείμενα, ακόμη και στα ρεαλιστικά μυθιστορήματα (Albright, 1985, σσ. viii, 1,67).

ευέλικτου γνωσιακού πλαισίου τόσο για ποιητές όσο και για αναγνώστες. Πρόκειται για ένα φαινόμενο πολλαπλών παραμέτρων και συνίσταται από ένα πλήθος χαρακτηριστικών που εφαρμόζονται περισσότερο ή λιγότερο σε μεμονωμένες περιπτώσεις και επιτρέπουν στο λυρικό να γίνεται αντιληπτό ως πεδίο με «ασαφή» ή «διαπερατά» άκρα και ως ομάδα κειμένων που, παρά την ετερογένειά τους, συνδέονται μεταξύ τους με μία περισσότερο ή λιγότερο έντονη οικογενειακή ομοιότητα. Ο προκύπτων υψηλότερος ή χαμηλότερος βαθμός «λυρικότητας» εξαρτάται από τον αριθμό και τη φύση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που τα μεμονωμένα κείμενα μοιράζονται με το γενικό πρωτότυπο (Wolf, 2005, σ. 36).

Σε μία προσπάθεια να συμπυκνωθούν οι θεμελιώδεις ιδιότητες του λυρικού, αφετηρία συνιστούν καταρχάς όσα γράφει ο J. Culler στο έργο του *Theory of the Lyric* (2015). Πρώτον, ένα λυρικό ποίημα αποτελεί από μόνο του ένα γεγονός· δεν αποτελεί ποτέ αναπαράσταση ενός γεγονότος. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο S. Brewster υποστηρίζει ότι παρά τη μεταβαλλόμενη κατανόηση του όρου από την αρχαιότητα έως το παρόν, το λυρικό επίμονα «περιλαμβάνει μία (ρητορική) παράσταση και κάποια σχέση με έναν άλλο, καθώς είναι πάντα μία προσφώνηση σε έναν εραστή, φίλο, απόντα ή νεκρό άλλο, σε έναν απροσδιόριστο αλλά υπονοούμενο συνομιλητή –σε κάποια μορφή ακροατηρίου» (Brewster, 2009, σ. 12). Επισημαίνει δε ότι αυτό συνεπάγεται μία πολύ διαφορετική αισθητική εμπειρία από αυτή που συνδέεται με το απομονωμένο άτομο, που μιλάει ή τραγουδά μόνο του» (Brewster, 2009, σ. 2)· υπ' αυτή την έννοια το λυρικό έχει χαρακτήρα κατεξοχήν παραστασιακό. Δεύτερον, σύμφωνα πάντοτε με τον J. Culler, τα λυρικά ποιήματα χρησιμοποιούν δεικτικά για να δημιουργήσουν ένα απροσδιόριστο παρόν· το «εδώ, αυτό, τώρα» που συμβαίνει και πάλι κάθε φορά που το ποίημα επαναδημιουργείται, όταν το διαβάζουμε. Τρίτον, η λυρική ποίηση αναπτύσσει σύνθετες δομές έκφρασης, ειδικά όσον αφορά στην τριγωνική διάσταση της αποστροφής, που ταυτόχρονα φαίνεται να χαιρετίζει έναν αναγνώστη, ενώ κατευθύνεται σε μια απύουσα οντότητα. Τέταρτον, η λυρική ποίηση αφήνεται στην υπερβολή. Πέμπτον, η λυρική ποίηση λειτουργεί ως μία εναλλακτική άρθρωση της επιθυμίας, συνιστώντας μία αμοιβαία σχέση με έναν ανθιστάμενο άλλο, όπως η Φύση ή η απρόσιτη αγαπημένη. Τέλος, η λυρική ποίηση είναι μουσική, χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως επανάληψη, μέτρο, ομοιοκαταληξία, για να παραπέμψει στον τελετουργικό χαρακτήρα της ποίησης.¹⁰

¹⁰Η λυρική ποίηση θεωρείται ένας τύπος ποίησης αντιπροσωπευτικός της μουσικής αρχιτεκτονικής· διατηρεί δομικές ή ουσιαστικές αποδείξεις της μελωδικής της προέλευσης και αυτός ο παράγοντας χρησιμεύει ως κατηγορηματική αρχή του ποιητικού λυρισμού (Johnson, 1993, σ.715).

Εστιάζοντας σε κάποιες από τις ιδιότητες αυτές, να επισημάνω ότι οι περισσότεροι μελετητές από τον δέκατο ένατο αιώνα και εξής συμφωνούν ως προς το ότι ο κύριος σκοπός της λυρικής ποίησης είναι η έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και της υποκειμενικότητας: «λυρικό είναι το είδος της προσωπικής έκφρασης» (Jackson & Prins, 2014, σ. 2).¹¹ ως λυρικό ορίζεται ένα σύντομο ποίημα με έναν μόνο ομιλητή, ο οποίος εκφράζει μία κατάσταση σκέψης ή μία διαδικασία αντίληψης, σκέψης και συναισθήματος (Abrams, 1993, σσ. 108-109). Και πάλι, όμως, τα πράγματα δεν είναι απλά γιατί δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το εάν ο ομιλητής είναι ένα 'πρόσωπο' ή μία 'φωνή'. Για άλλους, ομιλητής του λυρικού είναι ο ίδιος ο ποιητής ή ακόμα και ένας φανταστικός άνθρωπος, ενώ για τους θιασώτες της Νέας Κριτικής, το «εγώ» του ποιήματος είναι ένας 'ομιλητής' σε έναν δραματικό μονόλογο. Από την άλλη πλευρά, τα λυρικά ποιήματα εκφράζουν μία συγκεκριμένη υποκειμενικότητα που δεν αποδίδεται απαραίτητα σε έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα, αλλά συνιστά μία 'φωνή' μέσα στο ποίημα· όπως παρατηρεί ο R.Green, το λυρικό τείνει ή φιλοδοξεί να αντικαταστήσει το ζωντανό, θνητό, παρόν σώμα ενός ατόμου που είναι παρόν σε ένα μέρος κάποια στιγμή (το σώμα του ποιητή ή το σώμα του αναγνώστη ή το σώμα κάποιου στον οποίο απευθύνεται [το λυρικό εγώ]) με κάτι άλλο (εντυπώσεις ή εγγραφές), μέσα από μία ποικιλία μορφών και τρόπων που στοχεύουν σε ποικίλους στόχους συναισθηματικού χαρακτήρα (αναμνηστήρια αναφορά, εκστατική χαρά, απογοήτευση, ευχαριστία, σκέψη κ.ο.κ.) (Greene, 1999, σ.225 στο Burt, 2016, σ.438). Επιπλέον, αν και πολλοί μελετητές θεωρούν πως το λυρικό είναι ένας λόγος του εαυτού προς τον εαυτό, πως δεν έχει «κανένα ακροατή πέρα από τον ίδιο τον ποιητή, κανένα αληθινό εσύ» (Waters, 2003, σ. 3), και ο αποδέκτης της 'ρητορικής' του διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο,¹² με κάποιους μελετητές να θεωρούν πως τα λυρικά ποιήματα απευθύνονται σε ένα πραγματικό πρόσωπο και άλλους σε ένα φανταστικό ακροατήριο ή στον αναγνώστη. Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τον S. Brewster, ο λυρικός λόγος «ασχολείται πρωτίστως με τις συνθήκες και τη φύση της απεύθυνσης» (Brewster, 2009, σ. 2) –σε τέτοιο βαθμό που ο J.Culler θεωρεί πως αυτή η απεύθυνση σε ένα απόν «εσύ» (που ονομάζεται αποστροφή), μία παρέκκλιση από ό,τι θεωρείται πραγματικός ή κανονικός αποδέκτης» (Culler, 1981, σ.69), αποτελεί τόσο κεντρικό

¹¹Να αναφέρω εντελώς ενδεικτικά τον G.W.F.riedrich Hegel ο οποίος, στην Αισθητική του, αντιμετωπίζει τη λυρική ποίηση ως έκφραση της προσωπικής υποκειμενικότητας, το υπόβαθρο της σκέψης της και των κινήσεων της εσωτερικής ζωής της που παραπέμπει σε ένα καθολικό συναίσθημα, «στα αληθινά συναισθήματα της ανθρωπίνης φύσης» (Hegel, 1997, II, σσ. 570-571).

¹²O J. Culler φθάνει στο σημείο να υποστηρίξει ότι η λυρική φωνή δεν είναι τόσο μία φωνή από μόνη της, όσο μία πρόσκληση για τον αναγνώστη να γίνει αυτή η φωνή (Culler, 2014, σ. 164).

κομμάτι της λυρικής παράδοσης, ώστε «κάποιος μπορεί να δικαιολογηθεί [...] όταν επιδιώκει να ταυτίσει την αποστροφή με το ίδιο το λυρικό» (idem, σ. 137).¹³

4. Προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία του λυρικού είδους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Προκειμένου να αποκατασταθεί η ποίηση σε μία πιο κεντρική θέση στις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, καλό θα είναι αφενός να τους ωθούμε να ασχοληθούν με ποιήματα η θεματική των οποίων έχει άμεση σημασία γι' αυτούς, αφετέρου να τους ενθαρρύνουμε να συνδέουν τα ποιήματα με τη ζωή τους. Η έκφραση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα του ερωτικού συναισθήματος, είναι αφενός ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της λυρικής ποίησης, αφετέρου ένας από τους βασικούς προβληματισμούς και μία από τις σημαντικότερες ανησυχίες των εφήβων που προσπαθούν να βρουν απαντήσεις σχετικά με το τι νιώθουν, πώς μπορούν να το εκφράσουν, πώς μπορούν να το καταλάβουν.¹⁴ Όπως λέει και ο J. Culler «η ερωτική ποίηση μπορεί εύκολα να θεωρηθεί το κατεξοχήν παράδειγμα της λυρικής παράδοσης» (Culler, 2015, σ.207). Κατά συνέπεια, η ερωτική λυρική ποίηση είναι ένα ποιητικό είδος που μπορεί να συνδεθεί με τη ζωή των μαθητών, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η λογοτεχνία δεν είναι απλώς αντικείμενο μελέτης, αλλά είναι παρούσα στον δικό τους κόσμο. Με αφετηρία αυτή τη σκέψη, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τόσο της Α' όσο και της Β' Λυκείου περιλαμβάνονται πολλά δείγματα λυρικής ποίησης,¹⁵ προτείνεται στη συνέχεια ένα διδακτικό σενάριο προσέγγισης του λυρικού είδους, με στόχο να ανακαλύψουν οι μαθητές λυρικά ποιήματα διαφορετικών περιόδων, που εκφράζουν τόσο ποικίλες εκφάνσεις του ερωτικού συναισθήματος όσο και παραλλαγές της

¹³Για τον S. Brewster, το λυρικό εμφανίζεται στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το ποίημα. Ανεξαρτήτως του βαθμού στον οποίο ένα συγκεκριμένο ποίημα κάνει χρήση του κειμενικού εγώ, ο λυρικός τρόπος λειτουργεί μέσω της (συναισθηματικής) συναλλαγής με τον αναγνώστη. Το λυρικό ως διαδικασία στην οποία κάποιος αποτελείται σε κάποιον άλλο, πάντα προϋποθέτει συναλλαγή και «επειδή είναι υποχρεωμένο να απευθυνθεί σε κάποιον», είναι «ενδο-υποκειμενικό» και διαλογικό (Brewster, 2009, σ.12).

¹⁴ Για το θέμα αυτό βλ., εντελώς, ενδεικτικά, Collins, Welsh, & Furman, 2009 και Florsheim, 2003.

¹⁵ Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται ποιήματα ποιητών όπως οι: Ι. Βηλαράς, Κ. Παλαμάς, Κ. Χατζόπουλος, Λ. Πορφύρας, Α. Μελαχρινός, Ρ.Φιλύρας,, Ν. Λαπαθιώτης, Κ. Καρυωτάκης, Τ. Άγρας, Μ.Πολυδούρη, Γ.Φ. Βαφόπουλος, Γ. Σαραντάρης, Γ.Ρίτσος, Μελισσάνθη, Ο. Ελύτης, Ν. Βρεττάκος και Φ.Πετράρχης. Είναι προφανές πως τα ποιήματα από τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μπορούν να προσφέρουν μία εικόνα για τον λυρισμό, όπως διαμορφώνεται κυρίως στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας τόσο της Α' όσο και της Β' Λυκείου βλ. τους σχετικούς υπερσυνδέσμους: <http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/http://ebooks.edu.gr/courses/DSB106/document/4e5baffeixf5/4e5bb00aeeit/4e695494bdir.pdf>

ρητορικής της αγάπης, και να προβληματιστούν σχετικά με τον ρόλο του περιβάλλοντος χώρου (φύση–αστικό τοπίο) στην έκφραση του ερωτικού λυρισμού.¹⁶

Για να ξεκινήσουμε την προσέγγιση των λυρικών ποιημάτων, προκαλούμε συζήτηση με τους

Προκειμένου να αποκατασταθεί η ποίηση σε μία πιο κεντρική θέση στις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών, καλό θα είναι αφενός να τους ωθούμε να ασχοληθούν με ποιήματα η θεματική των οποίων έχει άμεση σημασία γι' αυτούς, αφετέρου να τους ενθαρρύνουμε να συνδέουν τα ποιήματα με τη ζωή τους.

μαθητές σχετικά με το πόσο εύκολο είναι να μιλήσουμε στους άλλους σχετικά με τα συναισθήματά μας. Αν θεωρούμε ότι είναι εύκολο, για ποιον λόγο συμβαίνει; Αν θεωρούμε ότι είναι δύσκολο, τι είναι αυτό που μας αποτρέπει από την έκφραση των συναισθημάτων; Γιατί; Στη συνέχεια, μπορούμε να συζητήσουμε σχετικά με τους τρόπους ή με τα μέσα με τα οποία κάνουμε γνωστά στους άλλους τα συναισθήματά μας –λ.χ. με μηνύματα, από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κ.ο.κ. Μήπως κάποιιοι από τους μαθητές έχουν γράψει και ποιήματα για τον λόγο αυτό; Αν ναι, σε τι νομίζουν ότι διαφέρει η συγγραφή ενός ποιήματος από τους υπόλοιπους τρόπους έκφρασης συναισθημάτων;

Αφού συζητηθεί με τους μαθητές τι ενδεχομένως γνωρίζουν σχετικά με τη λέξη «λυρικό», μπορούμε να προτείνουμε να κάνουν οι ίδιοι αναζήτηση της σημασίας του λυρικού μέσω συμβατικών και ηλεκτρονικών λεξικών ή λεξικών λογοτεχνικών όρων π.χ. το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,¹⁷ και διευκρινίζουμε ότι θα ταξιδέψουμε μέσα στους αιώνες για να μελετήσουμε ένα από τα πλέον συνήθη ποιητικά θέματα: την έκφραση του ερωτικού συναισθήματος. Αυτό το ταξίδι θα μας επιτρέψει να δούμε από κοντά τους τρόπους με τους οποίους ‘μιλούν’ οι ποιητές για τον έρωτα σε διαφορετικές εποχές, τον σκοπό για τον οποίο γράφονται παρόμοια ποιήματα, και, με τον τρόπο αυτό, να γνωρίσουμε καλύτερα τα κύρια χαρακτηριστικά της λυρικής ποίησης.

¹⁶Για μία ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση σχετικά με τη λυρική ποίηση, βλ. Γεωργιάδου, 2012.

¹⁷ Το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι διαθέσιμο στο digitalschool.gr. Στόχος της αναζήτησης αυτής είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές ότι η λυρική ποίηση ασχολείται με θέματα που είναι στενά συνδεδεμένα με την έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από πάθος, πόνο, βάσανα (έρωτας, νοσταλγία, μοναξιά, αγωνία θανάτου ή αγωνία για την ανθρώπινη μοίρα, επίγνωση του αναπόδραστου του περάσματος του χρόνου, πόνος, απόσυρση από τον κόσμο, που είναι συχνά εχθρικός, και ανακάλυψη του πραγματικού στην ίδια την ψυχή, θάνατος ως λύση όλων των συγκρούσεων),

Η έννοια του λογοτεχνικού είδους, σύμφωνα με τον K. Canvat «αναφέρεται ταυτόχρονα σε αυτά τα κειμενικά συστατικά που είναι οι υλικές, πραγματολογικές και δομικές ιδιότητες του κειμένου, το σύνολο των αισθητικών και μορφικών συμβάσεων του, ο υπερκειμενικός και διακειμενικός χώρος όπου παίζουν οι μηχανισμοί μίμησης και παραβιάσεων» (Canvat, 1992, σ. 42). Ο Δημήτρης Αγγελάτος, από την πλευρά του, αναφέρει πως τα στοιχεία της ειδολογικής κωδικοποίησης αφορούν σε βασικές παραμέτρους οργάνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, τη θεματική (θεματικοί άξονες και «βαθείες» πυρηνικές δομές), τη μορφική (λεξιλόγιο, προσωδία ή/και ρυθμός, ρητορικοί τρόποι και σχήματα λόγου, τεχνικές αφήγησης), την επικοινωνιακή (συγγραφικές προθέσεις, στρατηγικές απεύθυνσης στο αναγνωστικό κοινό, απόβλεψη του «μηνύματος») και την αισθητική (οι αισθητικές, γενικότερα, αρχές που κατευθύνουν τα συγγραφικά εγχειρήματα). Συμπληρώνει δε πως οι όροι του *διαλόγου* κειμένου και ειδών είναι διαβαθμισμένοι στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης –δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας (Αγγελάτος, 2008, σ.85).

Με αφετηρία αφενός τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις, αφετέρου την πεποίθηση πως ένας κίνδυνος που ενέχει μία προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων υλοποιούμενη μέσα από μία ειδολογική προοπτική είναι να ασχοληθούμε αποκλειστικά με την τεχνική και να ξεχάσουμε ότι η ποίηση προκαλεί πάνω από όλα αισθητική απόλαυση, οι δραστηριότητες που προτείνονται στη συνέχεια εστιάζουν σε όσα από τα χαρακτηριστικά του είδους προσφέρονται τόσο σε προσωπικές συνδέσεις, όσο και σε μία διερευνητική προσέγγιση του κατά πόσο η ποίηση συνιστά όντως απόλαυση της ανάγνωσης, της ακοής, της γραφής.¹⁸ Ειδικότερα, οι δραστηριότητες, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, κινούνται κατά κύριο λόγο γύρω από τη θεματική και τη ρητορική της αγάπης, τη σχέση φύσης και εσωτερικότητας, καθώς και τη μουσικότητα των ποιημάτων, συνιστούν μία πρό(σ)κλήση στον μαθητή-αναγνώστη να βιώσει τη σχέση του με τους άλλους, τον κόσμο και τον εαυτό του, χάρη στις μνήμες ή/ και τις εμπειρίες που ανακαλούν λέξεις και σίχοι. Το σημαντικό είναι να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να ανταποκριθούν στα ποιήματα σε προσωπικό επίπεδο και να στοχαστούν πάνω σε αυτά, σημειώνοντας τις εντυπώσεις τους από τα σημεία που αποδίδουν συναίσθημα και συγκίνηση, αντί να αναλύουν με μηχανιστικό τρόπο μορφικά χαρακτηριστικά.

Πριν από κάθε ανάγνωση, ο αναγνώστης υλοποιεί, ανάμεσα σε άλλες ενέργειες προετοιμασίας της ανάγνωσης, αυτό που ο J.-L. Dufays κατονομάζει ως ειδολογική προ-πλαίσωση του

¹⁸Ο Α. Ν. Ακριτόπουλος, στη μελέτη του «Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας», διατυπώνει την άποψη πως πορευόμαστε από την ποιητική στη διδασκαλία των λογοτεχνικών ειδών δια μέσου της εμπειρίας, των βιωμάτων (Ακριτόπουλος, 2002, σ.125).

κειμένου. Θεμελιωμένη στη βάση πληροφοριών που συνιστούν παρακειμενικές συμβάσεις, η ειδολογική προ-πλαισίωση συνίσταται στη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το είδος τού εν λόγω έργου και στη συναγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενό του (Dufays, 2010, σ.121). Δεν είναι στην πραγματικότητα κάτι άλλο από την υιοθέτηση μίας στάσης ανάγνωσης σε σχέση με έναν οικείο ορίζοντα αναμονής που έχει συσταθεί από έργα που ο αναγνώστης έχει διαβάσει στο παρελθόν. Ανάμεσα σε αυτές τις παρακειμενικές συμβάσεις, περιλαμβάνεται και το εξώφυλλο, όπως και το οπισθόφυλλο των βιβλίων, τα οποία αναλαμβάνουν αναφορικές λειτουργίες μέσα από τα εικονογραφικά στοιχεία τους. Δεδομένου, λοιπόν, ότι ορισμένες εικονογραφικές στρατηγικές καθιστούν δυνατό να υποθέσουμε την ύπαρξη επαναλαμβανόμενων αναπαραστάσεων οι οποίες λειτουργούν ως ενδείκτες ειδολογικότητας, μπορούμε να ξεκινήσουμε τη διαδικασία, προτείνοντας στους μαθητές να παρατηρήσουν τα εξώφυλλα και οπισθόφυλλα ποιητικών συλλογών όπως, λ.χ., *Μαρία Πολυδούρη: Τα Ποιήματα* (εκδ. Εστία). Να παρατηρήσουν δηλαδή τη φωτογραφία της ποιήτριας στο εξώφυλλο και να συζητήσουν σχετικά με τις προσδοκίες που τους γεννούν όσα γράφονται στο οπισθόφυλλο.¹⁹ Επιπλέον, να συζητήσουν σχετικά με τις προσδοκίες που τους γεννούν τίτλοι άλλων εκδόσεων του έργου της Μ.Πολυδούρη, όπως: *Οι τρίλλιες που σβήνουν* ή *Μόνο γιατί μ' αγάπησες*.

Στη συνέχεια, αφορμώμενοι από τίτλους ποιημάτων της Μ.Πολυδούρη (λ.χ. Κ' ήταν μια νύχτα, Με της σιωπής τα κρίνα, Κοντά σου, Για δεσ αγάπη μου, Είμαι το λουλούδι, Θάρθης αργά, Βαριά καρδιά, Σε μια δέσμη από τριαντάφυλλα, Όχι, δεν έχω δάκρια, Πάθος, Γιατί μ' αγάπησες, Αχ, η καρδιά μου, Έλα γλυκέ) συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με το ποιον ορίζοντα αναμονής τούς ανοίγουν οι συγκεκριμένοι τίτλοι. Πώς ερμηνεύουν τους τίτλους; Θεωρούν πως κάποιοι ανάμεσα σε αυτούς είναι πιο σαφείς, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν μεγαλύτερη δυσκολία 'αποκρυπτογράφησης'; Με την ευκαιρία αυτή, βοηθάμε τους μαθητές να εμβαθύνουν στην έννοια του υπονοούμενου, του συμβολικού, αυτού που δεν λέγεται άμεσα, αλλά που μπορούμε να υποθέσουμε.

Προτείνουμε στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και να διαβάσουν τα συγκεκριμένα ποιήματα της Μ.Πολυδούρη με στόχο να προσδιορίσουν κάποια χαρακτηριστικά που τους κάνουν εντύπωση και θεωρούν πως αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα κάθε ποιήματος. Στη συνέχεια, τα στοιχεία αυτά συζητούνται στην ολομέλεια της τάξης, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα κοινά τους σημεία και καταγράφονται στα σημειωματάρια ανάγνωσης που

¹⁹Αντιγράφουμε εντελώς ενδεικτικά: «Η Μαρία Πολυδούρη έχει από καιρό περάσει στην περιοχή του λογοτεχνικού μύθου: είναι το σύμβολο της πρόωρα χαμένης ομορφιάς και του μοιραίου έρωτα, της σπαταλημένης νεότητας και της αυθεντικής ποιητικής κατάθεσης.»

διατηρούν. Λέμε ότι αφού η Μ.Πολυδούρη θεωρείται εκπρόσωπος της λυρικής ποίησης, τα χαρακτηριστικά αυτά τους βοηθούν να διαμορφώσουν τον δικό τους αρχικό ορισμό της λυρικής ποίησης, τον οποίο θα εμπλουτίζουν σταδιακά ενόσω ανακαλύπτουν λυρικά ποιήματα διαφορετικών περιόδων –ποιήματα που θα τους βοηθήσουν να εξοικειωθούν με τις ποικίλες αποχρώσεις του ερωτικού συναισθήματος και τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους αυτό αποδίδεται.

Με αφετηρία τη σκέψη ότι η λυρική ποίηση εκφράζει έντονη προσωπική συγκίνηση με έναν τρόπο που συχνά θυμίζει τραγούδι, λέμε στους μαθητές ότι το επίθετο λυρικό σχηματίζεται από τη λέξη «λύρα», που δηλώνει ένα μουσικό όργανο, καθώς και ότι η έννοια της λέξης «λυρικό» αρχικά χρησιμοποιήθηκε για ό,τι μπορούσε να τραγουδηθεί, ενώ από τον δέκατο ένατο αιώνα κ.ε. χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την έκφραση των συναισθημάτων.²⁰ Αναφέρουμε τη ρήση του ποιητή L.Senghor, σύμφωνα με τον οποίο ο ποιητικός λυρισμός δεν υλοποιείται πλήρως «παρά μόνο αν γίνει τραγούδι· λέξη και μουσική ταυτόχρονα» και προτείνουμε να ακούσουμε μελοποιημένα λυρικά ποιήματα, όπως το Κέλομαί σε Γογγύλα της Σαπφούς, το Σ' αγαπώ της Μυρτιώτισσας ή το Νυχτερινό του Ν.Λαπαθιώτη για να συζητήσουμε σχετικά με την άποψη αυτή.

Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τα ποιήματα να απαγγέλλονται, καθώς μια καλή δραματική ανάγνωση ενισχύει τη νοηματοδότηση του ποιήματος.²¹Μοιραζόμαστε, λοιπόν, με τους μαθητές την ιδέα ότι, στην πλειονότητά τους, τα ποιήματα αποδίδουν, ένα ή περισσότερα, συναισθήματα, τα οποία μπορούν να μεταδοθούν, εκτός των άλλων, και διαμέσου της φωνής αυτού που απαγγέλλει το ποίημα. Θέτουμε την ερώτηση εάν θεωρούμε ότι το λυρικό ποίημα είναι σκόπιμο να διαβάζεται δυνατά και λέμε ότι υπάρχουν πολλές ιδέες για παιχνίδια απαγγελίας, έτσι ώστε να αποφασίσουμε εάν η απαγγελία είναι όντως σημαντική. Αναφέροντας, ενδεικτικά, μερικές από αυτές, προτείνουμε σε πολλούς μαθητές να απαγγείλουν το ίδιο ποίημα. Στη συνέχεια, ο καθένας θα προσπαθήσει να εξηγήσει τι τον έκανε να αισθανθεί ο τρόπος που το διάβασε, ή τι ήθελε να αισθανθούν οι υπόλοιποι. Μπορούμε, επίσης, να προτείνουμε στους μαθητές να διαβάσουν το ποίημα μεταβάλλοντας τον ρυθμό της ανάγνωσής τους, τονίζοντας ιδιαίτερα κάποιες λέξεις ή

²⁰Στο σημείο αυτό μπορούμε να μιλήσουμε και για τον μύθο του Ορφέα και, με στόχο να καταδειχθεί και μέσω της εικόνας ότι η έννοια της λέξης «λυρικό» αρχικά χρησιμοποιήθηκε για ό,τι μπορούσε να τραγουδηθεί, να δείξουμε την τοιχογραφία *Lyrical poetry* του Η.Ο. Walker ή πίνακες όπως *Ορφέας και Ευρυδίκη* του J.B.C.Cogot, *Ορφέας και Ευρυδίκη* του L. Ducis, *Ορφέας* του Κ.Παρθένη, *Ορφέας, κουρασμένος τραγουδιστής* του Τ. ντε Κίρικο, στους οποίους εμφανίζεται πάντοτε ο Ορφέας με τη συνοδεία λύρας.

²¹ Για το θέμα αυτό βλ και Αθανασοπούλου, 2018, σσ.165-174.

επενδύοντάς τις με ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό χρώμα (χαρά, λύπη, κ.ο.κ.), γεγονός που προσφέρει ποικιλία αναγνώσεων και, κατά συνέπεια, νοηματοδοτήσεων. Το επόμενο βήμα για τους μαθητές είναι να δικαιολογήσουν τις επιλογές λέξεων ή συναισθηματικού χρώματος, να συζητήσουν σχετικά με το αν ένιωθαν πώς κάτι στους στίχους τούς αναγκάζει να επιταχύνουν ή να επιβραδύνουν την απαγγελία (έτσι ώστε να αρχίσουν να αισθάνονται την έννοια και τη σημασία του ρυθμού), να συγκρίνουν τις ποικίλες αναγνώσεις και να συζητήσουν σχετικά με το ποια ταιριάζει περισσότερο στο ποίημα και γιατί.²²

Στην περίπτωση της λυρικής ποίησης, η εστίαση του ενδιαφέροντος στην απαγγελία διευκολύνει τη διάκριση μεταξύ της γλώσσας που χρησιμοποιείται ως αναπαράσταση του εαυτού και του κόσμου, και της γλώσσας που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ενεργειών ως εκδοχών μιας ιδιαίτερης σχέσης που η ψυχή μπορεί να έχει με τον κόσμο και με τους άλλους – με άλλα λόγια, να αντιληφθούν πως ένα λυρικό ποίημα αποτελεί το ίδιο ένα γεγονός, δεν αποτελεί ποτέ αναπαράσταση ενός γεγονότος. Επιπλέον, η απαγγελία της ποίησης προσελκύει την προσοχή των μαθητών σε κυρίαρχα στοιχεία της λυρικής ποίησης όπως στις επιφωνηματικές εκφράσεις, στην επανάληψη της ίδιας λέξης ή της ίδιας έκφρασης στην αρχή διαδοχικών στίχων και στα ηχητικά πρότυπα του ποιήματος, βοηθώντας τους να αντιληφθούν τη σημασία της λειτουργίας τόσο στοιχείων που δημιουργούν την αίσθηση του ρυθμού (επανάληψεις, παρηχήσεις, κ.ο.κ.) όσο και των σημείων στίξης σε ένα συγκεκριμένο ποίημα – π.χ. τα θαυμαστικά στο Ποίημα ερωτικό του Τέλλου Άγρα εντείνουν τη συναισθηματική κατάσταση που αποτυπώνεται.²³ μπορεί να υπάρξει παρόμοια αίσθηση χωρίς τα θαυμαστικά;²⁴

Δεδομένου ότι στόχος της λυρικής ποίησης είναι να προκαλέσει συγκίνηση μέσα από την έντονη έκφραση των συναισθημάτων, χαρακτηρίζεται τόσο από τη χρήση του 'εγώ' όσο και του 'εσύ' (αποστροφές) για να υπαγορεύσει τη συμμετοχή του αποδέκτη, συζητάμε στη συνέχεια σχετικά με τις έννοιες του ομιλούντος λυρικού υποκειμένου και του αποδέκτη · με άλλα λόγια, σχετικά με το «ποιος μιλάει σε ποιον;». Διαβάζουμε ποιήματα και προσπαθούμε

²²Για το θέμα αυτό βλ. και Παπαρούση, 2019.

²³[...] Μες στο αγέρινο, που φεύγει, δειλινό,/ το πορτραίτο της στον ήλιο πώς χλωμαίνει! / Σύρε! Στη ζωήν ακόμη ν' αγρυπνώ / – έτσι μούμελλεν, αγάπη σταυρωμένη! [...] Ξέβγαλαν τη Μέρα πεθαμένη./ Μας εχώρισαν, χλωμούλα μου ερωμένη!

²⁴Δεδομένου ότι στόχος της λυρικής ποίησης είναι να προκαλέσει συγκίνηση χρησιμοποιεί με έντονο τρόπο σημεία στίξης (όπως θαυμαστικά και ερωτηματικά), καθώς και επανάληψεις, υπερβολές, κλιμακώσεις, επιφωνήματα, παρεκβάσεις και ερωτήσεις που μαρτυρούν τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή· παίζει με τον ρυθμό και τη μουσικότητα του κειμένου μέσω της ομοιοκαταληξίας ή της παρήχησης.

να μπορούμε στη θέση του λυρικού υποκειμένου: «Ποιος μπορεί να είναι; Πώς τον φανταζόμαστε; Ποιες λέξεις από το ποίημα μάς βοηθούν να μιλήσουμε γι' αυτόν;». Στη συνέχεια, αναζητούμε τον αποδέκτη. Ο τίτλος φανερώνει σε ποιον απευθύνεται το λυρικό υποκείμενο; Ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν γραμματικές και άλλες ενδείξεις που τον προσδιορίζουν.

Επιπλέον, ζητάμε από τους μαθητές να εντοπίσουν τι 'λένε' τα ποιήματα σχετικά με τους 'χαρακτήρες' και μέσα από έναν θεατρικό αυτοσχεδιασμό να αποδώσουν την κατάσταση και τη φύση της σχέσης λυρικού υποκειμένου και αποδέκτη ή να πραγματοποιήσουν το 'πορτρέτο' ενός από τους χαρακτήρες μέσα, λ.χ., από τη δραματική τεχνική του «μονόλογου στον τοίχο».²⁵

Σε μία επόμενη φάση, θέτουμε στο επίκεντρο του προβληματισμού μας το ερώτημα: «οι λέξεις καταφέρνουν να εκφράσουν την αγάπη και με ποιον τρόπο;». Στόχος μας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα συναισθήματα αγάπης είναι περίπλοκα επειδή είναι δυνατόν να ενδύονται με άπειρο αριθμό αποχρώσεων και να προβληματιστούν σχετικά με τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκφράζονται τα συναισθήματα. Ειδικότερα, ότι οι λέξεις επιτρέπουν να μιλήσουμε για τον εαυτό, όχι μόνο μέσα από το τι σημαίνουν, αλλά και μέσα από τη διαδικασία της ποιητικής γραφής –λ.χ. ανάλογα με το ποιος είναι ο αποδέκτης (εαυτός, αντικείμενο της επιθυμίας, αναγνώστες) ή τη συναισθηματική κατάσταση (ερωτική ευφορία, απουσία του αγαπημένου προσώπου, ανεκπλήρωτος έρωτας κ.ο.κ.).

Καταρχάς, συζητάμε με τους μαθητές σχετικά με διαφορετικές, συχνά αντιφατικές, ερωτικές καταστάσεις: για τον κεραυνοβόλο έρωτα, για την πρώτη ερωτική συνάντηση, για την εξομολόγηση του πάθους ή την περιγραφή του αγαπημένου προσώπου, για την απουσία του αγαπημένου προσώπου, για την προδοσία και το τέλος της αγάπης. Με ποιες λέξεις ή εκφράσεις θα μπορούσαν να τις αποδώσουν για να μεταφέρουν τα συναισθήματά τους σε αυτούς στους οποίους απευθύνονται; Συγκεντρώνουμε λέξεις ή εκφράσεις που σχετίζονται με τα συναισθήματα και εκφράζουν συναισθήματα (το λεξιλόγιο του πάθους, της θλίψης, του χωρισμού, κ.ο.κ.). Συζητάμε για τις ανταποκρίσεις μας σε αυτές: τι ανακαλούν; πώς μας κάνουν να αισθανόμαστε; Επιπλέον, προτείνουμε στους μαθητές να προσπαθήσουν να αποδώσουν ένα συναίσθημα χωρίς να το δηλώσουν –λ.χ. μέσα από την περιγραφή ενός αντικειμένου –για

²⁵Για να υλοποιηθεί ο «μονόλογος στον τοίχο», δραματική τεχνική που στοχεύει στην επεξεργασία και το χτίσιμο του ρόλου, ένας μαθητής πηγαίνει σε έναν τοίχο της τάξης και αρθρώνει με τη μορφή μονόλογου τις προσωπικές σκέψεις ενός χαρακτήρα.

να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται ότι η ποίηση είναι η τέχνη της υποδήλωσης. Θα μπορέσουν οι συμμαθητές τους να αναγνωρίσουν το συναίσθημα;

Προτείνουμε στους μαθητές μία σειρά από λυρικά ποιήματα που αναφέρονται στις ερωτικές καταστάσεις για τις οποίες έχουμε ήδη συζητήσει και τους ζητάμε να τα προσεγγίσουν, έχοντας ως σημεία προβληματισμού τα εξής²⁶: Το λυρικό υποκείμενο αναφέρεται στα συναισθήματά του, δηλαδή σε μια συναισθηματική κατάσταση με διάρκεια στον χρόνο(αγάπη, μίσος), ή σε μία προσωρινή συγκινησιακή κατάσταση που συνδέεται με ένα συγκεκριμένο γεγονός (αίσθημα χαράς, λύπης); Τα συναισθήματα είναι κάτι αφηρημένο. Με ποιον τρόπο μας κάνει ο ποιητής να τα νιώσουμε; Αποδίδοντας, λ.χ., τα σωματικά συμπτώματα της επιθυμίας,²⁷ τις ακραίες φυσικές εκδηλώσεις του πάθους που κάνουν το άτομο να χάνει τον έλεγχο του εαυτού και του λόγου,²⁸ ή μένοντας σε μία καθαρά διανοητική ανάλυση της αγάπης; Μπορεί η ποιητική γραφή να εξιδανικεύσει το αίσθημα της απουσίας, του χωρισμού, της έλλειψης και με ποιον τρόπο; Πώς αποδίδεται το αντικείμενο της ερωτικής επιθυμίας; ως κάτι ιδεατό, απρόσιτο και απόκοσμο ή, αντίθετα, ως κάτι καθημερινό, συμβατό με τη βιωμένη εμπειρία; με τη βοήθεια στοιχείων από τον φυσικό κόσμο;²⁹ Κάνουν την εμφάνισή τους λέξεις ή εκφραστικοί τρόποι που δεσπάζουν (λ.χ., επαναλήψεις λέξεων, παρηχήσεις, αντιθέσεις, επιφωνηματικές εκφράσεις, επανάληψη της ίδιας λέξης ή της ίδιας έκφρασης στην αρχή διαδοχικών στίχων); Υπάρχουν κάποια κλισέ στην απόδοση του ερωτικού συναισθήματος (λ.χ. προσφώνηση προς τον προσωποποιημένο Έρωτα, λέξεις ή εκφράσεις με επιτελεστικό χαρακτήρα, εικόνες που αποτυπώνουν το πέρασμα του χρόνου σε αντιδιαστολή με τη μονιμότητα των συναισθημάτων κ.ο.κ.).

²⁶Να αναφέρω ενδεικτικά: ποιήματα αρχαίων λυρικών ποιητών (Σαπφώ, Αρχίλοχος), τα *Εκατόλογα της αγάπης*, σονέτα του Πετράρχη και του Σαίξπηρ, ποιήματα του Ι.Βηλαρά και ρομαντικών ποιητών του δέκατου ένατου αιώνα (Ελλήνων και ξένων), λυρικά ποιήματα του Κ.Παλαμά, ποιήματα ποιητών από τα κινήματα του Συμβολισμού και του νεο-Συμβολισμού, λυρικά ποιήματα ποιητών του εικοστού αιώνα (λ.χ., R.M.Rilke, P.Eluard, A.Breton, F.G.Lorca, P.Neruda, T.Λειβαδίτη), ποιήματα όπως το *Σονέτο* του Ντ. Χριστιανόπουλου κ.ο.κ.

²⁷Όπως συμβαίνει με τη Σαπφώ, η οποία στο ποίημα *Θεός μου φαίνεται...* αποτυπώνει με τον πλέον έντονο τρόπο τη σωματική αγωνία του ερωτικού πόθου.

²⁸Τα δεινά του ερωτικού πάθους αποδίδονται σε πολλές περιπτώσεις μέσω ενός εσκεμμένα διαταραγμένου ρυθμού, μέσα από αντιθετικές εικόνες ή περίπου 'εμμονικές' επαναλήψεις λέξεων ή στίχων.

²⁹Ο Πετράρχης είναι από τους πρώτους ποιητές που καταφεύγει με συστηματικό τρόπο στη φύση για να σκιαγραφήσει την αγαπημένη του.

Οι εικόνες του εξωτερικού κόσμου, επομένως και του χώρου και ιδιαίτερα της φύσης, που συνήθως επιβάλλεται ως καταφύγιο και σύμμαχος, συνιστούν προβολές των εσωτερικών διαθέσεων· να σημειωθεί δε πως από τον δέκατο όγδοο αιώνα και ιδιαίτερα κατά το πρώτο μισό του δέκατου ένατου αιώνα ο περιβάλλον χώρος συνδέεται μεταφορικά με την ταυτότητα του λυρικού υποκειμένου. Το θέμα αυτό συνιστά επομένως συχνό λυρικό χαρακτηριστικό. Δεδομένου ότι η ταυτότητα του λυρικού υποκειμένου θεμελιώνεται στην ιδέα του διαχωρισμού μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, μας ενδιαφέρει οι μαθητές να αντιληφθούν ότι οι εικόνες της εξωτερικής πραγματικότητας είναι προβολές εσωτερικών διαθέσεων και συνιστούν την ουσία του υποκειμένου· με άλλα λόγια, ότι ο χώρος είναι μεταφορικά συνδεδεμένος με την ταυτότητα του λυρικού υποκειμένου και ότι η περιγραφή και, γενικότερα, η δημιουργία ποιητικών εικόνων εξαρτάται από την υποκειμενική αντίληψη του Εγώ.

Για να υλοποιήσουμε τον συγκεκριμένο στόχο, δείχνουμε καταρχάς φωτογραφίες και ιμπρεσιονιστικούς πίνακες που αποτυπώνουν φυσικά τοπία, λ.χ. πίνακες του V. Van Gogh ή του C. Pissarro, και συζητάμε για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Διαβάζουμε στη συνέχεια ποιήματα όπως, εντελώς ενδεικτικά, το Φθινόπωρο του Λαμαρτίνου, το Μούχρωμα του Λ. Μαβίλη, Τα πρωτοβρόχια, Ο ήλιος και ο αέρας του Γ. Δροσίνη, η Άνοιξη («Έτσι τους βλέπω εγώ τους κήπους») και η Μυγδαλιά του Κ.Γ. Καρυωτάκη, με στόχο να εντοπίσουν οι μαθητές την αναλογία ανάμεσα στη γλώσσα της ποίησης και την εικαστική γλώσσα· όπως, δηλαδή, οι ζωγράφοι αποτυπώνουν εντυπώσεις της στιγμής για να προσεγγίσει ο θεατής την ‘αλήθεια’ της εσωτερικότητας του ζωγράφου, έτσι και ο λυρικός ποιητής αυτό που επιθυμεί είναι μεταδώσει τα δικά του αισθήματα και εντυπώσεις και όχι μίαν αντικειμενική περιγραφή του περιβάλλοντος χώρου.

Προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές την εξέλιξη του λυρικού είδους, προτείνουμε να διαβάσουν εκτός από λυρικά ποιήματα στα οποία η φύση συνιστά μεταφορά του εσωτερικού κόσμου του λυρικού υποκειμένου και ποιήματα της σύγχρονης εποχής στα οποία ο περιβάλλον χώρος, συνήθως το αστικό τοπίο, συνιστά μεταφορά μιας ασταθούς ή απολεσθείσας ταυτότητας,³⁰ λ.χ., ποιήματα του Μ. Σαχτούρη, στα οποία το αστικό τοπίο

³⁰ Για να μπορέσουν οι μαθητές να φτάσουν σε παρόμοια συμπεράσματα δεν αρκεί προφανώς η προσέγγιση των ποιημάτων, αλλά και η παροχή από τον εκπαιδευτικό υλικού που θα τους βοηθήσει να έρθουν σε επαφή με τον σύγχρονο προβληματισμό σχετικά με θέματα ταυτότητας.

αποτυπώνει τον υπαρξιακό τρόπο, και να συζητήσουν την άποψη του ίδιου του Σαχτούρη ότι η ποίησή του είναι ιδιότυπα λυρική. Συμφωνούν ή διαφωνούν και γιατί με την άποψη αυτή;

Ολοκληρώνοντας, συζητάμε σχετικά με το αν αλλάζει ο τρόπος απόδοσης συναισθημάτων και προσωπικών καταστάσεων μέσα στους αιώνες. Αν ναι, τι αλλάζει και τι παραμένει ίδιο; Τι με αγγίζει ως αναγνώστη; Τι δεν με αγγίζει και για ποιον λόγο; Τι θα άλλαζα για να ταιριάξει ο τρόπος απόδοσης των ερωτικών συναισθημάτων με το σήμερα; Οι μαθητές μπορούν να σχολιάσουν ένα ποίημα ή ένα απόσπασμα από ποίημα στο οποίο θεωρούν ότι ο ποιητής πέτυχε ή απέτυχε να εκφράσει το ερωτικό του συναίσθημα με τρόπο που να τους αγγίζει.

Επιπλέον, μπορούμε να προτείνουμε στους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες για να διερευνήσουν τις κατασκευές του έμφυλου υποκειμένου στη λυρική ποίηση ανά τους αιώνες ή πώς οι γυναίκες δημιουργοί 'παίζουν' με τις έμφυλες συμβάσεις του λυρικού είδους, με στόχο να αναδιαπραγματευτούν στοιχεία όπως η σχέση του ποιητή με τη μούσα.³¹ Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να διερευνήσουν ανατρεπτικές εκφάνσεις της λυρικής Μούσας στην ελληνική ποίηση του 20ου αιώνα ή να ασχοληθούν με συγκεκριμένα υπο-είδη της λυρικής ποίησης, όπως η μπαλάντα.³²

Το τελευταίο βήμα για τους μαθητές είναι αφενός να τελειοποιήσουν τον αρχικό ορισμό της λυρικής ποίησης, αφετέρου να γράψουν τα δικά τους λυρικά ποιήματα. Οι μαθητές αναζητούν ορισμούς της λυρικής ποίησης και τους αναφέρουν στην τάξη. Τα αποτελέσματα της αναζήτησής τους συγκρίνονται με τον δικό τους αρχικό ορισμό και αφού διαβάσουν εκ νέου κάποια από τα ποιήματα με τα οποία έχουν ασχοληθεί για να τα προσεγγίσουν σε σχέση με τον ορισμό, καταλήγουν στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της λυρικής ποίησης που τους φαίνονται ουσιώδη. Όσον αφορά τη συγγραφή ποιημάτων, μπορούν να ξεκινήσουν με μία εικόνα ή συναίσθημα στο μυαλό τους και στη συνέχεια να προσπαθήσουν να γράψουν μερικούς στίχους σχετικά με αυτές τις εικόνες ή το συναίσθημα. Εναλλακτικά, μπορούν να ανατρέξουν στα ποιήματα με τα οποία έχουν ήδη ασχοληθεί ως πηγή έμπνευσης και να χρησιμοποιήσουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις σε αυτά, για να δημιουργήσουν ιδέες για τις δικές τους δημιουργίες ή να τους προτείνουμε να γράψουν σε ένα 'εσύ': σε ποιον θα έγραφαν; Σε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο; Στον εαυτό τους; Σε κάποιο φανταστικό πρόσωπο;

³¹Για επικλήσεις στη μούσα από ποιήτριες βλ., ενδεικτικά, Μ. Πολυδούρη, Εμένα τα τραγούδια μου ήταν μόνο για κείνον... ή Α. Αχμάτοβα, Η μούσα.

³² Για τις μεταμορφώσεις της Μούσας της ποίησης στον 20ό αιώνα βλ. το πολύ ενδιαφέρον μελέτημα της Κ. Κωστίου, Οι μεταμορφώσεις της μούσας στον 20ό αιώνα (2011 [2015]).

Μπορούν να αναγνωρίσουν συγκεκριμένες τεχνικές που ήταν αποτελεσματικές στα μοντέλα και να τις χρησιμοποιήσουν στα δικά τους ποιήματα. Μπορούν, επίσης, να επιλέξουν να γράψουν μια συνέχεια σε ένα ποίημα που έχουν διαβάσει ή να ξαναγράψουν το ποίημα από άλλη οπτική. Σημαντικό είναι να ωθήσουμε τους μαθητές να σκεφτούν τα εξής: Με ποιον στόχο γράφω ένα παρόμοιο ποίημα; Πώς δείχνω στους άλλους ότι ένα ποίημα είναι λυρικό; Με ποιους τρόπους θα γεννήσω στον αναγνώστη έντονα συναισθήματα όταν το διαβάζει; Πώς θα του δημιουργήσω την αίσθηση της μουσικότητας;

5. Επιλογικές παρατηρήσεις

Σε μία διαδικασία ειδολογικής λογοτεχνικής ανάγνωσης μία ποικιλία λογοτεχνικών κειμένων, λ.χ. λυρικών ποιημάτων, όπως αυτά με τα οποία θα ασχοληθήκαμε, προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις διαμέσου και μεταξύ των κειμένων, καθώς και διαμέσου της πρότερης γνώσης και των εμπειριών τους, γεγονός που μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικό για ποικίλους λόγους. Πρόκειται, καταρχάς, για μία μορφή συνάντησης και διασύνδεσης κειμένων που είναι διαμορφωτική για τον αναγνώστη, αφού η διαδικασία ανακάλυψης ενός σύμπαντος κειμένων με τα οποία αυτός αλληλεπιδρά, κάνοντας συνδέσεις ανάμεσά τους, τον βοηθά να εντοπίζει στοιχεία τα οποία, λόγω της επανάληψής τους από κείμενο σε κείμενο και της ενσωμάτωσής τους σε ένα σημασιολογικό σύνολο, είναι πιθανό να καταστούν γι' αυτόν ένα χαρακτηριστικό του είδους· τον βοηθά να μάθει να προβαίνει σε επαναξιολογήσεις και επαναδιαπραγματεύσεις στην περίπτωση που εντοπίζει στοιχεία διαφοροποίησης και καινοτομίας. Εν ολίγοις, τα κείμενα διαλέγονται το ένα με το άλλο στο πλαίσιο ενός συνόλου που διασυνδέεται με ποικίλους τρόπους (σε επίπεδο μορφής, περιεχομένου, λογοτεχνικών συμβάσεων κ.ο.κ.) και ο αναγνώστης, συνειδητοποιώντας το, ανακαλύπτει ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι ποτέ απομονωμένο· ανακαλύπτει ότι ένα κείμενο μπορεί να είναι ταυτόχρονα αυτοτελές και εγγεγραμμένο εντός ενός πλαισίου που το υπερβαίνει, αλλά και το οποίο το κείμενο μπορεί και να επαναπροσδιορίσει. Κατά συνέπεια, ανακαλύπτει ότι η σημασία κατασκευάζεται, ότι δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά παράγεται από τον αναγνώστη σε σχέση όχι μόνο με το εν λόγω κείμενο, αλλά και με το σύνθετο δίκτυο κειμένων με τα οποία παρουσιάζει αναλογίες.³³ Επιπλέον, η διαδικασία αυτή είναι σημαντική

³³Για το θέμα αυτό έχουν γραφεί πολλά τόσο από θεωρητικούς της πρόσληψης και από μελετητές της θεωρίας της διακειμενικότητας, όσο και από θεωρητικούς των ειδών –βλ., ενδεικτικά, Allen, 2000. Dufays, 2010. Iser, 1978. Rosenblatt, 1978. Stempel, 1979.

τόσο «για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής κουλτούρας των παιδιών, δηλαδή του σταδιακού εμπλουτισμού της 'βιβλιοθήκης' τους, η οποία με τη σειρά της θα τροφοδοτήσει τη διασύνδεση κειμένων» (Παπαρούση, 2018, σ.245), όσο και για την κατανόηση του γεγονότος ότι η λογοτεχνία είναι ένα πολυσύνθετο αποτέλεσμα ποικίλων ιδεολογικών και κοινωνικο-πολιτισμικών διεργασιών.

6. Βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (1993). *A Glossary of Literary Terms*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publications.
- Αγγελάτος, Δ. (2008). Η συμβολή της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Μ. Νιφτανίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ιστορική και συγχρονική προοπτική* (σσ. 83-87). Πάτρα: Περί τεχνών.
- Αθανασοπούλου, Μ. (2018). Η απαγγελία της ποίησης ως τρόπος ερμηνείας της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την κοινωνία. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ.165-174). Αθήνα: Gutenberg.
- Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2002). Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση* (σσ. 121-129). Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓιώργοςΔαρδανός.
- Albright, D. (1985). *Lyricality in English Literature*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. New York: Routledge. Brewster, S. (2009). *Lyric*. London: Routledge.
- Burt, S. (2016). What Is This Thing Called Lyric? *Modern Philology*, 113 (3), 422–440.
- Γεωργιάδου, Α. (2012). Ποιητικές φωνές. Στο Β. Αποστολίδου (συντον.), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου* (σ. 15-23). Θεσσαλονίκη. <http://users.sch.gr/symfo/sholio/diafora/12/Odigies-gia-ti-didaskalia-tis-logotexnias-B-Lykeiou.pdf>
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles: De Boeck&Larcier.
- Canvat, K. (1992). Interprétation du texte littéraire et cadrage générique. *Pratiques*, 76, 33-53.
- Collins, W. A., Welsh, D. P., & Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652.
- Cohen, R. (1986). History and Genre. *New Literary History*, 17, 203-218.
- Croce, B. (1978). *Aesthetic: As Science of Expression and General Linguistic*. Μπφρ. Douglas Ainslie. Boston: Nonpareil Books.
- Culler, J. (1981). *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Routledge.
- Culler, J. (2014). The Language of Lyric. *Thinking Verse*, 4(1), 160-176.
- Culler, J. (2015). *Theory of the Lyric*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Derrida, J. (1992). The Law of Genre. Στο D. Attridge (επιμ.), *Acts of Literature* (σσ.221–252). New York: Routledge [= *Glyph*, 7 (1980), 176–232].

- Devitt, A. J. (2000). Integrating Rhetorical and Literary Theories of Genre. *College English*, 62, 696-718.
- Dimock, W.C. (2006). Genre as World System: Epic and Novel on Four Continents. *Narrative*, 14 (1), 85-101.
- Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotypes et lecture: essai sur la réception littéraire*. Bruxelles: P. I. E. Peter Lang.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of Literature: An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Florsheim, P. (επιμ.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Ed. du Seuil.
- Greene, R. (1999). The Lyric. Στο Glyn P. Norton (επιμ.), *The Cambridge History of Literary Criticism*, τ. 3 (σσ.216-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (1997). *Esthétique*. Μτφρ. Ch. Bénard. Paris: Le Livre de poche.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Jackson, V. & Prins, Y. (2014). General Introduction. Στο V. Jackson & Y. Prins (επιμ.), *The Lyric Theory Reader: A Critical Anthology* (σσ.1-8). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johnson, W. R. (1982). *The Idea of Lyric: Lyric Modes in Ancient and Modern Poetry*. London: University of California Press.
- Johnson, J. W. (1993). Lyric. Στο A. Preminger & T. V. F. Brogan (επιμ.), *The New Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics* (σσ. 714-727). Princeton: Princeton University Press.
- Κωστίου, Κ. (2011). Οι μεταμορφώσεις της Μούσας στον 20ό αιώνα: Η περιπέτεια της Πολύμνιας. Στο *Η ποίηση χθες και αύριο. Πρακτικά Τριακοστού Συμποσίου Ποίησης* (σσ. 246-262). Πάτρα: εκδ. «Το δόντι» [=Χρόνος, 26 (Ιούνιος 2015)]. <http://www.chronomag.eu/index.php/kostiou-metamorfoseis.html>
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, coll. «Poétique».
- Παπαρούση, Μ. (2018). Διαβάζουμε λογοτεχνία φτιάχνοντας δίκτυα αναγνώσεων. Στο Τ.Τσιλιμένη, Ε.Κονταξή & Ε.Σηφάκη (επιμ.), *“Ηδονών ήδιον έπαινος”*. Θεωρήσεις της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας (σσ. 242-251). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη: Αναγνωστικές και Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Picard, M. (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Minuit.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*. Paris: Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2007). Des genres discursifs aux genres littéraires: quelles catégorisations pour quels faits textuels?. Στο R.Baroni & M.Macé (επιμ.), *Le savoir des genres* (σσ. 360-361). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Snyder, J. (1991). *Prospects of Power: Tragedy, Satire, the Essay, and the Theory of Genre*. Lexington: University Press of Kentucky.
- Stempel, W.D. (1979). Aspects génériques de la réception. *Poétique*, 39, 353-62.
- Todorov, Tz. (1991 [1970]). *Εισαγωγή στη φανταστική λογοτεχνία*. Μτφρ. Α.. Παρίση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Waters, W. (2003). *Poetry's Touch: On Lyric Address*. Ithaca - London: Cornell University Press.

Werner, W. (2005). The Lyric: Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualisation. Στο E. Müller-Zettelmann & M. Rubik (επιμ.), *Theory into Poetry: New Approaches to the Lyric* (σσ. 21-56). Amsterdam – New York: Rodopi.

How to cite this paper:

Paparousi, M. (2019). Teaching Lyric Poetry: A Genre Approach. *Journal of Literary Education*, (2), pp. 153-177. doi: 10.7203/JLE.2.1433