

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

5. Πηνελόπη Τζιώκα-Ευαγγέλλου, "Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία: Εκπαιδευτική καινοτομία και διδακτική πρόκληση", ανακοίνωση στο Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο "Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις" (40 χρόνια από το θάνατο του Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 6,7 και 8 Ιουνίου 1999 και στον τόμο πρακτικών: Χρίστος Λ. Τσολάκης, *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κώδικας, 2000, σσ. 185-196.

Ο τίτλος της εργασίας προδιαθέτει για διμερή δόμησή της όπου στο πρώτο μέρος χρειάζεται να στηριχτεί η κρίση ότι η διδασκαλία της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας στη Β' τάξη του Ενιαίου Λυκείου συνιστά καινοτομία και στο δεύτερο μέρος να αιτιολογηθεί ότι πρόκειται συνάμα για πρόκληση διδακτικής μέσα στην τάξη. Το διμερές σχήμα του τίτλου έχει εσωτερική θεματική και λογική συνάφεια, όμως λόγοι κυρίως μεθοδολογικοί υπαγορεύουν τη διακριτή παρουσίασή του.

Α. Γιατί η Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία ως μάθημα και ως βιβλίο αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία:

Η θέση μας απορρέει από τις εξής εκτιμήσεις:

1. Το μάθημα και το βιβλίο αποτελούν την πρώτη ουσιαστική φυγόκεντρη δύναμη στη διδασκαλία της λογοτεχνίας για το ελληνικό σχολείο που πάσχει από πνευματική εσωστρέφεια σε βαθμό αυτισμού, ορισμένες φορές, και μορφωτική, επιστημονική και παιδαγωγική ανεπάρκεια και αναξιοπιστία.
2. Έχουμε ήδη μπει στην κοινωνία της γνώσης που μεταβάλλει το εκπαιδευτικό τοπίο διεθνώς. Αλλάζει εκ των πραγμάτων ο ρόλος του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας γενικότερα, καθώς σημειώνονται εξελίξεις, (όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι πολυεθνικές ή διεθνικές κοινωνίες, οι νέες τεχνολογίες) και στο χώρο της Εκπαίδευσης, (όπως τα νέα παραδείγματα μάθησης, οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, η "εγκεφαλοκεντρική" μάθηση κλπ.). Το νέο μάθημα και το συγκεκριμένο βιβλίο δίνουν την ευκαιρία (και αυτό θα αποτελέσει το δεύτερο θέμα αυτής της εισήγησης) στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το πρόγραμμά του, να αποφύγει τη γραμμική σύνταξη και την προκαθορισμένη δομή, να δημιουργήσει μαθησιακό περιβάλλον μέσα και έξω από την τάξη, να αξιοποιήσει νέους τρόπους πρόσβασης στη γνώση μέσα από μια "συνεταιρική" προσπάθειά της, να παραγάγει γνώση αξιοποιώντας τη "σιωπηλή" γνώση, να ανατρέψει το δόγμα της μιας "ορθής" απάντησης και να επιχειρήσει την πολυ-πρισματική νοηματοδότηση.
3. Μάθημα και βιβλίο αποδεσμεύουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας από το στενά εθνικό της χαρακτήρα, όπως έχει συνηθίσει να την αντιμετωπίζει ο μαθητής.

4. Δίνουν τη δυνατότητα να διδασχτεί η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία ως διακεκριμένο μορφωτικό αγαθό και όχι ως συμπλήρωμα της ελληνικής.

5. Γενικά, διευρύνουν τα γεωγραφικά όρια της Λογοτεχνίας για τον έλληνα μαθητή. Διευρύνουν τα διδακτικά όρια της Λογοτεχνίας για το δάσκαλο και το μαθητή.

6. Όλα τα προηγούμενα υπηρετούνται από ένα λειτουργικό βιβλίο που έχει στη διάθεσή του το ελληνικό Λύκειο από το έτος 1998-1999. Το βιβλίο με τίτλο "Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία" και υπότιτλο "Ανθολόγιο μεταφράσεων" είναι προϊόν της συνεργασίας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι κύριοι: Νάσος Βαγενάς, Τάκης Καγιαλής, Λάμπρος Πόλκας, Νίκος Ταραράς και Γιώργος Φράγκογλου αποτελούν τη συγγραφική ομάδα. Η λειτουργικότητα του πονήματός τους απορρέει αρχικά από την οργάνωσή του. Περιλαμβάνει τα εξής μέρη: I. Πρόλογο. II. Εισαγωγή, όπου δίνεται σύντομη γραμματολογία για την εξέλιξη της ποίησης και του διηγήματος στην Ευρώπη από την Αναγέννηση έως σήμερα. III. Το ποιητικό μέρος με 49 ποιήματα. IV. Το μέρος του διηγήματος με 29 διηγήματα. Η κατάταξη των ποιητικών και πεζών κειμένων γίνεται με ιστορικό-χρονολογικό κριτήριο. Κάθε κείμενο συνοδεύεται: α) από σχόλιο, πληροφοριακό και ερμηνευτικό, β) από 2 έως 4 ερωτήσεις, γ) από σύντομο βιογραφικό σημείωμα. V. Παράρτημα με 14 κείμενα Ελλήνων λογοτεχνών. VI. Πίνακα βιβλιογραφικών αναφορών. VII. Κατάλογο πεζογραφικών έργων.

7. Το μάθημα είναι επιλογής και αυτό σημαίνει ότι η μαθητική ομάδα προκύπτει όχι απλώς από ηλικιακό και αλφαβητικό κριτήριο αλλά και από προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα, προϋπόθεση που την κάνει εξ αρχής δεκτική.

Εύλογα προκύπτει ότι στο κρίσιμο σταυροδρόμι που βρίσκεται η ελληνική εκπαίδευση, παρόλο που οι περισσότερες κινήσεις γίνονται σπασμωδικά, αποσπασματικά, δίχως όραμα, ρίχνονται και τα σπέρματα ουσιαστικών νεωτερισμών. Το μάθημα και το ομότιτλο βιβλίο της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας μαρτυρούν για αυτή τη θέση.

B. Η διδακτική πρόκληση

Η αξιοποίηση του νεωτερισμού μάς επέβαλε να μην υποτάξουμε το μάθημα στη λογική του υπόλοιπου προγράμματος και στην τυπική διδασκαλία των διακεκριμένων ρόλων, του δασκάλου και του μαθητή, του ομιλητή και του ακροατή, της γραφής και της ανάγνωσης. Και εδώ αρχίζει η πρόκληση. Θα μου επιτρέψετε, και ζητώ να συγχωρέσετε προκαταβολικά τον προσωπικό χαρακτήρα ορισμένων αναφορών, επειδή η διδασκαλία, θαρρώ, είναι υπόθεση προσωπική και μάλιστα διαπροσωπική.

Η διδακτική εμπειρία που θα προσπαθήσω να σας περιγράψω ξεκίνησε στα τέλη Σεπτεμβρίου του σχολικού έτους 1998-99 στο 4ο Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης. Τα δεδομένα ήταν τα εξής:

1. Το βιβλίο που ανέφερα προηγουμένως.
2. Οικειοθελής ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος από μέρους μου.
3. 27 κορίτσια που επέλεξαν το μάθημα.
4. Διαφορετικοί λόγοι επιλογής του μαθήματος. Αυτοί ήταν:
Συνειδητό ενδιαφέρον.

Γοητεία του καινούργιου.

Τύχη.

Απόρριψη των άλλων επιλογών, που μπορούσαν να κάνουν.

1. Τα μέλη της ομάδας διέφεραν στη θεωρητική τους υποδομή και τις προσδοκίες.
2. Το μάθημα ως ώρα διδασκαλίας εντασσόταν σε ένα πειστικό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων με έμφαση στο αξιολογικό - εξεταστικό σκέλος.
3. Ελάχιστη διδακτέα ύλη, άρα μεγάλη ελευθερία επιλογής κειμένων.

Ι. Αφετηριακές θέσεις:

Η αφετηρία της ετήσιας οργάνωσης του μαθήματος ήταν το ερώτημα "τι σημαίνει διδάσκω λογοτεχνία στο Λύκειο" και η προς διερεύνηση απάντηση ότι το ερώτημα αυτό θέτει το ζήτημα της λειτουργίας της Λογοτεχνίας. Έπρεπε, επομένως, να αποσαφηνιστεί η λειτουργία της λογοτεχνίας στο Λύκειο, ποια είναι ή ποια πρέπει να είναι [και τότε ποιος ή τι καθορίζει το πρέπει] ώστε να αποκτήσει περιεχόμενο ο όρος διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο. Αυτός ο προβληματισμός υπήρξε εντονότερος και πειστικότερος για τη διδασκαλία της Ευρωπαϊκής λογοτεχνίας σε ένα κοινό που για δέκα σχολικά χρόνια είχε εθιστεί στη διδασκαλία της ελληνικής λογοτεχνίας μόνο, και συνήθως με τρόπο τυχαίο και αμέθοδο.

Τα βασικά αυτά ζητούμενα - υποθέσεις εργασίας έδωσαν τον προσανατολισμό στη διδακτική του μαθήματος, καθώς μαζί με τα παιδιά συμφωνήσαμε στις εξής αφετηριακές για τον τύπο του μαθήματος θέσεις:

1. Η λογοτεχνία ως μάθημα διαφέρει από τα άλλα, γιατί το εξαγόμενο της διδασκαλίας δεν είναι της ίδιας τάξης και ποιότητας με το διδασκόμενο, δηλ. η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν σε κάνει λογοτέχνη κατά τη λογική ότι η διδασκαλία της Φυσικής σε κάνει Φυσικό.
2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας προϋποθέτει και υπερβαίνει το γνωστικό σκοπό που έχει κάθε άλλο μάθημα από την άποψη ότι τον χρησιμοποιεί ως μέσο για να οδηγηθεί σε σκοπούς διαφορετικούς, με κύριο αυτό της απόλαυσης - της εσώτερης εμπειρίας, της αισθητικής εμπειρίας με την προσθήκη μάλιστα ότι αυτή ποικίλλει από άτομο σε άτομο και αυτό χρειάζεται να γίνει σεβαστό και για τους μαθητές. Επομένως η γνωστική προσέγγιση του έργου γίνεται αρχικά και πρώτιστα για να διευκολυνθεί η πράξη της συγκινησιακής μέθεξης του προσώπου και στη συνέχεια για να διαμορφώσει ο μαθητής την προσωπική του σκέψη ώστε να γίνει επαρκής αναγνώστης. Συμφωνήσαμε με την ομάδα ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν είναι αυτοσκοπός ούτε καν σκοπός αλλά μέσο / πεδίο συνάντησης του λόγου και της σιωπής ενός απόντος (λογοτέχνη) με τη ζωντανή αίσθηση, το λόγο και τη σιωπή ενός παρόντος (του μαθητή).
3. Θεωρήσαμε απαραίτητο σε 3 διδακτικές ώρες να δοθούν πληροφορίες και φωτοτυπημένο υλικό σχετικά με τη μετρική, την ομοιοκαταληξία, τα γένη και τα είδη στη λογοτεχνία, τα εκφραστικά μέσα, τις αφηγηματικές τεχνικές, τους χρόνους στην αφήγηση, την οπτική γωνία του αφηγητή κλπ. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο να γίνει ώστε να εξασφαλιστεί ένα ελάχιστο σύγκλισης στη θεωρητική υποδομή της ομάδας. Στη συνέχεια μια σύντομη εισαγωγή, περίπου διαγραμματική, στην Ιστορία της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας παράλληλα με την ελληνική συμπλήρωσε τα βασικά θεωρητικά προαπαιτούμενα για το μάθημα.

4. Προκρίναμε τη θεματολογική διαίρεση των 78 λογοτεχνικών κειμένων του βιβλίου στους εξής 7 κύκλους:

α) Του έρωτα και των γυναικείων μορφών, β) του θανάτου, γ) της αυτοαναφορικότητας, δ) Ηθικολογικά - Διδακτικά, ε) Πολιτικοκοινωνικά, στ) Επικά, ζ) της φύσης.

II. Η Διδακτική του μαθήματος

Μεθοδολογικά

Επιχειρώντας να αντιταχούμε στο διδακτικό φορμαλισμό αναζητούσαμε να βρούμε μόνοι μας τον τρόπο του κάθε κειμένου. Έτσι εναλλάχτηκαν η θεωρία της Ερμηνευτικής, η νέα κριτική θεωρία, ο δομισμός, η θεωρία της πρόσληψης, ο συνδυασμός τους και η εφαρμογή βασικών αρχών αφηγηματολογίας. Η ποικιλία των μεθόδων υπαγορεύτηκε:

α) από το ίδιο το κείμενο
β) από τη διάθεση των μαθητών
γ) από το βιβλίο που είχαμε στη διάθεσή μας
δ) από τη θέση ότι το λογοτεχνικό έργο δεν είναι αντικείμενο αλλά διαδικασία
ε) από την απόρριψη εξ αρχής οποιασδήποτε εκβιαστικής πρόσληψης κειμένου μέσα στην τάξη.

Η θέση του Proust, όπως διατυπώνεται στο Contre Saint-Beuve ότι κάθε βιβλίο εκφράζει ένα βαθύ "εγώ" και η προσπάθεια να το κατανοήσουμε υπαγορεύει την προσπάθεια να το αναδημιουργήσουμε μέσα μας, ήταν ένας καλός οδηγός προκειμένου να διατηρηθεί ο προσωπικός τρόπος της καλλιτεχνικής δημιουργίας και ο προσωπικός τρόπος της πρόσληψής της.

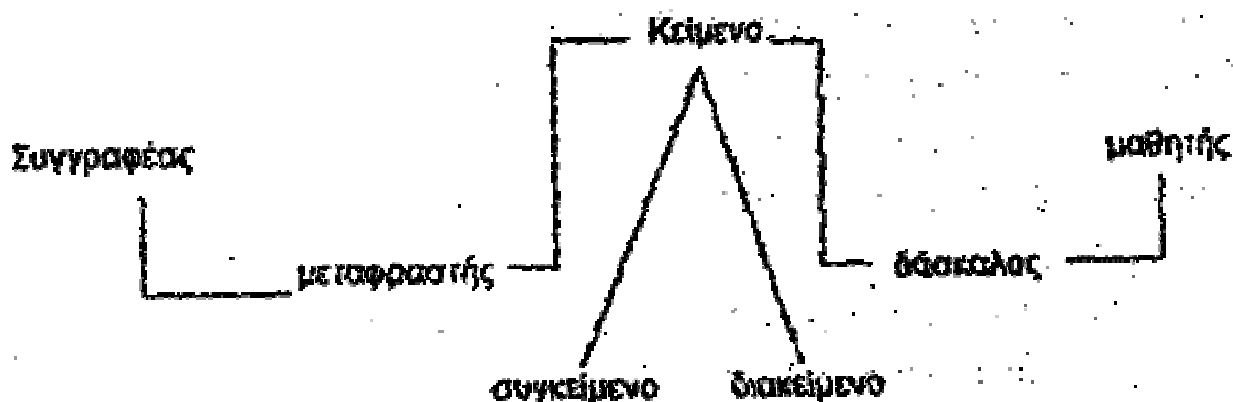
Έτσι θεωρήσαμε ως ψευτοδίλημμα το ερώτημα που θέτει την ανάγνωση ως αναζήτηση του χρόνου στον οποίο αντιστοιχεί το κείμενο ή του εσωτερικού χώρου του δέκτη, εδώ του μαθητή. Επιχειρήσαμε να δούμε το κείμενο ως δημιουργία του "εγώ" που ολοκληρώνεται με την πρόσληψή της από ένα άλλο "εγώ", ως διαδικασία όπου όμως κρατιούνται τέτοιες συμφωνίες ώστε να μην προδοθεί ούτε το ένα ούτε το άλλο "εγώ".

Σε αυτή την προσέγγιση - αναγνωστική διαδικασία, οπωσδήποτε όχι συμβατικό μάθημα - μας βοήθησε αποτελεσματικά το βιβλίο του Κέντρου Ελληνικής γλώσσας για την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία που είχαμε στα χέρια μας. Βρήκαμε ιδιαίτερα λειτουργικό το ότι προβάλλει το ΚΕΙΜΕΝΟ, μας υποψιάζει για το ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ και μας προκαλεί με το ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΟ.

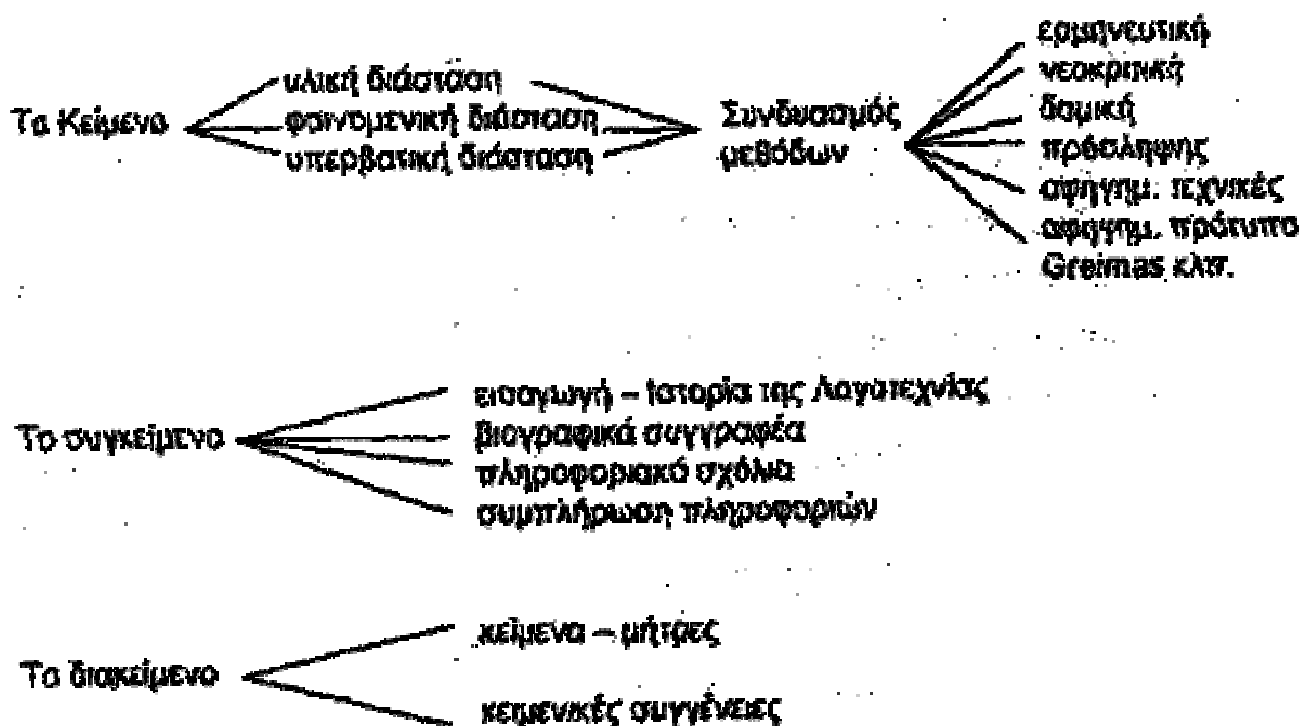
Το κάθε κείμενο παρατίθεται λιτό και μοναδικό ανάμεσα στο όνομα του Συγγραφέα (επάνω αριστερό ή δεξιό άκρο της σελίδας, μέτρια τυπογραφικά στοιχεία μικρογράμματος γραφής), στον τίτλο του (μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία μεγαλογράμματος γραφής) και στο όνομα με τα ληξιαρχικά στοιχεία του μεταφραστή του (δεξιά μετά το τέλος του κειμένου, μικρά τυπογραφικά στοιχεία μικρογράμματος γραφής). Η παρουσίαση του κειμένου σχεδόν αυτονομείται από τις ελάχιστες

λεξιλογικές πληροφορίες, το σχόλιο, τις ερωτήσεις και το βιογραφικό σημείωμα που ακολουθούν.

Η οργάνωση αυτή οδήγησε τη διδασκαλία να εξελιχθεί στον άξονα των δύο επόμενων σχημάτων:



Σχήμα Α'



Σχήμα Β'

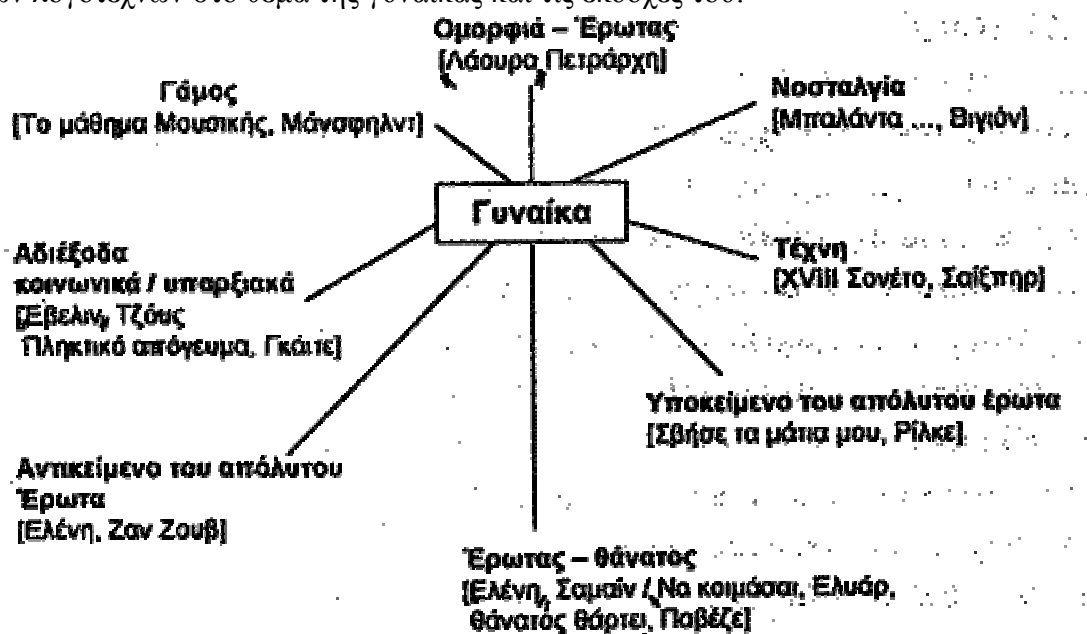
1. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Η λιτή και αυτόνομη σχεδόν παρουσίαση του κειμένου διαμόρφωνε τους όρους μιας κειμενοκεντρικής / ενδοκειμενικής (close reading) ανάλυσης, απαλλαγμένης, στην αρχή τουλάχιστον, από τα ιστορικά συμφραζόμενα. Αυτό επέτρεπε την ανάδειξη της εσωτερικής σύστασής του, της στέρεης δομής του, της λειτουργικότητας των γλωσσικών του στοιχείων.

Η ανάγνωση του κειμένου καθ' εαυτού συμπληρωνόταν από και συμπλήρωνε τα άλλα που ανήκαν στην ίδια θεματική ομάδα. Οι συναναγνώσεις επέτρεπαν συγκρίσεις: α) θεματικές, β) τεχνικές, γ) προθέσεων, δ) ανταποκρίσεων.

Χάρη παραδείγματος αναφέρουμε μια ομάδα 11 κειμένων, 8 ποιητικών και 3 πεζών που συνεξετάστηκαν ως προς το θέμα της γυναίκας. Αυτά ήταν: η "Λάουρα" του Πετράρχη, η "Μπαλάντα των κυριών του παλιού καιρού" του Βιγιόν, το "XVIII Σονέτο" του Σαίξπηρ, η "Ελένη" του Σαμαίν, το "Σβήσε τα μάτια μου" του Ρίλκε, η "Ελένη" του Πιερ-Ζαν-Ζουβ, το "Να κοιμάσαι" του Ελύαρ, "Ο θάνατος θα ρθει" του Παβέζε, "Η Έβελιν" του Τζόυς, "Το μάθημα μουσικής" της Μάνσφελντ, "Πληκτικό απόγευμα" της Γκάιτε.

Χρονολογικά τα οχτώ ποιητικά κείμενα εκτείνονται σε 6 αιώνες. Το αρχαιότερο τοποθετείται τον 14ο αιώνα, του Πετράρχη, και το νεότερο, του Παβέζε, λίγο πριν από το 1950. Τα διηγήματα ανήκουν στον 20ό αιώνα, στις αρχές, του Τζόυς και της Μάνσφελντ, και μετά το 1960 της Γκάιτε. Κατέγραψε, λοιπόν, η ομάδα, την εμμονή των λογοτεχνών στο θέμα της γυναίκας και τις εκδοχές του:



ΣΧΗΜΑ Γ'

Ταξινομήσε τους εκφραστικούς τρόπους στα ποιητικά και αναγνώρισε τις αφηγηματικές τεχνικές και σχήματα στα πεζά, για να αιτιολογηθεί το αισθητικό αποτέλεσμα.

Επεσήμανε τη φύση ως χώρο που τροφοδότησε τον ποιητικό λόγο του Πετράρχη, του Βιγιόν, του Σαίξπηρ, του Ζαν-Ζουβ, του Ελύαρ, με τρόπο όμως προσαρμοσμένο στο διαφορετικό ύφος και ρεύμα του καθένα.

Επεσήμανε ακόμη το ανθρώπινο σώμα ως τροφοδότη του ποιητικού σώματος στο Ρίλκε, στο Σαμαίν, στον Παβέζε.

Τα παραδείγματα θα μπορούσαν να πολλαπλασιαστούν.

Το βιβλίο διαβάστηκε στο σύνολό του από τις μαθήτριες και μάλιστα σε βαθμό που υποδείκνυαν την προτίμησή τους για μάθημα της ημέρας, προτιμήσεις που είχαν προκύψει από την προσωπική / ιδιωτική / εξωσχολική ελεύθερη ανάγνωση. Ήταν ευχάριστη έκπληξη, όταν ζητήθηκε να ασχοληθούμε με τη "Ζητιάνα του Λοκάρνο" του Φον Κλάιστ ή με την "Εβελιν" του Τζόνς ή με το "Αν" του Κίπλιγκ κλπ. Μέσα στην τάξη διαβάστηκαν 35 από τα 49 ποιήματα και αναλύθηκαν 18. Από τα 29 διηγήματα διαβάστηκαν 15 και αναλύθηκαν 10. Το παράρτημα αξιοποιήθηκε στο σύνολό του.

Στα κείμενα που δίνονται με διπλή μετάφραση οι παρατηρήσεις για τη διαφοροποίηση των μεταφράσεων ήταν καίριες. π.χ. Προκρίθηκε από τις περισσότερες μαθήτριες η μετάφραση του Μπάρα από εκείνη του Φωκά για το ποίημα "Αλμπατρος" του Μπωντλαίρ με σαφή και πειστική επιχειρηματολογία, καθώς μάλιστα είχαμε στη διάθεσή μας το πρωτότυπο. Στην τάξη διαβάστηκαν στα γαλλικά το ποίημα "Αλμπατρος" του Μπωντλαίρ με έμφαση στους δύο τελευταίους στίχους και η "Κοσμολογία" του Ζ. Πρεβέρ. Διαβάζοντας την "Μπαλάντα" του Βιγιόν και τις "Σκιές" της Νοάιγ, σε μετάφραση Κ. Καρυωτάκη διατύπωσαν το ερώτημα: πόσος Καρυωτάκης βρίσκεται στις μεταφράσεις; Αλλά και αντίστροφα: Πόσος Βιγιόν, πόση Νοάιγ, πόσος Μπωντλαίρ βρίσκεται στον Καρυωτάκη;

Καθώς ολοκληρώθηκε για φέτος η διδασκαλία του βιβλίου θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω τέσσερα κείμενα που η ομάδα εισέπραξε με τρόπο διαφορετικό. Αυτά είναι: "Αλμπατρος" του Μπωντλαίρ, "Σβήσε τα μάτια μου" του Ρίλκε, "Ο θρήνος για τον Ιγνάθιο Σάντσεθ Μεχίας" του Λόρκα, και "Οι Σειρήνες" του Κάφκα.

Η διαφορετική τους πρόσληψη σε σχέση με τα υπόλοιπα εκδηλώθηκε α) με μια παρατεταμένη, έντονη σιωπή από όλη την ομάδα μετά την ανάγνωσή τους, την επανάληψη της ανάγνωσης και της απαγγελίας του Κατράκη στην περίπτωση του "θρήνου" του Λόρκα, μετά από παράκλησή της, β) με τον τρόπο που ενεργοποιήθηκε να ανιχνεύσει τα εκφραστικά μέσα που δικαιολογούν το αισθητικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα: στο ποίημα "Αλμπατρος", η αυτοαναφορικότητά του, οι εσωτερικές του αντιθέσεις, τα επίπεδα πραγματικότητας και η συμπλοκή τους, οι κάθετες και οριζόντιες κινήσεις, η κίνηση και η ακινησία κλπ. ενεργοποίησαν τα αντανάκλαστα πολλών παιδιών που επέλεξαν να ασχοληθούν κριτικά με το ποίημα, από δική τους προαίρεση. Στο "Σβήσε τα μάτια μου" του Ρίλκε οι αντιθέσεις, η υπερβολή, η επανάληψη και η κλιμάκωση, ο διάλογος εγώ-εσύ, τα 17 ρήματα σε 9 στίχους έδωσαν την αισθητική βάση για να δοθεί ο έρωτας ως απόλυτη αυτο-υπέρβαση.

Στο ποίημα του Λόρκα "Θρήνος για τον Ιγνάθιο Σάντσεθ Μεχίας" ο στίχος "Πέντε η ώρα που βραδιάζει" να διακόπτει και να ενώνει την εικονοπλασία του ποιήματος η οποία αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα που συμφύρονται, επέτρεψε στην ομάδα να βιώσει μια αισθητική απόδοση του θανάτου και του χρόνου υψηλής ποιότητας. Η αισθητική αυτή εμπειρία διευρύνθηκε, καθώς συνεξετάσαμε ένα ερωτικό μαδριγάλι του Λόρκα του 1919 όπου επαναλαμβάνονται 4 φορές, στο τέλος κάθε στροφής, οι στίχοι:

"Τα ρολόγια έχουν πάντα τον ίδιο χτύπο
και οι νύχτες τα ίδια αστέρια».

Το εξαγόμενο: ο έρωτας, ο θάνατος, ο χρόνος.

Το τέταρτο κείμενο είναι "Οι Σειρήνες" του Κάφκα. Διδάχτηκε επίτηδες αργά, τέλη του Μάρτη για να δοθεί η ευκαιρία στην ομάδα να υποψιαστεί για το λόγο και τη σιωπή, τον αρθρωμένο λόγο και τη σκοτεινή του μήτρα. Εδώ φάνηκαν και τα όρια των παιδιών. Το αλληγορικό και εξαιρετικά πολυσημικό κείμενο ανάμεσα στην ποιητική γραφή και την πρόζα γοήτευσε τις αισθήσεις και παγίδευσε τη σκέψη. Περιπλανηθήκαμε στους γλωσσικούς λαβύρινθους του καφκικού κειμένου ψάχνοντας τα όρια του λόγου και της σιωπής, το δέκτη και τον πομπό τους. Το σχόλιο του βιβλίου ο μίτος μας. Η έξοδος ζητούμενο ακόμη.

ii. ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Η αναφορά στο συγκεκριμένο γινόταν λίγο έως πολύ για κάθε κείμενο προκειμένου να φωτίσουμε τις αντικειμενικές και υποκειμενικές συνθήκες της λογοτεχνικής δημιουργίας. Η εισαγωγή του βιβλίου που χρησιμοποιούνταν κατά περίπτωση, τα βιογραφικά σημειώματα, οι γραμματολογικές ή βιογραφικές πληροφορίες που περιέχουν τα σχόλια και ειδικότερες πληροφορίες γραμματολογικές, ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου, εργογραφίας ή βιογραφίας του λογοτέχνη, όλα αυτά τα χρησιμοποιήσαμε για να φτάσουμε ως την πόρτα, όπως λέει ο T. S. Eliot στο δοκίμιό του "Τα όρια της κριτικής".

iii. ΤΟ ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΟ

Στη διακειμενική εξέταση των έργων η ομάδα ασχολήθηκε κυρίως με τη θεματική διάχυση. Οι "Ελένες" του Σαμαίν και του Ζαν-Ζουβ μας παρέπεμψαν στην ομηρική περιγραφή της άφθαστης και ολέθριας ομορφιάς της Ελένης πάνω στα τρωικά κάστρα (Ιλιάδα Γ' 146-160), στην "Ελένη" του Ευριπίδη αλλά και στην "Ελένη" του Σεφέρη. Το επίμονο τριαδικό θέμα Γυναίκα - Έρωτας - θάνατος μας οδήγησε στην Αντιγόνη, στη Φαίδρα, στη Μήδεια αλλά και στην Αριάδνη και στη Διδώ.

Βρήκαμε στη "Ζάκυνθο" του Φόσκολου ήχους και εικόνες από το "Ο Φιλόπατρις" του Κάλβου, ανακαλύψαμε την "Μπαλάντα των άδοξων ποιητών στους αιώνες" του Καρυωτάκη να αιωρείται ανάμεσα στη "Μπαλάντα ..." του Βιγιόν και στις "Σκιές" της Νοάιγ. Στη "Νύχτα" του Όσσιαν είδαμε Σολωμό όπως και στη "Λάουρα" του Πετράρχη. "Ο Αλιόσα το Τσουκάλι" του Τολστόι συσχετίστηκε με τον "Κατάδικο" του Θεοτόκη, το "Βιβλίο της ανησυχίας" του Πεσόα με τον υπαρξισμό. Πολλές ακόμη αναφορές θα μπορούσαν να προστεθούν που προέκυπταν αβίαστα, καθώς τα παιδιά έσκυβαν φιλότιμα πάνω στη λέξη και τη βυθομετρούσαν.

Έξω από το χώρο της λογοτεχνίας, η ιδανική μορφή της "Λάουρας" του Πετράρχη συνδέθηκε με τις γυναικείες μορφές του Μποτιτσέλι και τη "Μόνα Λίζα" του Ντα Βίντσι. Η "Θεία Κωμωδία" του Δάντη με την "Ανάσταση" του Σινιορέλι αλλά και με τους πίνακες του Ιερώνυμου Μπος και τη "Δευτέρα Παρουσία" του Μ. Άγγελου στην Καπέλα Σιξτίνα του Βατικανού. Το σχήμα Γυναίκα - Έρωτας - θάνατος πέρασε στην τάξη την "Αρτεμη" του Τσόκλη αλλά και την "Κάρμεν" του Μπιζέ. Ο ακινητοποιημένος χρόνος του Λόρκα, τα ρολόγια του Νταλί και η κομματιασμένη μνήμη τις ταινίες του Μπουνουέλ. Δυστυχώς δε διαθέταμε πάντα το απαραίτητο εποπτικό υλικό αλλά και τον απαιτούμενο χρόνο, για λεπτομερείς αναζητήσεις σε αυτό το πεδίο, αν και το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν συχνά πιεστικό.

III. Ελεύθερη Έκφραση - Παραγωγή κειμένου

Στην προηγούμενη πορεία, κάθε διδακτικής ενότητας ειδικά αλλά και όλης της χρονιάς συνολικά, ο μαθητής κλήθηκε να μην είναι ένας εντεταλμένος νους να διαβάζει, να θαυμάζει και να σχολιάζει, αλλά αντίθετα ελεύθερος να διαβάζει, να αισθάνεται, να κρίνει, να παράγει λόγο δεχόμενος ή απορρίπτοντας.

Η επιδίωξη αυτή είχε διπλή αφετηρία: α) πρακτική, β) ιδεολογική. Αναφορικά με την πρακτική: Σκόπιμα κατευθύνθηκε η ομάδα να συμπληρώσει τις άλλες μορφές επικοινωνιακού λόγου που διδάσκεται στην Α' και Β' Λυκείου. Έτσι η άσκηση του μαθητή στα μονοσημικά κείμενα, δηλαδή να συντάξει σωστά μια αναφορά, μια περίληψη κειμένου, ένα πρακτικό συνεδρίασης, κλπ. συμπληρώνεται με την επέκταση της άσκησης και στα πολυσημικά κείμενα.

Αναφορικά, τώρα, με την ιδεολογική αφετηρία, θα είχα να πω ότι η διχοτομία "γραφή - ανάγνωση" επιβάλλει την καταδυνάστευση του σκέλους γραφή / κείμενο / συγγραφέας στο σκέλος ανάγνωση / μαθητής. Άλλωστε γράφοντας ο μαθητής παίρνει θέση απέναντι στο κείμενο και αυτό είναι ήδη ανάγνωση. Ο μαθητής ακούγοντας τη φωνή των κειμένων χρειάζεται να ακούει και τη δική του φωνή. Θα ήταν άστοχο αν η διδασκαλία της λογοτεχνίας φίμωνε το μαθητή και τον οδηγούσε στην αποδοχή της αυθεντίας, εδώ του λογοτεχνικού κειμένου, άνευ όρων, άρα τον καταδίκαιζε σε μια σιωπή κατωτερότητας. Αντίθετα και σε αυτό η ποικιλία των περιεχομένων του βιβλίου της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας έδινε τη δυνατότητα στο μαθητή που είχα απέναντί μου να δοκιμάσει τη φωνή του και να διεκδικήσει τον ήχο της.

Γι' αυτό το σκοπό αφιερώθηκαν δύο μονόωρα μαθήματα για να γράψουν τα παιδιά κείμενο που θα επέλεγαν με βάση τα ανθολογούμενα έργα, τα σχόλια και τις ερωτήσεις. Μπορούσαν παράλληλα να γράψουν και στο σπίτι. Το υλικό που συγκεντρωνόταν το υποβάλλαμε στην εξής δοκιμασία: α) το διαβάσαμε, β) το σχολιάσαμε θεματικά, υφολογικά και μορφολογικά, γ) το κρίναμε. Αυτή η δοκιμασία έγινε δύο φορές.

Τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά ήταν: στίχοι, ημερολόγιο και μονόλογοι και κυρίως κριτικά σχόλια. Τα έργα του βιβλίου στα οποία κυρίως "απάντησαν" οι μαθητές ήταν: το "Αν" του Κίπλιγκ, "Ο θάνατος θα ρθει" του Παβέζε, "Έργο Τέχνης" του Τσέχωφ, "Σβήσε τα μάτια μου" του Ρίλκε και "Αλμπατρος" του Μπωντλαίρ. Στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά έκριναν γραπτά το βιβλίο και το μάθημα.

Επίλογος

Με την ολοκλήρωση της πρότασης διδακτικής υποστήριξης του νέου μαθήματος και βιβλίου της "Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας", μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής:

1. Η εισαγωγή του μαθήματος της "Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας" στο Λύκειο αποτελεί καινοτομία και πρέπει να μας οδηγήσει στην εισαγωγή μαθήματος και για την Παγκόσμια Λογοτεχνία.

2. Το βιβλίο της "Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας", πνευματικός κόπος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του νέου μαθήματος επιστημονικά και παιδαγωγικά. Θα μπορούσε να συζητηθεί η προσθήκη του πρωτότυπου ή τουλάχιστον στις διπλές μεταφράσεις και σε κείμενα που αξιολογήθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικά.

3. Από την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης προκύπτει ότι το πρότυπο της συμμετοχικής διδασκαλίας *όπου ο δάσκαλος και ο μαθητής λειτουργούν ως ερευνητές ή μάλλον ως συνερευνητές* αποζημιώνει το δάσκαλο και το μαθητή και προωθεί την αναζήτηση της γνώσης. Στην περίπτωση της διδασκαλίας της Νεότερης Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας επέτρεψε ώστε οι μαθητές να προσλάβουν χωρίς κανένα πρόβλημα ή προκατάληψη κείμενα α) που κάλυπταν γεωγραφικά όλη την Ευρώπη, κυριολεκτικά και όχι μόνο τη δυτική, β) που απέχουν χρονικά μεταξύ τους και από το μαθητή έως και εφτά αιώνες. Το κέρδος είναι φανερό.