

Διάγραμμα διηγήματος, μια διδακτική δοκιμή για το *Πατέρα στο σπίτι* του Αλ. Παπαδιαμάντη

Ο τίτλος αυτής της μικρής εργασίας, οφείλω να ομολογήσω, δεν είναι τυχαίος. Ούτε, φοβάμαι, και αθώς, αν θυμηθούμε τον παλιό εκείνο αφορισμό του Roland Barthes που ισχυρίζεται ότι *η γλώσσα δεν είναι ποτέ αθώα*¹. Γιατί εκτός από μια παιγνιώδη, εκ πρώτης όψεως, παρήχηση του **δ**, επιχειρεί σε ένα δεύτερο επίπεδο να παραπέμψει τον ανύπιο αναγνώστη στα **δ** άλλων λέξεων, με τις οποίες στην πραγματικότητα συνηχεί και συνδέεται: (δι)δάσκαλος- διδασκαλία- δομισμός – διαλογικότητα. Έτσι στο σχήμα που προκύπτει, ο (δι)δάσκαλος, που ετυμολογικά προέρχεται από εκείνη την παλιά, σχεδόν ξεχασμένη ρίζα *δάω* = «μανθάνω» (λατ. *discō*), επιχειρεί να συνδέσει τη διδασκαλία του διηγήματος με τη δομική υφολογία του Riffaterre και τη διαλογικότητα του Bakhtine και να προκαλέσει τη δημιουργικότητα και το διάλογο των μαθητών του.

Λένε ότι η έλλειψη πόρων ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη. Το ίδιο, πιστεύω, συμβαίνει και με το δάσκαλο, όταν πρέπει να ανακαλύψει πόρους, περάσματα δηλαδή ή διαύλους επικοινωνίας με τους έφηβους μαθητές του στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Σκέφτεται να βρει τρόπους να φέρει το μαθητή του κοντά στον Βιζυηνό ή στον Παπαδιαμάντη, χωρίς να τους θυσιάσει είτε φιλολογίζοντας είτε αγνοώντας τους. Πρέπει να επιστρατεύσει όχι μόνο τις γνώσεις του αλλά και την ευρηματικότητά του για να αποκαταστήσει μια δημιουργική σχέση του νέου ανθρώπου με το λογοτεχνικό κείμενο, όταν μάλιστα αυτό, έχοντας διανύσει χιλιόμετρα χρόνου, εφορμά ξαφνικά στη σχολική αίθουσα.

Είναι γεγονός ότι η λογοτεχνία αποκτά σημασία, όταν ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη γεννιέται μια διαλεκτική σχέση. Είναι επίσης γεγονός ότι αυτή η σχέση είναι πολύτιμη για το μαθητή μας γιατί, εκτός πολλών άλλων ωφελημάτων, του δίνει ένα δημιουργικό ρόλο, τον υπολογίζει ως συνομιλητή και τον βγάζει επιτέλους από τη θέση του απλού δέκτη «μεγάλων μηνυμάτων», για τα οποία δεν τρέφει πλέον καμιά εκτίμηση. Εκείνο που τον συγκινεί τώρα είναι να δοθεί σε μια δική του ανίχνευση του κειμένου, να ανακαλύψει μια απάντηση ή μια ακόμη απορία για τον κόσμο και τη ζωή, μέσα από τις λέξεις ή ακόμα και τις σιωπές. *Το βήμα από το έργο στο κείμενο*, υποστηρίζει ο Jaus, *πρέπει να συμπληρωθεί με το βήμα από το υποκείμενο που γράφει στο υποκείμενο που διαβάζει και κρίνει, αν επιθυμούμε να κατανοήσουμε τη λογοτεχνία ως επικοινωνιακό γίγνεσθαι και συγχρόνως ως γίγνεσθαι που διαμορφώνει την κοινωνία*². Έτσι το λογοτεχνικό κείμενο με τη δύναμη των λόγων αλλά και των αποσιωπήσεων, κυρίως αυτών, κινητοποιεί τον αναγνώστη και τον καθιστά «συνένοχο» της νοηματοδότησης χαρίζοντάς του την απόλαυση της ανάγνωσης. «Ο αναγνώστης πρέπει να εφευρίσκει τα πάντα ξεπερνώντας συνεχώς τα γραφόμενα», γράφει ο Sartre. *Ο συγγραφέας τον οδηγεί, δεν κάνει όμως τίποτ' άλλο παρά μόνο να τον οδηγεί*³.

Με αυτές τις σκέψεις στο μυαλό και με σταθερό στόχο την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στο λογοτεχνικό κείμενο, αποφάσισα να διδάξω στην Α' Λυκείου το διήγημα του Παπαδιαμάντη, *Πατέρα στο σπίτι*. Θεωρώντας το κείμενο μια καταγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας της εποχής του με αυτοβιογραφικά μάλιστα στοιχεία του συγγραφέα, προσπάθησα να βρω τρόπους ώστε η αρνητική πρώτη εντύπωση των μαθητών να μεταβληθεί ή οπωσδήποτε να δώσω μια δεύτερη ευκαιρία σε κείμενο και μαθητές να συναντηθούν. Μόνος τρόπος να γίνει κάτι τέτοιο ήταν η προσωπική εμπλοκή των μαθητών στην αφήγηση. Η ιδιαιτερότητα του κειμένου αυτού σε σχέση με άλλα διηγήματα του

¹ Roland Barthes, *Le degré zéro de l'écriture*, εκδ. Gonthier, Paris 1964², σ. 19.

² Hans Robert Jaus, *Η θεωρία της πρόσληψης, τρία μελετήματα*, μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1995, σ. 99.

³ Z. P. Sartre, *Τι είναι Λογοτεχνία*, μτφρ. Μαρία Αθανασίου, Εκδόσεις '70, Αθήνα 1971, σ. 57.

Παπαδιαμάντη, αλλά και άλλων συγγραφέων που είχαν διδαχτεί, ήταν ότι παρά το γεγονός ότι είναι ένα πολυπρόσωπο αφήγημα, οι διάλογοι μεταξύ των ηρώων είναι ανύπαρκτοι, αν εξαιρέσει κανείς τις ελάχιστες φράσεις που λέει ο μικρός Μήτσος. Έπρεπε, λοιπόν, πίσω από την περιγραφή του συγγραφέα- αφηγητή να ανακαλύψουν τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας και να τους δώσουν φωνή. Αφετηρία αλλά και πηγή έμπνευσης αυτών των διδακτικών χειρισμών υπήρξαν οι απόψεις δύο σπουδαίων θεωρητικών της λογοτεχνίας, του Bakhtine και του Riffaterre.

Ο Bakhtine ήδη από το 1929 σε μια μονογραφία για την ποιητική του Dostojevski⁴ παρατηρεί την πολυφωνία των αφηγήσεων και κάνει για πρώτη φορά λόγο για τον «πολυγλωσσισμό» στο μυθιστόρημα⁵, όπου κάθε ήρωας ή αφηγητής εισάγει το δικό του λόγο με το ιδιαίτερο κοινωνικό, πολιτισμικό ή επαγγελματικό του στίγμα. Ο συγγραφέας αφήνει να διαφανούν οι προθέσεις των χαρακτήρων του έργου του μέσα από τους ετερογλωσσικούς λόγους τους, που οριοθετούνται από τις δικές τους κοινωνιοϊδεολογικές και πολιτισμικές ορίζουσες, χωρίς ωστόσο να τις χειραφετεί εντελώς από τις δικές του προθέσεις⁶. Στην προκειμένη περίπτωση όμως θα έπρεπε να ακολουθηθεί μια άλλη πορεία. Πίσω από τον κυρίαρχο λόγο του συγγραφέα - αφηγητή, τον εσωτερικό μονόλογο ενός στοχασμού υποκειμενικού που καλύπτει τα πάντα, θα έπρεπε οι μαθητές να ανιχνεύσουν τους διαφορετικούς λόγους των άλλων προσώπων, να βρουν αυτό που κατά τη γνώμη τους είναι το πιο ενδιαφέρον και να του δανείσουν τη φωνή τους. Για να φτάσουμε, όμως, σε αυτό το σημείο θα έπρεπε να προηγηθεί η κατασκευή ενός διαγράμματος του διηγήματος στον πίνακα με τη συμμετοχή των μαθητών, μια ενέργεια που σχεδόν πάντα αποδεικνύεται αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο, τουλάχιστον στην παρουσίαση πολυπρόσωπων αφηγήσεων. Εδώ θα μας φανεί σίγουρα χρήσιμη η δομική υφολογία του Riffaterre.

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, όπως υποστηρίζει ο Γάλλος θεωρητικός, συντελείται σε δύο φάσεις α) τη *μιμητική* ή *ευρετική* (heuristique) και β) την *αναδρομική* ή *ερμηνευτική*⁷. Κατά την πρώτη φάση ο αναγνώστης βασιζόμενος στον κοινό γλωσσικό κώδικα βρίσκει μια πρώτη σημασία (*sens*) του κειμένου, ενώ κατά τη δεύτερη ανακαλύπτει το βαθύτερο νόημά του (*signifiance*) και είναι σε θέση να δώσει και μια δεύτερη, αναδρομική ερμηνεία ξεπερνώντας τις γλωσσικές και κειμενικές συμβάσεις. Έτσι στην περίπτωση του διηγήματος *Πατέρα στο σπίτι* με μια πρώτη ανάγνωση οι μαθητές είναι σε θέση να κατασκευάσουν ένα διάγραμμα που θα περιλαμβάνει τους ήρωες και θα καταγράφει τις μεταξύ τους σχέσεις και διασυνδέσεις, όπως ακριβώς περιγράφονται από το συγγραφέα-αφηγητή. Με μια δεύτερη όμως ανάγνωση είναι έτοιμοι να δώσουν τη δική τους ερμηνεία, να χειραφετηθούν, ενδεχομένως, από τις προθέσεις του και να απαντήσουν με δικά τους κείμενα και διαγράμματα αναδιανέμοντας ρόλους και επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις μεταξύ των προσώπων. Από το μονόλογο του συγγραφέα, όπως αποτυπώνεται στο διήγημα, περνάμε στο διάλογο με το κείμενο, στην επιδίωξη δηλαδή της αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή σε αυτό, σε μια πράξη επικοινωνίας, αφού κατά τον Riffaterre *το λογοτεχνικό φαινόμενο δεν είναι μόνο το κείμενο αλλά επίσης και ο αναγνώστης του και το σύνολο των πιθανών αντιδράσεών του σε αυτό*⁸.

Το διάγραμμα, όπως κατασκευάστηκε στον πίνακα με τη συμβολή όλων των μαθητών ύστερα από την πρώτη ανάγνωση, πήρε την ακόλουθη μορφή:

⁴ Βλ. Mikhaïl Bakhtine, *La poétique de Dostoïevski*, εκδ. Seuil, Paris 1970.

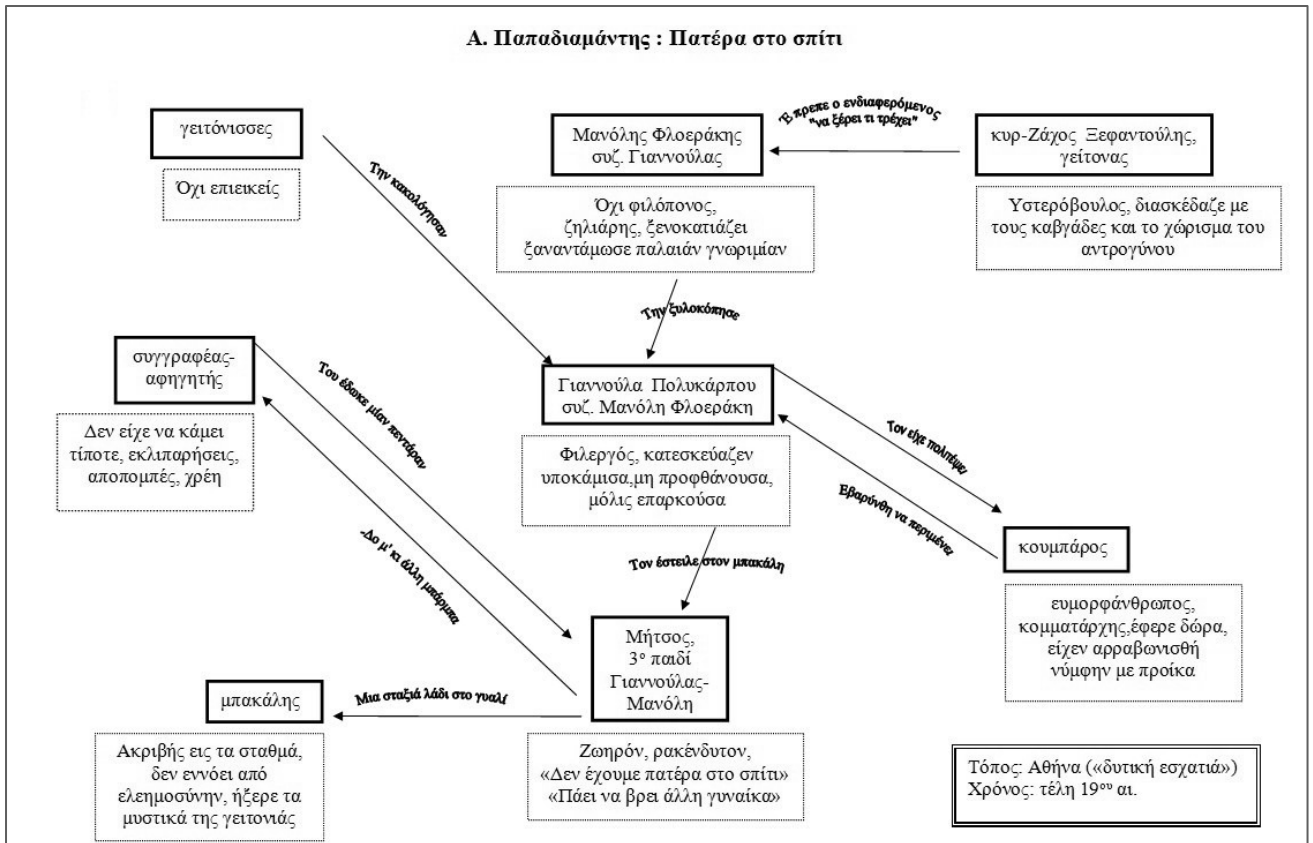
⁵ Μιχαήλ Μπαχτίν, *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, μτφρ. Γιώργος Σπανός, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1980, σελ.158 κ.ε.

⁶ Mikhail Bakhtin, *The Dialogic imagination*, University of Texas, Austin 1985, σελ. 299-300

⁷ Michael Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*, εκδ. Seuil, Paris 1983, σ. 16-17

⁸ Michael Riffaterre, *La Production du texte*, εκδ. Seuil, Paris 1979, σ. 9. Για τη διαλεκτική σχέση κειμένου-αναγνώστη βλ. επίσης Michael Riffaterre, *Essais de stylistique structurale*, εκδ. Flammarion, Paris 1971.

Α. Παπαδιαμάντης : Πατέρα στο σπίτι



Η συζήτηση για τις σχέσεις και τις αλληλεξαρτήσεις των ηρώων της ιστορίας με αφετηρία το διάγραμμα και το ίδιο το κείμενο υπήρξε ενδιαφέρουσα και γόνιμη. Όσο η συζήτηση προχωρούσε, νέες πτυχές της αφήγησης έρχονταν στο φως. Ενώ με την πρώτη ανάγνωση ως κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας αναδύθηκε η Γιαννούλα, όπως αποτυπώθηκε και στο διάγραμμα του διηγήματος στον πίνακα, τώρα οι μαθητές αποφασίζουν να ασχοληθούν και με τα άλλα, τα δευτερεύοντα πρόσωπα της αφήγησης με αποτέλεσμα να απομακρύνονται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο από τις προθέσεις του συγγραφέα. Η προσωπική εμπλοκή των μαθητών σε μια αφήγηση, που αρχικά τους είχε αφήσει σχεδόν αδιάφορους, είχε αρχίσει σταδιακά να συντελείται. Ήταν τώρα η κατάλληλη στιγμή να ανταποκριθούν στο κείμενο με έναν τρόπο δημιουργικό.

Τους ζητήθηκε να ξεχωρίσουν τους ήρωες που θεωρούσαν πιο ενδιαφέροντες, να τους «υιοθετήσουν» και να τους δανείσουν τη φωνή τους. Από τους 22 μαθητές, οι 6 συνέχισαν να θεωρούν κεντρικό πρόσωπο τη Γιαννούλα, οι 8 το παιδί, οι 5 το μπακάλη, ο 1 τον κουμπάρο, ενώ οι υπόλοιποι 2 το συγγραφέα-αφηγητή ανακαλύπτοντας σε μερικές περιπτώσεις ταυτίσεις και αλληλεπιδράσεις προσώπων που υπερέβαιναν την πρόθεση του συγγραφέα αλλά και τα ίδια τα όρια του κειμένου, χωρίς ωστόσο να στερούνται ενδιαφέροντος. Έτσι, για παράδειγμα, δυο μαθητές θεώρησαν ότι ο συγγραφέας – αφηγητής ταυτίζεται στην ιστορία με το μικρό Μήτσο, ενώ ένας άλλος θεώρησε ότι η γενναιοδωρία του κουμπάρου προέρχεται από τη στοργή προς το μικρό Μήτσο που του θυμίζει τα δύσκολα παιδικά του χρόνια. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι για τους 11 μαθητές (ποσοστό 50%) κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας αναδεικνύεται το παιδί και όχι η Γιαννούλα, όπως προέκυψε από την πρώτη ανάγνωση.

Μερικά ενδεικτικά αποσπάσματα από τα κείμενα των μαθητών που δάνεισαν τη φωνή τους στα πρόσωπα που θεωρούσαν σημαντικά, ανθολογώ στη συνέχεια, καθώς παρουσιάζουν, κατά τη γνώμη μου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Παιδί (Μήτσος):

Α) Έφυγε ο πατέρας, πάει να βρει άλλη γυναίκα και τώρα δεν έχουμε ούτε να φάμε. Κάνει κρύο στο σπίτι. Η καημένη η μητέρα κάνει τα πάντα για μας αλλά δεν μπορεί να τα βγάλει πέρα μόνη της. Τώρα, παρακαλώ το μπακάλη για λίγο λαδάκι. Η μητέρα έχει μόνο ένα φόρεμα. Κι όλα αυτά, επειδή δεν έχουμε πατέρα στο σπίτι.

Νίκος Τρουπιώτης

Β) Είμαι ένα παιδί πέντε χρονών αλλά έχω ήδη γνωρίσει το άσχημο πρόσωπο της μοίρας. Η οικογένειά μου είναι πολύ φτωχή. Ο πατέρας μου πίνει συνέχεια και μεθάει. Η μητέρα μου είναι πολύ εργατική και δουλεύει με τη ραπτομηχανή. Πολιτεύει τον κουμπάρο, έναν ευκατάστατο κύριο 40 χρονών, γιατί τα χρήματα δεν επαρκούν. Ο μπακάλης της γειτονιάς είναι ένας τίμιος άνθρωπος αλλά δεν μας δίνει τίποτα χωρίς χρήματα.. Εγώ καθώς μεγαλώνω, ντρέπομαι να ζητάω ελεημοσύνη. Ο πατέρας μου τελικά φεύγει από το σπίτι και μας παρατάει οριστικά..

Θοδωρής Σέβας

Γιαννούλα:

Εγώ η Γιαννούλα Πολυκάρπου παντρεύτηκα πριν πολλά χρόνια το Μανόλη Φλοεράκη, όνομα και πράμα, που κάθε μέρα με τρώει με τη γκρίνια του και, ενώ εκείνος έχει φύγει για να βρει τη γυναίκα που είχε ερωτευθεί πριν με γνωρίσει, τολμάει να με ζηλεύει. Έχω κάνει πέντε παιδιά μαζί του αλλά ποτέ δεν αγαπηθήκαμε πραγματικά. Έπειτα ο κουμπάρος, ένας άνθρωπος που δεν ξέρει τι θέλει και δεν έχει αποφασίσει ακόμα τι θα κάνει στη ζωή, νομίζω πως με έχει ερωτευθεί. Εγώ επειδή δεν ήθελα να τον προσβάλλω και να τον απογοητεύσω, του έδωσα κάποιες ελπίδες. Αυτός ήταν και ο λόγος που με κακολογούσε όλη η γειτονιά. Όμως πού ξέρουν αυτοί πώς τα βγάζω πέρα μοναχή μου με τόσα παιδιά..

Μαριαλένα Σάρρα

Μπακάλης:

Ήταν μια από τις πολλές φορές όπου ο Μήτσος, το τρίτο παιδί της Γιαννούλας, είχε έρθει για λάδι χωρίς χρήματα. Η δύστυχη Γιαννούλα, μητέρα πέντε παιδιών, είχε απομείνει πια μόνη της αφότου ο άντρας της είχε φύγει με την παλιά του αγάπη. Προσπαθεί να τα βγάλει πέρα. Ο κουμπάρος πηγαινοέρχεται με ψώνια, η Γιαννούλα τα δέχεται και οι γειτόνισσες την κακολογούν, ιδιαίτερα αυτός ο κυρ-Ζάχος που είναι πολύ ανακατώστρας. Κάποια στιγμή ο κουμπάρος σταμάτησε τις επισκέψεις και η οικογένεια έμεινε χωρίς λεφτά. Τότε κατέληξαν σε μένα . Εγώ, όμως, έπρεπε να είμαι σωστός επαγγελματίας είτε με το Μήτσο που μου ζηταγε ελεημοσύνη, είτε με τις μητέρες των άλλων παιδιών, που ποτέ δεν έφερναν το εμπόρευμα στο σπίτι, όπως τους το παρέδίδα.. Καθώς, λοιπόν, η ζωή κυλάει, το μπακάλικό παραμένει ο συνδετικός κρίκος όλης της γειτονιάς και εγώ ανάλογα με την περίσταση αποκτώ κάποια ξεχωριστή αρμοδιότητα..

Φένια Φέρρα

Κουμπάρος:

Το διήγημα αυτό με γυρίζει στα δικά μου παιδικά χρόνια. Στη θέση του Μήτσου έχω έρθει πολλάκις. Η δική μου μητέρα όμως είχε πληγωθεί πολύ παραπάνω απ' τη Γιαννούλα, μια κι ο πατέρας μου είχε πεθάνει και ήμασταν πολλά άτομα παραπάνω στην οικογένεια.. Εγώ αγωνίστηκα πολύ να κερδίσω τη ζωή μου. Θα δικαιολογούσα απόλυτα την (πιθανή) επιλογή μου από τη Γιαννούλα για να παντρευτούμε, αφού ο Μανόλης δεν θα μπορούσε να της προσφέρει τίποτα.. Άλλωστε η γειτονιά θα έκρινε καλύτερα να είναι κάποιος παντρεμένος, παρά να έχει ένα τέτοιο έρωτα..

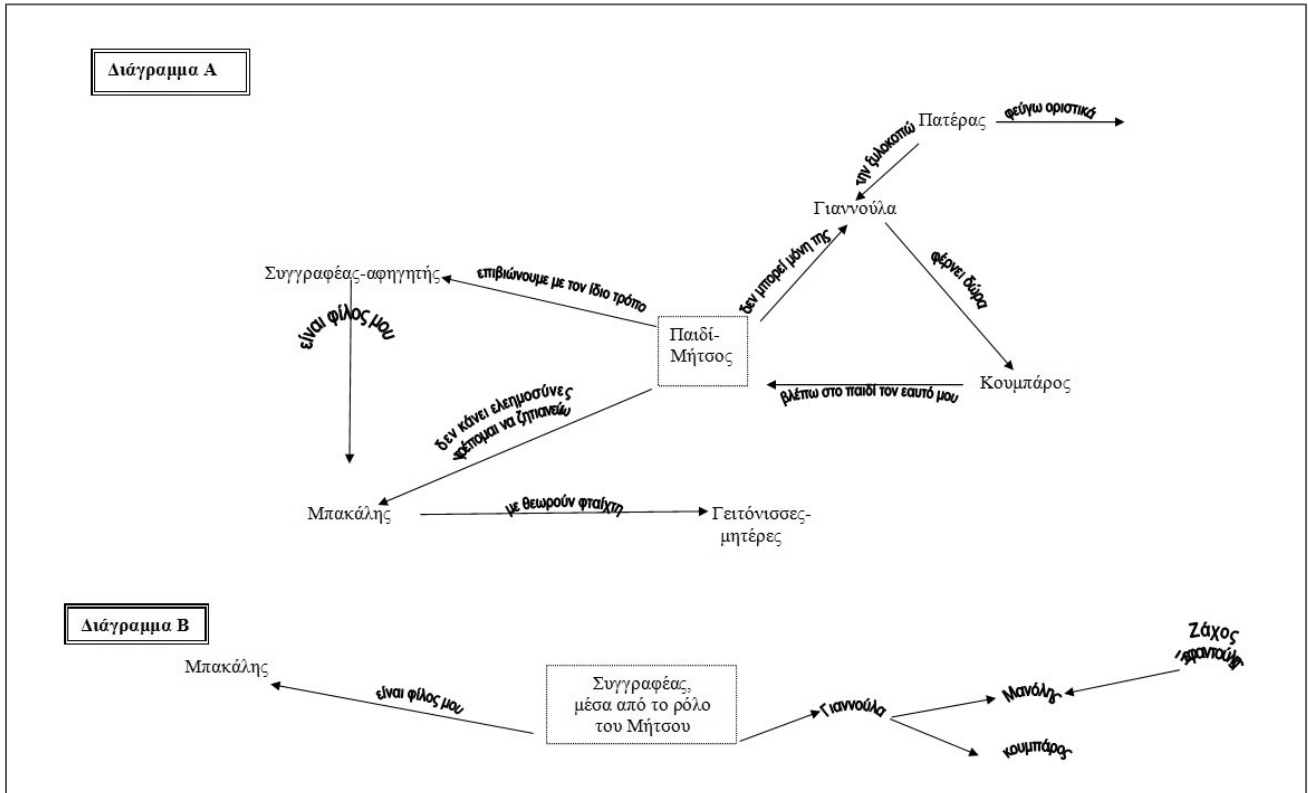
Λευκοθέα Τσαπακίδη-Βεργή

Συγγραφέας:

Αν δεν με λέγανε Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη, σίγουρα θα ήμουν ο μικρός Μήτσος. Μετά από τέσσερις αποτυχημένες προσπάθειες κατάφερα τελικά να αποσπάσω τα οφειλούμενα, δηλαδή την αμοιβή μου από φιλολογική εργασία. Με «αποπομπές» και «εκλιπαρήσεις» καταφέρνει κι ο μικρός να πάρει μια πεντάρα.

Δημήτρης Χαράλαμπος

Όταν οι μαθητές διάβασαν τα κείμενά τους στην τάξη, αποκαλύφθηκαν νέα στοιχεία που έφερε στο φως η προσωπική τους ανταπόκριση στο κείμενο μετά τη δεύτερη ανάγνωση. Καθώς ήταν εμφανής η αναδιανομή ρόλων που προέκυπτε, ζητήθηκε από τους μαθητές να κατασκευάσουν νέα διαγράμματα με τις σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις των ηρώων του διηγήματος, όπου θα παρουσιαζόταν τα νέα στοιχεία της δεύτερης, της αναδρομικής τους ερμηνείας. Δύο δείγματα των διαγραμμάτων αυτών που συναιρούν μια διαφορετική προσέγγιση του κειμένου από τους μαθητές, παρατίθενται στη συνέχεια καθώς αποτελούν μια ενδιαφέρουσα ερμηνευτική οπτική των σχέσεων των προσώπων, που είτε κινείται στο όριο των προθέσεων του συγγραφέα είτε το καταστρατηγεί για να αποκαλύψει μια διαφορετική, εντελώς προσωπική εκδοχή:



Επίλογος και συμπεράσματα

Είναι αλήθεια ότι ο φιλόλογος σήμερα διαθέτει περισσότερα διδακτικά εργαλεία, περισσότερους πόρους-διαύλους επικοινωνίας για την προσέγγιση των κειμένων της λογοτεχνίας με τους μαθητές του, ώστε το μάθημα να αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον για όλους, μαθητές και καθηγητές. Η σύγχρονη ερμηνευτική βασισμένη στη θεωρία της λογοτεχνίας, δίνει μια νέα διάσταση στην ερμηνεία των κειμένων. Η σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο θα πρέπει να είναι ενεργητική, να απαντά στα σύγχρονα ερωτήματα, ώστε το έργο να είναι πάντα επίκαιρο για αυτό και ενδιαφέρον, ανοιχτό σε νέες νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες.

Κάθε κείμενο μεταφέρει τον ιστορικό ορίζοντα της εποχής που το παράγαγε. Κάθε αναγνώστης προσπαθεί να κατανοήσει το κείμενο με βάση τον ορίζοντα του δικού του παρόντος, όπως έχει διαμορφωθεί από τις προκαταλήψεις του, τις απόψεις και τις αξίες της εποχής του. Η κατανόηση ενός κειμένου, υποστηρίζει ο Gadamer, επιτυγχάνεται μέσα από την αυτόματη διαδικασία της «*συγχώνευσης των οριζόντων*» κειμένου και αναγνώστη «*που μόνον υποθετικά είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους*», αφού «*ο ορίζοντας του παρόντος δεν μπορεί να οριοθετηθεί χωρίς τη συμβολή του παρελθόντος*».⁹ Η ερμηνεία που θεμελιώνεται στη συγχώνευση δύο διαφορετικών κόσμων, του συγγραφέα και του αναγνώστη, είναι και η βάση της κατανόησης.

Αυτή τη βασική θέση προσπάθησα να αναδείξω στη διδακτική προσέγγιση του διηγήματος *Πατέρα στο σπίτι*, σε συνδυασμό με τη δομική υφολογία του Riffaterre και τις απόψεις του Bakhtine για τη διαλογικότητα. Από αυτή τη διδακτική δοκιμή, που είναι ασφαλώς ένα δείγμα, παράδειγμα και όχι υπόδειγμα, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι μαθητές οδηγήθηκαν με την προσωπική εμπλοκή τους στο διήγημα και την αναδιανομή ρόλων σε μια δεύτερη ερμηνευτική ανάγνωση σαφώς περισσότερο δημιουργική από την πρώτη διατηρώντας άλλοι σε μεγάλο κι άλλοι σε μικρότερο βαθμό τις εξαρτήσεις τους από τον αρχικό σχεδιασμό του συγγραφέα.
- Η ανάληψη κάποιου ρόλου με ελεύθερη επιλογή οδήγησε στις περισσότερες περιπτώσεις στη σύμπτωση με τα προβλήματα και τις επιδιώξεις του ήρωα που κάθε μαθητής θεωρούσε περισσότερο οικείο. Επιτεύχθηκε έτσι η *συγχώνευση των οριζόντων*, που είναι και η βασική προϋπόθεση της κατανόησης.
- Από το σημείο αυτό της κατανόησης οι μαθητές πέρασαν σε σκέψεις και δράσεις, που σχετίζονται με τη δική τους, τη σύγχρονη ζωή. Έχοντας ως αφετηρία ένα κείμενο του 19^{ου} αιώνα διερεύνησαν τη θέση της γυναίκας και του παιδιού στον 21^ο αιώνα. Αναζήτησαν στο διαδίκτυο την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1959) και συζήτησαν όλα τα άρθρα της, ενώ ορισμένοι μαθητές ήρθαν σε επαφή με το Συμβουλευτικό Κέντρο για τη Βία κατά των Γυναικών της Γενικής Γραμματείας Ισότητας (<http://www.isotita.gr/index.php/docs/c41/>) και έφεραν στην τάξη συγκλονιστικές μαρτυρίες και ποσοστά για τη βίαιη συμπεριφορά κατά των γυναικών σήμερα. Με τον τρόπο αυτό πιστεύω πως ένα κείμενο παλιό έγινε για τους μαθητές σύγχρονο πυροδοτώντας γόνιμες συζητήσεις και αναζητήσεις.

⁹ Hans- Georg Gadamer, *Truth and Method*, μτφρ. από τα γερμανικά J. Weinsheimer – D. Marshall, εκδ. Sheed & Ward, London 1992², σ. 306.