

**Ενότητα. Μεθοδολογικά ζητήματα διδασκαλίας της ξένης λογοτεχνίας από
μετάφραση
Η διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας (Μεθοδολογικά ζητήματα και
προβληματισμοί)**

4. Παπαγεωργιάκης, Δ. - Τσάφος, Β., "Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία: από την πλευρά του διδάσκοντος", Ανακοίνωση στην επιστημονική συνάντηση: *Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα, 8-9 Οκτωβρίου 1999) και στο περιοδικό: *Φιλολογική* 72 (Ιούλ.-Αύγ.-Σεπτ. 2000) 30-35.

*

Είναι γεγονός ότι η εκπόνηση ενός διδακτικού εγχειριδίου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Πιστεύουμε ότι στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπου η παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων ήταν μέρος του προγράμματός της, θα έπρεπε να είχε προηγηθεί ένας σχετικός προβληματισμός. Οπωσδήποτε όμως ένας τέτοιος διάλογος μπορεί να ξεκινήσει τώρα, όταν ήδη τα νέα εγχειρίδια έχουν δοκιμαστεί, και στις νέες εκδόσεις τους θα πρέπει να ληφθεί υπόψη όποια πρόταση ή εμπειρία κριθεί ενδιαφέρονσα και αξιόλογη.

Σε αυτό το πλαίσιο θεωρούμε ότι η συνάντηση που οργανώνεται από το Κ.Ε.Γ. και την Π.Ε.Φ. κινείται προς μια σημαντική κατεύθυνση και η ενδεχόμενη αξιοποίηση των προβληματισμών, που θα προκύψουν από τη συνάντηση αυτή, θα είχε και αποτελεσματικότητα. Η συμμετοχή μας πάντως εδώ αυτό το σκοπό εξυπηρετεί.

Στην εισήγησή μας θέλουμε να παρουσιάσουμε την εμπειρία και τον προβληματισμό μας τόσο για τη διδασκαλία του μαθήματος Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία όσο και για το εγχειρίδιο που υποστηρίζει το μάθημα¹, όπως διαμορφώθηκαν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος την προηγούμενη χρονιά. Πιο συγκεκριμένα, θα θέλαμε να αναφερθούμε:

α) στην υποδοχή του μαθήματος και του εγχειριδίου από διδάσκοντες και διδασκόμενους, στο μέτρο που η εμπειρική διαπίστωση από μόνη της θα είχε κάποια εγκυρότητα,

β) στην εκτίμησή μας για τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, ύστερα από ένα χρόνο διδασκαλίας,

και γ) στο διδακτικό πλαίσιο που σταδιακά αναπτύχθηκε στην τάξη.

I

Ας δούμε κατ' αρχήν συνοπτικά τις συνθήκες υποδοχής του μαθήματος στα σχολεία μας. Είναι αλήθεια ότι η ενημέρωση των μαθητών μας σχετικά με το νέο μάθημα, όπως και η δική μας άλλωστε, ήταν ανεπαρκής. Έπειτα, ο καθηγητής δεν είχε δει το εγχειρίδιο ως τα τέλη Σεπτεμβρίου. Με δεδομένο ότι το ανθολόγιο της Ν.Ε.Λ. δεν ήταν το μόνο νέο εγχειρίδιο που έπαιρνε στα χέρια του, η αντίδρασή του ήταν αυτή του ανθρώπου που τον καλούν ξαφνικά να διδάξει ένα καινούριο εγχειρίδιο, που

υποστήριζε μάλιστα ένα νέο στο σχολείο μάθημα: αντίδραση δηλαδή που ξεκινά από την ανασφάλεια και κάποτε φθάνει στην άρνηση.

Αν σε όλα τα παραπάνω προσθέσουμε και την αρχική ασάφεια ως προς τις εξεταστικές διαδικασίες του μαθήματος (αν π.χ. θα συμμετείχε στην εξαγωγή του Μ.Ο. της Β' Λυκείου) και επιπλέον τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος (στην κατανομή των μαθημάτων, στο υπάρχον προσωπικό, στο όριο μαθητών για τη δημιουργία τμήματος επιλογής κτλ.), καταλαβαίνουμε γιατί το μάθημα της Ν.Ε.Λ. εντάχθηκε ή τελικά δε χώρεσε στο πρόγραμμα κάποιων σχολείων. Η δημιουργία δηλαδή τμημάτων Ν.Ε.Λ. στα σχολεία οφείλεται μάλλον σε συγκυρίες και συμπτώσεις. Δεν ξέρουμε πραγματικά πόσα τέτοια τμήματα λειτούργησαν σε ολόκληρη την Ελλάδα, εκτίμησή μας πάντως είναι πως, όπου λειτούργησαν, θα πρέπει να αναζητήσουμε πίσω το φιλόλογο, που έδειξε ενδιαφέρον για το σχηματισμό τους, αλλά και τα συγκεκριμένα σχολεία που στήριξαν την προσπάθεια.

Ωστόσο, είναι αλήθεια ότι, παρά τις προηγούμενες αρνητικές συγκυρίες, η εισαγωγή του μαθήματος αλλά και το συγκεκριμένο εγχειρίδιο δημιουργούσαν ένα σύνολο θετικών προσδοκιών, που ευνοούσαν την υποδοχή τους. Ορισμένες τέτοιες θετικές προσδοκίες ήταν και οι εξής:

1) Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές επέλεξαν το μάθημα αποτελούσε από μόνο του μια σημαντική και ευνοϊκή προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός διαλόγου για τη λογοτεχνία με βάση τη λογοτεχνία.

2) Οι καθηγητές που ανέλαβαν να διδάξουν το μάθημα, στο σύνολό τους, ήρθαν αντιμέτωποι εκ νέου με ένα σύνολο ερεθιστικών ερωτημάτων, σχετικά

(α) με τους σκοπούς του μαθήματος,

(β) με τα στοιχεία που θα διαφοροποιούσαν τη διδακτική προσέγγιση της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας από τη νεοελληνική,

(γ) με τη δυνατότητα να ανταποκριθούν οι διδάσκοντες στην πρόσκληση να λειτουργήσουν περισσότερο ως αναγνώστες παρά ως ειδήμονες. Πρόσκληση που, ανάμεσα στα άλλα, συνεπάγεται και μια διαφορετική στάση απέναντι στους μαθητές, στα κείμενα αλλά και στο ρόλο τους ως δασκάλων της λογοτεχνίας. Η προσδοκία, επομένως, συνοψίζεται στο ότι η εισαγωγή του μαθήματος θα προκαλούσε ένα νέο διάλογο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο μας.

Τέλος 3) Θετική προσδοκία δημιουργούσε και το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ερχόταν από το Κ.Ε.Γ., δηλαδή από ένα επιστημονικό κέντρο με δηλωμένη έγνοια για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία².

Οι προσδοκίες σε αυτή την περίπτωση σχετίζονταν:

(α) με την πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας που θα υπολανθάνει στο ανθολόγιο,

(β) με τα κριτήρια επιλογής και ανθολόγησης των κειμένων,

(γ) με τη λειτουργία του ίδιου του ανθολογίου και της αποσπασματικότητας που αυτό συνεπάγεται,

και (δ) με τον τρόπο που θα μπορούσε να αποτυπωθεί σ' ένα διδακτικό εγχειρίδιο η διαπλοκή θεωρίας και πράξης.

Αυτό τελικά το διδακτικό εγχειρίδιο ήταν ό,τι είχαμε στα χέρια μας στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν αποφασίζαμε να απαντήσουμε σε αυτές τις προκλήσεις. Ως δομικό μάλιστα στοιχείο της διδασκαλίας³, απετέλεσε το μέσον με το οποίο θα προσπαθούσαμε και να σεβαστούμε τη φιλοσοφία του μαθήματος, όπως αυτή προέκυπτε από τις *Οδηγίες*, και να κινηθούμε στο πλαίσιο που σταδιακά ορίζαμε με βάση κυρίως τις εκπαιδευτικές μας αξίες⁴.

II

Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια της εισήγησής μας να παρουσιάσουμε κριτικά τα μέρη του εγχειριδίου ύστερα από ένα χρόνο διδασκαλίας ώστε να διαφανεί

α) με ποιον τρόπο αρχικά το υποδεχτήκαμε

και β) σε ποιο βαθμό μας βοήθησε να καθορίσουμε ένα διδακτικό πλαίσιο.

Έτσι προσπαθούμε να αναδείξουμε και κάποιες προοπτικές αξιοποίησης που δημιούργησε αυτή μας η εμπειρία.

Τα ανθολογημένα κείμενα είναι αρκετά. Την αντιπροσωπευτικότητα βέβαια κάθε ανθολογημένου κειμένου, στο βαθμό που αυτό θα μας ενδιέφερε, δεν μπορούμε να την κρίνουμε. Ενδιαφέρουσα όμως για τη διδασκαλία πρόκληση αποτελεί η ποικιλία των κειμένων, που δεν σχετίζεται μόνο με την εθνικότητα του συγγραφέα ή τη χρονολογία παραγωγής τους αλλά και με τη θεματολογία τους. Τέλος δε μπορούμε παρά να θεωρήσουμε παιδαγωγικά χρήσιμο ως κριτήριο επιλογής αυτό της "αναγνωστικής" λειτουργικότητας και της λογοτεχνικής αξίας των ελληνικών μεταφράσεων που υπάρχουν. Κι αποδείχτηκε πράγματι ότι αρκετά από τα κείμενα που προσεγγίσαμε στην τάξη άξιζε τον κόπο να τα διαβάσει κανείς και για τη λογοτεχνική τους ποιότητα και για το ενδιαφέρον που φάνηκε ότι προκάλεσαν στους μαθητές μας⁵.

Δεν θα μπορούσαμε όμως στον ίδιο βαθμό να συμμεριστούμε και την απουσία κάποιων λογοτεχνικών ειδών και κυρίως του μυθιστορήματος. Νομίζουμε δηλαδή ότι η κριτική που στο παρελθόν ασκήθηκε για τον τρόπο διδασκαλίας του μυθιστορήματος από αποσπάσματα δεν οδήγησε σε εναλλακτική διδακτική πρόταση αλλά στο άλλο άκρο. Η παράθεση του βιβλιογραφικού πίνακα εκτενέστερων αφηγηματικών έργων αποτελεί κατά τη γνώμη μας παράκαμψη του προβλήματος. Το σχολικό εγχειρίδιο πιστεύουμε ότι μπορεί αλλά και οφείλει να παρέχει στους μαθητές εναύσματα, με άμεση βέβαια εμπλοκή, για την ενασχόλησή τους με όλα τα είδη της ευρωπαϊκής γραμματείας.

Το συνοδευτικό σχόλιο αποτελεί κατά τη γνώμη μας την πιο σημαντική καινοτομία του σχολικού αυτού εγχειριδίου. Πρόκειται για ένα κριτικό δοκίμιο οργανωμένο και δομημένο, που παραθέτει μια αναγνωστική πρόταση. Κι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι σε αυτό το σχόλιο έχει πια πρόσβαση ο μαθητής, στοιχείο που εμμέσως υποδηλώνει και μια πιο μαθητοκεντρική αντίληψη για την ανάγνωση της λογοτεχνίας στο σχολείο. Δεν είναι δηλαδή μόνο ο διδάσκων που θεωρείται ικανός να προσεγγίσει ερμηνευτικά σχόλια, με βάση τα οποία ο ίδιος ως ειδικός θα οργανώσει την διδακτική προσέγγιση. Έχει πλέον κι ο μαθητής τη δυνατότητα να διαβάσει το σχόλιο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα, για να ξεκινήσει ένας διάλογος με μια διαφορετική οπτική, με μια άλλη ανάγνωση, καθώς μάλιστα κάποιες φορές παραθέτει και περισσότερες από μια αναγνώσεις⁶. Κι ο επιπρόσθετος πλέον ρόλος του διδάσκοντος, που αποδέχεται την πολλαπλότητα της ερμηνείας σε ένα λογοτεχνικό

κείμενο, είναι να παρέμβει με τέτοιον τρόπο στη διαδικασία της ανάγνωσης, ώστε ο μαθητής να μη θεωρήσει το συγκεκριμένο σχόλιο ως κριτήριο ερμηνευτικής εγκυρότητας. Κι έτσι προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε το σχόλιο κατά τη διδασκαλία, διαβάζοντάς το συχνά μαζί με τους μαθητές μας μετά την προσέγγιση κάθε διηγήματος. Με αυτόν τελικά τον τρόπο, πιστεύουμε, τόσο ο μαθητής όσο και ο ίδιος ο διδάσκων μπορούν ίσως σταδιακά να συνειδητοποιήσουν όχι μόνο την πολλαπλότητα των αναγνώσεων αλλά και τα δικά τους δικαιώματα στην ανάγνωση⁷.

Παράλληλα οι μαθητές εξοικειώνονται και με έναν ποιοτικό κριτικό λόγο. Και αυτό το σημείο είναι εξαιρετικά κρίσιμο. Το ίδιο το σχόλιο θα πρέπει να επιτρέπει και μαζί να ενθαρρύνει τους μαθητές να εξοικειωθούν με αυτό το είδος λόγου. Θα πρέπει τότε λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική του διάσταση το σχόλιο να μη γίνεται, όπως συμβαίνει κάποιες φορές στο εγχειρίδιο, δυσνόητο λόγω κυρίως του πυκνού λόγου⁸, ή να μη προϋποθέτει αναγνώστες με ιδιαίτερο θεωρητικό υπόβαθρο⁹. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώσαμε ότι χάνει την παιδαγωγική και τη διδακτική του εγκυρότητα¹⁰, καθώς δε βρίσκει σημεία επαφής με την αναγνωστική εμπειρία των μαθητών. Κι αυτή η απόμακρη για τους μαθητές ανάγνωση ή τους αφήνει αδιάφορους ή νομιμοποιεί την αυθεντία που ασκεί ο γραπτός λόγος, ταυτιζόμενος με την αλήθεια. Αυτή όμως η διαδικασία κατά την οποία το σχόλιο δεν απευθύνεται πλέον στο μαθητή αλλά στο διδάσκοντα που ως "εκπρόσωπος της γνώσης" καλείται να την ερμηνεύσει, δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πρόθεση των συντακτών¹¹.

Σημαντική διδακτικά θεωρείται και η παράθεση των ερωτήσεων έστω κι αν ο υπάρχων καταγισμός των ερωτήσεων και των κριτηρίων αξιολόγησης και ο συσχετισμός τους με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχουν μάλλον δημιουργήσει ένα σύνδρομο αντιπάθειας προς κάθε μορφή ερώτησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως αυτός να είναι ο λόγος για τον οποίο οι συντάκτες παραθέτουν ένα μάλλον περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων στο συγκεκριμένο βιβλίο, από το οποίο μάλιστα λείπουν οι εργασίες. Προσπαθώντας να καλύψουμε αυτό το εκούσιο από την πλευρά των συντακτών κενό αποφασίσαμε να κατασκευάζουμε οι ίδιοι μετά την προσέγγιση κάθε κειμένου ένα φυλλάδιο με σχόλια και ερωτήσεις ή εργασίες. Αυτό ήταν τις περισσότερες φορές σύνοψη κάποιων προσεγγίσεων που επιχειρήσαμε στην τάξη, συνοδευόμενη από ερωτήσεις που καλούσαν τους μαθητές σε μια νέα θεώρηση, σε επέκταση ή και σύνθεση των όσων οι ίδιοι είχαν αναφέρει στην τάξη¹². Με αφορμή επίσης αποσπάσματα από την εισαγωγή, το συνοδευτικό σχόλιο, ή και το βιοεργογραφικό σημείωμα που παραθέταμε¹³, καλούσαμε τους μαθητές να εντάξουν το κείμενο σε μια ευρύτερη συνέχεια, να το συσχετίσουν με εξωκειμενικά στοιχεία, να σχολιάσουν τις οπτικές προσεγγίσεις του, να δουν την εικονογράφηση και να συσχετίσουν εικόνα και κείμενο, διαδικασίες σημαντικές όχι μόνο για το αποτέλεσμα τους, αλλά και γιατί εξοικειώναν τους μαθητές με ποικίλα κλειδιά ερμηνείας¹⁴.

Δεν θα αμφισβητήσουμε φυσικά την αντίληψη ότι η εκπόνηση των ερωτήσεων "είναι δουλειά του διδάσκοντος, ο οποίος γνωρίζει τις ιδιαίτερες συνθήκες του μαθήματος, τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών του"¹⁵. Και πράγματι θα περιοριζόμασταν αν μας υποχρέωναν να οργανώσουμε την προσέγγιση με βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις. Στην ανάγνωση όμως της λογοτεχνίας στην τάξη ισότιμη θέση διεκδικεί και ο ίδιος ο μαθητής "ως βασικός συντελεστής της πράξης της νοηματοδότησης"¹⁶. Και αυτή τη θέση μπορεί να του την εξασφαλίσει και μια ποικιλία δραστηριοτήτων, που προτείνει με τη μορφή ερωτήσεων ή εργασιών ο συντάκτης του βιβλίου, προφυλάσσοντάς τον από τη μονομερή ή κατευθυνόμενη

προσέγγιση του διδάσκοντος. Επιπρόσθετα το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται κυρίως στο μαθητή και επιβάλλεται να βρίσκεται σε ένα διάλογο και μια άμεση επικοινωνία μαζί του.

Το υποστηρικτικό υλικό του Κ. Ε. Ε., εξάλλου, όσο χρήσιμο κι αν το θεωρήσει κανείς, δεν μπορεί να λειτουργήσει με αυτόν τον τρόπο, καθώς απευθύνεται μόνο στο διδάσκοντα και δυστυχώς, ανεξάρτητα από την πρόθεση του Κ. Ε. Ε., η κρατούσα αντίληψη είναι ότι καλύπτει εξεταστικές κυρίως ανάγκες.

Το σύντομο βιοεργογραφικό σημείωμα που υπάρχει στο τέλος κάθε ενότητας, σε συνδυασμό με το συνοπτικό διάγραμμα ιστορικής εξέλιξης της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας, της "Εισαγωγής" μας βοηθάει να διαγνώσουμε, πολύ σχηματικά, το στίγμα του συγγραφέα και της εποχής. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι η συντομία αυτή μας αποτρέπει από την ιδιαίτερη ενασχόληση με τη γραμματολογία ή την ιστορία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας. Κάτι τέτοιο άλλωστε θα απομάκρυνε διδάσκοντες και μαθητές από την ενασχόλησή τους με τα ίδια τα κείμενα.

Ιδιαίτερα επιβοηθητικά στη διδασκαλία μπορούν να αποδειχθούν, και πράγματι κάποιες φορές αποδείχτηκαν στις τάξεις μας, τα κείμενα του παραρτήματος και οι πολλαπλές μεταφράσεις. Τα πρώτα μας κατευθύνουν σε μια συγκριτική μελέτη¹⁷, που ανοίγει μια διαφορετική προοπτική αναζήτησης στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας, όπως θα φανεί σε παράδειγμα που παραθέτουμε στη συνέχεια. Είναι μια διαδικασία που από μόνη της φαίνεται να συγκινεί τα παιδιά. Δεν είναι δηλαδή μόνο πως ανακαλύπτουν άλλες μορφές διερεύνησης του κειμένου ή ακόμη και διαφορετικές αναγνώσεις του ίδιου μύθου¹⁸, αλλά καθώς η σύγκριση είναι και καθημερινή τους πρακτική αισθάνονται ότι μπορούν να αρθρώσουν έναν πιο προσωπικό λόγο.

Δοκιμάζοντας μάλιστα τη σύγκριση διαφορετικών μεταφράσεων του ίδιου ποιητικού κειμένου (του Φωκά και του Μάρα στο "Αλμπατρος", του Εφταλιώτη και του Ραΐζη¹⁹ στο "Τα Νησιά της Ελλάδας") συνειδητοποιήσαμε και στην πράξη πλέον ότι αυτή η προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους κατά την προσέγγισή του. Δεν είναι μόνο πως μας προκαλεί διδάσκοντες και μαθητές να αναζητήσουμε διαφορετικές αναγνώσεις του ποιήματος²⁰, αλλά κυρίως φάνηκε ότι μας δίνει το υλικό να διερευνήσουμε τις ιδιαιτερότητες της εποχής κατά την οποία επιχειρήθηκε η μετάφραση, τόσο ως προς το ύφος όσο και ως προς την ερμηνεία του λογοτεχνικού έργου. Και τότε δεν διερευνούσαμε μόνο τα δεδομένα του πρωτοτύπου αλλά και τα ενδιαφέροντα και τις αντιλήψεις του μεταφραστή και της εποχής του²¹ όπως αυτά αποτυπώνονται στο μεταφρασμένο κείμενο. Και το πιο σημαντικό είναι πως, καθώς συνειδητοποιούμε ότι η μετάφραση ενός ποιήματος αποτελεί μια υποκειμενική ανάγνωση, αντιλαμβανόμαστε ότι *"το νόημα του ποιήματος δεν είναι κάτι το αντικείμενο, κάτι που υπάρχει μέσα στους στίχους του ανεξάρτητο από εκείνους που το διαβάζουν"*²².

III

Στο τρίτο μέρος αυτής της εισήγησης θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε δυο βασικές κατευθύνσεις της εργασίας μας στην τάξη. Αρχικά προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε ένα πλαίσιο με βάση το οποίο θα μπορούσαμε να κινηθούμε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Το πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκε από:

- α) τις διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές που προσδιόριζαν οι *Οδηγίες* αλλά και το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο,
- β) την άποψή μας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας,
- και γ) τις εξεταστικές ανάγκες του μαθήματος.

Ο βασικός άξονας του πλαισίου αυτού οριζόταν από την άποψη πως η λογοτεχνία και η διδασκαλία της προϋπέθεταν αλλά και στόχευαν στην επικοινωνία. Αυτό σήμαινε κατ' αρχήν για μεν τον δάσκαλο την κατάργηση της "υποχρέωσης" να κατέχει μια αλήθεια ή ένα "κρυφό νόημα", το οποίο θα αποκαλύψει στους μαθητές του, για δε το μαθητή πως του αναγνωρίζεται η δυνατότητα να διαβάσει λογοτεχνία και να συμμετέχει σε ένα διάλογο για αυτήν με ίσους όρους. Αυτό το νόημα είχε εξάλλου, κατά τη γνώμη μας, και η πρόταση των *Οδηγιών* να λειτουργήσει ο δάσκαλος ως αναγνώστης.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούσε, ανάμεσα στα άλλα, να διεξαχθεί ένας πιο ουσιαστικός, δηλ. λιγότερο συμβατικός, διάλογος χωρίς την απαίτηση αυτός να καταλήγει σε τελικές απαντήσεις, δηλ. στις απαντήσεις που είχε ετοιμάσει από πριν ο διδάσκων ή όποιος άλλος. Το σημείο αυτό είναι ένα από τα πιο ευαίσθητα, καθώς από τη μια τίθενται σε δοκιμασία τα όριά μας για την ερμηνεία, αλλά και τα αισθητικά ή άλλα κριτήριά μας, και από την άλλη, αυτού του είδους ο διάλογος συμβάλλει στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των μαθητών μας²³, στη διαμόρφωση δηλ. ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών. Το γεγονός ότι δεν υπήρχε μια ακαδημαϊκή γνώση, που έπρεπε εμείς να εκλαϊκεύσουμε, και, επομένως, δεν ερχόμαστε να επιβάλλουμε την ορθότητα ενός νοήματος του κειμένου, μας βοηθούσε να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο μας και να προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε μια κοινότητα αναγνώστων.

Το παραπάνω σχήμα ωστόσο δεν μπορούσε να αγνοήσει και τις εξεταστικές ανάγκες των μαθητών. Πείσαμε τους μαθητές μας να γράφουν κάθε φορά τα βασικά σημεία του διαλόγου που είχε προηγηθεί στην τάξη. Με αυτό πετυχαίναμε βέβαια να οργανώσει ο μαθητής σε γραπτό λόγο σημεία του διαλόγου που κάθε φορά του είχαν προκαλέσει ενδιαφέρον. Με λίγα λόγια δηλαδή τον καλούσαμε να οργανώνει το δικό του κείμενο, που ενδεχομένως να τον βοηθούσε στις εξετάσεις του. Το σημαντικότερο όμως ήταν ο ίδιος ο μαθητής να συνειδητοποιήσει πώς, μετά την εμπειρία που του πρόσφερε ο διάλογος στην τάξη με τα κείμενα και τους συμμαθητές του, επανατοποθετούσε τις προσωπικές του αντιλήψεις.

Με αυτόν τον τρόπο, προφανώς υπάρχουν και πολλοί άλλοι, προσπαθήσαμε κάποια στιγμή να συμβιβάσουμε τις εξεταστικές ανάγκες με την εργασία μας στην τάξη. Και αυτό ίσως να ήταν ένα κέρδος, καθώς αρχίσαμε να καταλαβαίνουμε ότι η εξεταστική αυτή συνθήκη δεν ήταν απαραίτητος ένας περιορισμός. Μπορούσε αντίθετα να οδηγήσει και σε μια αξιολογη διδακτική οργάνωση, που όπως φάνηκε παραπάνω διεύρυνε τους στόχους μας.

Ο άλλος βασικός άξονας ήταν να προσδιορίσουμε τα στοιχεία εκείνα που θα διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος από τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ενδεχομένως το εγχείρημα να κινείται θεωρητικά σε λάθος δρόμο, αφού η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (ευρωπαϊκών ή μη) δεν μπορεί να είναι διαφορετική. Παρακάμπτοντας ωστόσο το κρίσιμο αυτό σημείο και συμβιβάζόμενοι με τη διαφοροποίηση που επιβάλλει το

σχολικό πρόγραμμα, θεωρήσαμε ότι τα στοιχεία που θα διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία δεν μπορούν να προέλθουν από την επεξεργασία των μεμονωμένων κειμένων. Σε μια τέτοια προσέγγιση επαναλαμβάνονται τα σχήματα επεξεργασίας, που γνωρίζουμε από το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δηλαδή αναζητούμε στοιχεία δομής και τεχνικής του κειμένου που οδηγούν σε ερμηνευτικές προτάσεις. Αυτά τα στοιχεία εξάλλου άρχισαν να σχηματοποιούν και οι μαθητές μας.

Σ' αυτό το σημείο λειτούργησαν θετικά ορισμένες διαπιστώσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώναμε τη λειτουργία ορισμένων στερεοτύπων, στους μαθητές αλλά και σε μας τους ίδιους, με κυρίαρχο αυτό της αξιολογικής αντίθεσης ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και τη νεοελληνική λογοτεχνία. Αντίθεση η οποία έπαιρνε τη μορφή ισχυρή / περιφερειακή, μείζων / ελάσσων και σημαντική / λιγότερο σημαντική λογοτεχνία. Η αντίληψη αυτή προερχόταν από μια υποθετική και νοερή σύγκριση. Με αυτή τη σύγκριση, λοιπόν, θελήσαμε να ασχοληθούμε στην τάξη. Επειδή μάλιστα έχουμε να κάνουμε με περισσότερες εθνικές λογοτεχνικές παραδόσεις, η σύγκριση²⁴ αποτελούσε ένα πρόσφορο μέσο που θα μπορούσε να διευρύνει τον προβληματισμό μας. Εξάλλου είναι, όπως αναφέραμε πιο πάνω, και βασική διδακτική πρόταση του εγχειριδίου. Ας δούμε εδώ ένα παράδειγμα.

Στην πρώτη ενότητα του βιβλίου, στην ποίηση, ανθολογείται το ποίημα του Μπωντλαίρ "Αλμπατρος", στο οποίο τίθεται και το πρόβλημα της σχέσης ποιητή - ανθρώπων. Ο ποιητής, κατ' αντιστοιχία με το πουλί 'Αλμπατρος γίνεται αντικείμενο χλευασμού και η αντιθετική σχέση ποιητή - ανθρώπων καταλήγει σε γελοιοποίηση του πρώτου. Η αντίθεση αυτή στο ποίημα φαίνεται να προκαλείται κυρίως εξαιτίας της συμβατικής στάσης των ανθρώπων απαλλάσσοντας τον ποιητή από οποιαδήποτε ευθύνη για το έλλειμμα αυτής της σχέσης. Εξάλλου, όπως σημειώνεται και στο συνοδευτικό σχόλιο του βιβλίου μας, η άποψη του Μπωντλαίρ για τον ποιητή είναι κατά βάση ρομαντική. Ο ποιητής καλείται να διαδραματίσει ένα ύψιστο ρόλο, "έχει έρθει στη γη, για να φωτίσει την πραγματικότητα με το φως της ενόρασής του"²⁵. Μια επεξεργασία του κειμένου αυτού θα μπορούσε, λοιπόν, εντελώς σχηματικά να καταλήξει και να σταματήσει σ' αυτή περίπτωση την ανάγνωση.

Η σχέση όμως ποιητή - ανθρώπων, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, προβάλλεται σε μια σειρά από ποιήματα "ποιητικής" που ανθολογούνται στο εγχειρίδιο και συγκεκριμένα στα ποιήματα: "Στον Σαίξπηρ" του Μίλτον, στο "Μικρός που πέθανε στ' αστεία" του Κορμπιέρ, στις "Στροφές" του Μορεάς, στο "Οι σκιές" της ντε Νοάιγ και στο "Για μια ποιητική τέχνη" του Κενώ. Επιπλέον όμως αυτή η σχέση θίγεται και στα δύο ποιήματα του Καρυωτάκη που περιλαμβάνονται στο Παράρτημα, τα: "Μπαλάντα στους άδοξους ποιητές των αιώνων" και "Δικαίωσις".

Μια συγκριτική εξέταση των ποιημάτων αυτών, λοιπόν, θα μπορούσε αφενός να αναδείξει μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη στη σχέση "ποιητή - ανθρώπων" και αφετέρου να παρακολουθήσει την ένθεση του ελληνικού παραδείγματος σε αυτή την εξέλιξη. Έτσι, πολύ σχηματικά, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε πώς από το ποίημα του Μίλτον, όπου η σχέση ποιητή - ανθρώπων είναι ανάλογη με τη σχέση θείου - ανθρώπων, αφού ο ποιητής βρίσκεται πάνω από τα ανθρώπινα μέτρα, φθάνουμε στο ποίημα του Κορμπιέρ, όπου ο ποιητής κατέρχεται από το βάθρο του στη γη. Παρακολουθούμε δηλαδή την εξέλιξη ενός θέματος από το "ιερό" στο "ανθρώπινο"²⁶. Σε αυτή την εξέλιξη μπορούμε να αναζητήσουμε τη θέση των ποιημάτων του Καρυωτάκη, όπου το ποιητικό υποκείμενο συμμερίζεται την τραγική απάτη των

"άδοξων" ποιητών ή συντάσσεται με τα "χάχανα του κόσμου" σε μια οριστική συμφωνία μαζί του προς τη σιωπή²⁷.

Εμφανή είναι τα κέρδη μιας τέτοιας εργασίας στην τάξη. Οι μαθητές ανακαλύπτουν το "διάλογο" των κειμένων μεταξύ τους αλλά και με τα πολιτιστικά τους συμφραζόμενα, με τα λογοτεχνικά κινήματα αλλά και τις ιδέες, με τις οποίες τα κείμενα συνδέονται. Η σύνδεση αυτή, ίσως, τοποθετεί σε νέες βάσεις τη συζήτηση για τη λογοτεχνική παραγωγή και γενικότερα το λογοτεχνικό φαινόμενο²⁸. Λειτουργεί, επίσης, πέρα από στερεότυπες αντιλήψεις, όπως αυτές που είδαμε προηγουμένως, και πέρα από τις εθνικές λογοτεχνικές παραδόσεις ή, καλύτερα, στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής παράδοσης²⁹.

Ολοκληρώνοντας εδώ την παρουσίαση αυτή δεν μπορούμε παρά να σταθούμε σε δύο πολύ βασικά σημεία που προέκυψαν από τη συνάντησή μας με τα κείμενα της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στην τάξη. Από τη μια και με την επίγνωση ότι το βασικό διδακτικό μας πλαίσιο είναι περιορισμένο, πιστεύουμε ότι διαφάνηκε πως νιώθαμε να επιτυγχάνεται στη σχολική τάξη η επικοινωνία, που ήταν και ο βασικός μας στόχος. Από την άλλη θεωρούμε ότι η εισαγωγή της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στο σχολείο είναι ένα σημαντικό γεγονός για την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας μας, για την ανανέωση της οπτικής μας στην προσέγγιση της δικής μας λογοτεχνίας και για ένα ακόμη βήμα που γίνεται στο διάλογο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας γενικότερα. Όσον αφορά εμάς προσωπικά πια ήταν μια ακόμη αφορμή να συνεργαστούμε εμπλουτίζοντας τον όποιο ανεπαρκή ίσως προβληματισμό μας και να τολμήσουμε τελικά να μοιραστούμε μαζί σας τα όσα σκεφτήκαμε, συζητήσαμε και δοκιμάσαμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ν. Βαγενάς, Τ. Καγιαλής, Λ. Πόλκας, Ν. Ταραράς & Γ. Φράγκογλου, *Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. Ανθολόγιο Μεταφράσεων*, Β' Ενιαίου Λυκείου (επιλογής), Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1998. Ο διάλογος, τον οποίο εδώ επιχειρούμε, στηρίζεται και σε μια μικρή βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο βιβλίο. Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της βιβλιογραφίας καταγράφεται στο: Λ. Καψετάκης, "Για τη Λογοτεχνική Θητεία στην Ευρώπη. (Από την εσοδεία μιας Ανεπίγνωστης Ολοκλήρωσης)", *Αντί*, 673 (6 Νοεμβρίου 1998), σσ. 42-44. [Σ' αυτή τη βιβλιογραφική καταγραφή πρέπει να προστεθεί η βιβλιοπαρουσίαση του Τσακνιά στην *Ελευθεροτυπία*, αυτή του Κ. Βούλγαρη στον *Πολίτη* και τα άρθρα της Βενετίας Αποστολίδου: "Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία στο Λύκειο Ι. Ένα Νέο Αντικείμενο σε ένα Παλαιό Σχολείο" και "Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία στο Λύκειο ΙΙ: Το νέο Σχολικό Ανθολόγιο" στις 21-3-99 και 4-4-99 αντιστοίχως]. Ως υλικό που συνοδεύει το βιβλίο πρέπει να θεωρηθούν: α) η εισήγηση του Τ. Καγιαλή στο σεμινάριο πολλαπλασιαστών, βλ. Τ. Καγιαλής, "Για τη Διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας στο Λύκειο", *Φιλολόγος*, 93 (1998), σσ. 319-331 [Στο εξής: Καγιαλής 1998]. Αποσπάσματα από αυτή την εισήγηση επαναλαμβάνονται στο: ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Λύκειο. (Σχολικό Έτος 1998-1999)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ 1998, σσ. 302-304 [Στο εξής: *Οδηγίες*], β) το υλικό του ΚΕΕ. Πρβλ. ΥΠΕΠΘ - ΚΕΕ, *Αξιολόγηση των Μαθητών της Β' Λυκείου στη Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. (Μάθημα Επιλογής)*, Αθήνα 1999.

2. Ας σημειώσουμε μάλιστα πως στη σύνταξη του ανθολογίου συμμετείχαν και επιστήμονες, οι οποίοι ως ένα βαθμό είχαν εμπλακεί στο παρελθόν στο διάλογο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο και είχαν ασκήσει κριτική για τα υπάρχοντα ΚΝΔ. Βλ., για παράδειγμα, Τ. Καγιαλής, "Η Λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση. Ο Ρόλος της Θεωρίας", *Εντευκτήριο*, 29 (1994), σσ. 67-81.
3. Αχιλ. Γ. Καψάλης & Δημ. Φ. Χαραλάμπους, *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Έκφραση, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1995, σσ. 115-120.
4. "Εκπαιδευτικές αξίες: Ιδέες σχετικά με το τι αποτελεί μια εκπαιδευτικά χρήσιμη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης", John Elliott: "What Is a Good Action Research - Some Criteria", *Action Researcher*, 2 (1995), σελ. 10.
5. Καγιαλής, 1998, σσ. 322-323.
6. Για παράδειγμα το σχόλιο στο κείμενο "Το Καλόμυθι" του Ντίνο Μπουτζίτι, σελ. 309 του σχολικού εγχειριδίου.
7. Αντώνης Κάλφας: "Ο Μαθητής ως Αναγνώστης. Λογοτεχνική Θεωρία και Διδακτική Πράξη", *Σεμινάριο ΠΕΦ*, 18,(1994), σελ. 72.
8. Για παράδειγμα τα σχόλια στο ποίημα του Ράντναρντ Κίπλινγκ "Αν Μπορείς...", σελ. 119, ή στο διήγημα του Μπγιέρνστερ Μπγιέρνσον "Ο Πατέρας" σελ. 201.
9. Για παράδειγμα το σχόλιο στα ποιήματα του Γκυγιόμ Απολιναίρ "Το Λαβωμένο Περιστέρι και το Συντριβάνι", σελ. 133.
10. Αχιλ. Γ. Καψάλης & Δημ. Φ. Χαραλάμπους, *Σχολικά Εγχειρίδια*, ..., ό.π., σσ. 118-119 & 145-147.
11. Καγιαλής, 1998, σελ. 325: *Σκοπός του σχολίου είναι να λειτουργήσει ως έναυσμα για ουσιαστική συζήτηση επί του κειμένου, στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να αναπτυχθούν ορισμένα σημεία του σχολίου ή και να διατυπωθούν διαφωνίες με την προτεινόμενη ανάγνωση.*
12. Για παράδειγμα στο φυλλάδιο που τους διανεμήθηκε μετά την προσέγγιση του διηγήματος του Άντον Τσέχωφ "Το έργο Τέχνης" υπήρξε ανάμεσα στις άλλες και η ερώτηση: Μπορούμε να παρατηρήσουμε το μέγεθος των ενοτήτων: μειώνεται σταδιακά και από τις 2 σελίδες της α' ενότητας καταλήγουμε στα όρια μιας παραγράφου στην τελευταία ενότητα. Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σου αυτή η κλιμακούμενη διαφορά στο μέγεθος και κατά πόσο θα μπορούσε να συνδυαστεί με την τελευταία φράση του διηγήματος "Είχε χάσει τη δύναμη του λόγου".
13. Για παράδειγμα σχετικά με το διήγημα του Λέων Τολστόι "Ο Αλιόσα το τσουκάλι" δόθηκαν και οι ερωτήσεις: α) Στο βιογραφικό σημείωμα του συγγραφέα διαβάζουμε: "Μετά το 1879(...) βρίσκει στήριγμα σε μια προσωπική θρησκευτική πίστη, η οποία αποκηρύσσει το σύγχρονό του πολιτισμό και το βίο των απολαύσεων, και σε μια αντίληψη για την τέχνη της οποίας το ιδανικό οφείλει να είναι η ανθρώπινη αδελφοποίηση" (σελ. 197). Μπορούμε κατά τη γνώμη σου να επαληθεύσουμε κάποια

από τα παραπάνω στοιχεία στο διήγημά μας;" β) Στην *Εισαγωγή* του βιβλίου μας, στη σελ. 28, παρουσιάζονται οι δυο διαφορετικές αντιλήψεις του προηγούμενου αιώνα σχετικά με το διήγημα, αυτή του Πόου και η άλλη του Τουργκένιεφ. Αφού μελετήσεις τη σχετική παράγραφο, προσπάθησε να κατατάξεις το διήγημα σε μια από τις δυο αντιλήψεις δικαιολογώντας την επιλογή σου".

14. Για παράδειγμα η ερώτηση σχετικά με το διήγημα του Μπιέρνστερ Μπιέρνσον: "Μπορούμε να προσέξουμε τις χειρονομίες, τις κινήσεις και τα βλέμματα των δυο συνομιλητών από ενότητα σε ενότητα. Πιστεύετε ότι αυτά συνδέονται με την εσωτερική ωρίμανση του πατέρα;".

15. Καγιαλής 1998, σελ. 326.

16. Κάλφας, ό.π., σελ. 72.

17. Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού: "Σύγκριση: Ένας Γόνιμος Τρόπος Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Λύκειο", *Νέα Παιδεία*, 53,(1990), σελ. 123.

18. Ζ. Ι. Σιαφλέκης, *Η Εύθραυστη Αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*, Gutenberg, Αθήνα, 1994, σελ. 103.

19. Μ. Β. Ραϊζης, *Η Ποίηση του Μπάϋρον. Πανόραμα και Σχόλιο*, Gutenberg, Αθήνα, 1994, σσ. 317-320.

20. David Conolly: "Λογοτεχνική Μετάφραση: Σε τί Χρησιμεύει η Θεωρία" στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Η Γλώσσα της Λογοτεχνίας και η Γλώσσα της Μετάφρασης*, Πρακτικά Ημερίδας (24 Μαΐου 1997), Θεσ/νίκη 1998, όπου σελ. 15 "Μια κάπως πιο χρήσιμη προσέγγιση είναι αυτή της σύγκρισης διαφόρων μεταφράσεων του ίδιου ποιήματος με στόχο όχι τις αξιολογικές κρίσεις αλλά την εξέταση των διαφορετικών στρατηγικών που ακολουθούνται".

21. Τάκης Καγιαλής: "Η μετάφραση της Ποίησης στο Μοντερνισμό: Κέντρο και Περιφέρεια" στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Η Γλώσσα της Λογοτεχνίας...*, ό.π., σελ. 48.

22. Νάσος Βαγενάς : "Η Μετάφραση ως Πρωτότυπο", στο Σπουδαστήριο Κλασσικής Φιλολογίας, Δ' Έδρα Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, *Πρωτότυπο και Μετάφραση. Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα 11-15 Δεκεμβρίου 1978*, Αθήνα, 1980, σελ. 275.

23. Πρβλ. Β. Αποστολίδου, "Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας", στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω / Γ. Δάρδανος, Αθήνα, 1999, σσ. 335-347.

24. Μιλώντας για σύγκριση εδώ θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ειδικότερα τους όρους "θεματική" και "θεματολογία", με το περιεχόμενο που τους δίνουν οι Brunel, Pichois και Rousseau. Δηλ. "η θεματολογία είναι ένας από τους τομείς μελέτης για τον συγκριτολόγο, η θεματική είναι μια από τις μεθόδους στις οποίες μπορεί να έχει πρόσβαση". Πρβλ. P. Brunel, C. Pichois & A.-M. Rousseau, *Τι Είναι η Συγκριτική*

Γραμματολογία;, Μετάφραση - Πρόλογος - Σημειώσεις Δημήτρης Αγγελάτος, Πατάκης, Αθήνα, 1998, σελ. 185.

25. Σχολικό εγχειρίδιο, σελ. 101.

26. Οι βασικοί σταθμοί αυτής της εξέλιξης στα ποιήματα, που εξετάζουμε, είναι οι εξής: α) Το ένα άκρο αυτής της σχέσης διαμορφώνει το ποίημα του Μίλτον με τον τρόπο που αναφέραμε πιο πάνω, β) Η σχέση αυτή γίνεται αντιθετική και κάποτε εχθρική. Αυτή τη διάσταση διαπιστώνουμε τόσο στο ποίημα του Μπωντλαίρ όσο και στα ποιήματα των Μορεάς και Νοάιγ. Η αιτία αυτής της αντιπαλότητας οφείλεται σε όλες τις περιπτώσεις στην ανθρώπινη αδιαφορία και περιφρόνηση, γ) τον επόμενο σταθμό για την εξέλιξη του θέματός μας προβάλλει το ποίημα του Κορμπιέρ, με την εκθρόνιση του ποιητή, που οδηγεί και σε μια πιο ανθρώπινη αντίληψη για τον ποιητή, δ) το άλλο άκρο αυτής της σχέσης προσδιορίζει το ποίημα του Κενώ, όπου αμφισβητείται ο "ιερός" χαρακτήρας και της ίδιας της ποιητικής πράξης.

27. Πρβλ. όσα σχετικά με τον Καρυωτάκη επισημαίνει ο Δ. Αγγελάτος, *Διάλογος και Ετερότητα. Η Ποιητική Διαμόρφωση του Κ. Γ. Καρυωτάκη*, Σοκόλης, Αθήνα, 1994, ιδιαίτερα τις σσ. 14-15, 34-37, 44-46, 64-65, 90-94. Επίσης, για το θέμα που εξετάζουμε, ιδιαίτερα για τη σχέση του Καρυωτάκη με τους Μορεάς, Νοάιγ και Κορμπιέρ, βλ. Α. Deisser, "Η Γαλλική Μόρφωση του Καρυωτάκη", στο: Μ. Μελισσαράτου (επιμ.), *Συμπόσιο για τον Κ. Γ. Καρυωτάκη*, Πρέβεζα, 1990, σσ. 251 κ.εξ.

28. Χαρακτηριστικό εδώ είναι το πλαίσιο συζήτησης που διαμορφώθηκε με αφορμή το διήγημα του Χ. Μπελ "Κάτι θα γίνει". Στο διήγημα αυτό παρουσιάζεται ο αλλοτριωμένος χώρος της εργασίας (οι εργαζόμενοι, οι συνθήκες πρόσληψής τους, οι εργοδότες, τα στελέχη επιχειρήσεων κτλ.). Ένας κόσμος και ορισμένες συμπεριφορές, σημεία των οποίων εύκολα αναγνώρισαν οι μαθητές γύρω τους σήμερα. Διαπίστωσαν ωστόσο ότι τους έλειπε η λογοτεχνική εμπειρία αυτού του κόσμου. Όσα λογοτεχνικά κείμενα είχαν δει στα ΚΝΑ με ανάλογα θέματα, παρέπεμπαν σε συνθήκες εργασίας στην αγροτική κοινωνία ή στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια. Η παρατήρηση ήταν σημαντική και άνοιγε ένα δρόμο για την κατανόηση της λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου στον αναγνώστη. Με το διήγημα του Τολστόι "Ο Αλιόσα το τσουκάλι", λόγου χάριν, συνέβαινε το αντίστροφο. Ενώ δηλαδή ο κόσμος που περιγράφεται εκεί δύσκολα είναι αναγνωρίσιμος σήμερα και πάντως βιωματικά είναι ξένος προς τους μαθητές μας, τους είναι οικείος λογοτεχνικά και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Στη συνέχεια διαβάσαμε το πρώτο κεφάλαιο από το μυθιστόρημα του Δ. Χατζή *Το Διπλό Βιβλίο*, όπου ο αφηγητής αναφέρεται στο εργοστάσιο στο οποίο εργαζόταν. Οι μαθητές επέμεναν πως είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη μας πως ο αφηγητής είναι μετανάστης και η πραγματικότητα την οποία περιγράφει δεν είναι ελληνική.

29. Πρβλ. "Η μεταφρασμένη ευρωπαϊκή λογοτεχνία δεν είναι βέβαια συμπλήρωμα της νεοελληνικής, ούτε η παράδοση κάποιων άλλων, ξένων προς εμάς. Είναι η σημαντικότερη λογοτεχνική παράδοση που διαθέτουμε, ο κεντρικός δρόμος μέσω του οποίου κάθε αναγνώστης, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των Ελλήνων συγγραφέων, σχετιζόταν πάντα με τη λογοτεχνία", (Καγιαλής 1998: 328).