

### 3.1.4 Η αξιοποίηση των ιστορικο-φιλολογικών δεδομένων ως ερμηνευτικών εργαλείων

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ Κ. Γ. ΚΑΡΥΩΤΑΚΗ

«ΕΙΜΑΣΤΕ ΚΑΤΙ ...»

Το παράδειγμα που ακολουθεί επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο υπεισέρχονται σε μια διδασκαλία ποικίλα ζητήματα που έχουν εκτεθεί συστηματικά σε προηγούμενα κεφάλαια: α) το ζήτημα των γνώσεων αναφοράς, που είναι απαραίτητες στο διδάσκοντα τόσο για να καθορίσει τις διδακτικές του επιδιώξεις όσο και για να επιλέξει τις στρατηγικές του, β) την ανάγκη να παρακολουθεί συστηματικά ο καθηγητής τις αναγνωστικές δυνατότητες και συμπεριφορές των μαθητών και να παρέχει υποστήριξη όπου τη χρειάζονται, γ) τη δυναμική συνδρομή της λογοτεχνικής θεωρίας στη διευθέτηση των προηγούμενων.

Η διδασκαλία αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μια διδακτική ώρα, στα όρια της σχολικής τάξης, χωρίς προεκτάσεις και ιδιαίτερες δραστηριότητες. Κινείται στο ερμηνευτικό πλαίσιο και προσπαθεί να συνδυάσει τριών τάξεων ερμηνευτικά αιτήματα, που αποτελούν ταυτόχρονα και διδακτικές επιδιώξεις:

- Ένα βιωματικής τάξης αίτημα, που συνίσταται στο να ανταποκρίνονται οι μαθητές προσωπικά στο κείμενο, να μπορούν να συνομιλούν μαζί του και να διαμορφώνουν με βιωματικό τρόπο τα κριτήρια τους. Ως προς αυτό το αίτημα, ο διδάσκων αντλεί και από τις θέσεις των αναγνωστικών θεωριών και επιχειρεί να ανιχνεύσει αρχικά τις διαφορές της πρόσληψης και τις προσωπικές αντιδράσεις των μαθητών στην ολότητα αλλά και σε επιμέρους στοιχεία του κειμένου.
- Ένα αίτημα αναγνωστικής δεξιότητας: να τεκμηριώνουν τη σημασία του κειμένου με προσεκτική, μεθοδική εργασία, αποφεύγοντας τις αυθαίρετες κρίσεις, τις πρόχειρες παραφράσεις, τις εντυπωσιολογίες και τις ευκολίες. Ως προς αυτό το αίτημα, ο διδάσκων

καταφεύγει στις γνώσεις υποδομής που του παρέχουν οι τεχνικές της «εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης» της Νέας Κριτικής. Οι τεχνικές αυτές δεν θεωρούνται δεδομένες ή γνωστές εκ των προτέρων στους μαθητές, αλλά γίνονται κι αυτές, με έμμεσο τρόπο, αντικείμενο διδασκαλίας: οικοδομούνται με σαφείς αναγνωστικές οδηγίες.

- Ένα ιστορικο-φιλολογικής τάξης αίτημα: να αντιλαμβάνονται οι μαθητές το κείμενο μέσα στις ιστορικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές του συντεταγμένες. Για να ικανοποιηθεί το αίτημα αυτό, χωρίς μια προκαταβολική και «υπερτροφική» πληροφόρηση από την πλευρά του διδάσκοντος, δοκιμάζονται η επιλογή και η χρήση, από πλευράς διδάσκοντος, μικρού αριθμού εξωτερικών ως προς το κείμενο, στοιχείων μόνο ως μέσων/εργαλείων για την πληρέστερη προσέγγιση του κειμένου. Στα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται:<sup>23</sup> α) τα *παρακείμενα*: όνομα συγγραφέα, τίτλος έργου, υπότιτλοι, μεσότιτλοι, πρόλογοι, αφιερώσεις, μότο, β) τα *περικείμενα*: λ.χ., το πλαίσιο μιας ορισμένης συλλογής, ανθολογίας, συλλογικού τόμου, περιοδικού κ.ά., μέσα στο οποίο δημοσιεύτηκε το συγκεκριμένο κείμενο, γ) τα *εξωκείμενα*: βιογραφικά, πραγματολογικά, τα σχετικά με το λογοτεχνικό ρεύμα, όπως και ερμηνευτικά και κριτικά σχόλια, που βρίσκονται στο βιβλίο του καθηγητή ή σε όποια έγκυρη πηγή βρίσκεται στη διάθεση του διδάσκοντος. Τα στοιχεία που θα επιλεγούν, για να παίξουν το ρόλο των ερμηνευτικών εργαλείων, πρέπει να είναι λίγα. Κάθε αντικείμενο πολύ «φλύαρο» σε πληροφορίες εύλογα κάνει τους

<sup>23</sup> Για τη χρήση των όρων «παρακείμενο», «περικείμενο», «εξωκείμενο», βλ. Βελουδής (1994: 162-168 και 274-275). Εκεί και η αναφορά στο θεωρητικό μοντέλο των Kahrmann - Reiss - Schluchter, σύμφωνα με το οποίο «όλες οι εξωκειμενικές αναφορές, ακόμα και τα πιο εξωτερικά, τα βιογραφικά, ιστορικά κ.τ.λ. στοιχεία, συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση μόνο υπό τον όρο ότι έχουν τους αντίστοιχους δείκτες τους μέσα στο κείμενο. Κείμενο και εξωκείμενο αποτελούν με τον τρόπο αυτό μίαν ερμηνευτική συνάφεια και ενότητα».

μαθητές να αναρωτούνται τι περισσότερο θα μπορούσε να θέλει ο καθηγητής από το να αναπαραγάγουν όλες αυτές τις πληροφορίες.<sup>24</sup>

Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου επιλέχθηκαν, για να χρησιμοποιηθούν ως ερμηνευτικά εργαλεία, τα εξής εξω-κειμενικά στοιχεία: Ο τίτλος της συλλογής (*Ελεγεία και Σάτιρες*), η χρονολογία συγγραφής του ποιήματος, ένα μικρό απόσπασμα από το εκτενές κριτικό σχόλιο του Τέλλου Άγρα, που βρίσκεται στο βιβλίο του καθηγητή, ελάχιστα στοιχεία για την πρώτη δεκαετία του μεσοπολέμου (1920-1930) και το κείμενο του *Vielé-Griffin*, που έχει μεταφραστεί από τον Καρυωτάκη.

Η διαδικασία ανάγνωσης, που προτείνεται, επικεντρώνεται στο να μη διακόπτεται η συνομιλία με το κείμενο, για να προταχθούν τα στοιχεία των συμφραζομένων. Αντίθετα, τα στοιχεία αυτά να χρησιμοποιούνται στη διδακτική εκείνη στιγμή, κατά την οποία διευκολύνουν και εμπλουτίζουν αυτή τη συνομιλία. Τα συμφραζόμενα δεν είναι «πληροφορίες», είναι εργαλεία, που μπορούν να διευκολύνουν τη διάδραση του μαθητή με το κείμενο. Γι' αυτό πρέπει να παρέχονται, μόνο όταν και όσα του χρειάζονται.

---

<sup>24</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό στις έρευνες της ομάδας Cresas του INRP (M.-A. Hugon, 2000: 63), σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων, ο πληροφοριακός φόρτος όλο και δυσκολότερα μπορεί να συμβαδίσει με μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Κ. Γ. Καρυωτάκη  
**[Είμαστε κάτι ...]**  
 «Ελεγεία και Σάτιρες»

Είμαστε κάτι ξεχαρβαλωμένες  
 κιθάρες. Ο άνεμος, όταν περνάει,  
 στίχους, ήχους παράφωνους  
 ξυπνάει  
 στις χορδές που κρέμονται σαν  
 καδένες.

Είμαστε κάτι απίστευτες αντένες.  
 Υψώνονται σα δάχτυλα στα χάη,  
 στην κορυφή τους τ' άπειρο  
 αντηχάει,  
 μα γρήγορα θα πέσουνε  
 σπασμένες.

Είμαστε κάτι διάχυτες αισθήσεις,  
 χωρίς ελπίδα να  
 συγκεντρωθούμε.  
 Στα νεύρα μας μπερδεύεται όλη  
 η φύσις.

Στο σώμα, στην ενθύμηση  
 πονούμε.  
 Μας διώχνουνε τα πράγματα, κι  
 η ποίησις,  
 είναι το καταφύγιο που  
 φθονούμε.

Francis Vielé-Griffin<sup>25</sup>  
**[N'est – il une chose]**  
 μετ. Κ. Γ. Καρυωτάκη

Του κόσμου πια δεν είναι  
 ούτ' ένα πράγμα σ' εμάς αγαπητό  
 –ένα τραγούδι, μια παρθένα,  
 ένα βιβλίο, ένα φυτό–

ιερό δεν είναι σε μιαν άκρη,  
 κάτου απ' την όψη τ' ουρανού  
 –ένα χαμόγελο, ένα δάκρυ, μια  
 γλυκιά θύμηση του νου–

δεν είναι γύρω ούτ' ένα πάθος,  
 υπέρτερο, θριαμβευτικό  
 –μια δόξα, ή ένα ωραίο λάθος,  
 ή ένα μεγάλο μυστικό–

α! που οι ψυχές να το αγαπάνε  
 και να γελούν εδώ στη γης,  
 που να το βλέπουμε και να 'ναι  
 δικαιολογία της ζωής.

<sup>25</sup> Περιέχεται στο κριτικό σχόλιο του Τ. Άγρα στο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γυμνασίου - Λυκείου, Γ' τχ., Ποίηση, Βιβλίο του Καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 66.

## Επιλογή εξωκειμενικών στοιχείων

### A) Ιστορικο-κοινωνικά

Πρώτη δεκαετία μεσοπολέμου (1920-1930): Ψυχικός κάματος και δυσκολία προσαρμογής στην πραγματικότητα. Απαισιόδοξη διάθεση, αίσθημα ανίας και ελαττωμένη αντίσταση στην πραγματικότητα.

#### Κριτικά κείμενα

Τέλος Άγρας, «Ο Καρυωτάκης και οι σάτιρες»

*«Αυτό λοιπόν είναι που τον κατατρώγει: η απουσία των ωραίων πραγμάτων, η απουσία των σπανίων πραγμάτων, η απουσία των μεγάλων πραγμάτων, η απουσία –έστω– των τραγικών. Η μονοτονία κι η πεζότης της ζωής. Μ' άλλους λόγους: είναι ρομαντικός. Εφαντάσθηκε την αλήθεια, την ομορφιά, την καθαντό πραγματικότητα –έξω από τη ζωή. Πέρα από τη ζωή. Αφηρημένη».*

### B) Τεχνοτροπικά

**Σονέτο** (Sonetto = «μικρός ήχος, τραγουδάκι»): Ποιητικό είδος που γεννήθηκε στην Ιταλία τον 13ο αιώνα και καλλιεργήθηκε από τους ποιητές της Τοσκάνης (Δάντη, Πετράρχη κ.ά.). Αποτελείται από 2 τετράστιχες και 2 τρίστιχες στροφές. Στην ελληνική ποίηση, συναντάται στα κυπριακά ερωτικά τραγούδια, στην κρητική ποιητική σχολή, στην επτανησιακή σχολή και, σχεδόν, σε όλη τη νεότερη λογοτεχνία.

**Συμβολισμός:** Λογοτεχνικό ρεύμα (Γαλλία - τέλος 19ου αιώνα): Έμμεση, υπαινικτική έκφραση. Μουσικότητα και υποβλητικότητα των λέξεων. Διάθεση ρέμβης και ονείρου. Έκφραση του εσωτερικού κόσμου με σύμβολα από τον κόσμο των αισθήσεων. Συστηματική αποφυγή αισθηματισμού, ρητορισμού, διδακτισμού, άμεσης περιγραφής, δημοσίων και πολιτικών θεμάτων.

Το κείμενο διανέμεται στους μαθητές φωτοτυπημένο ή διαβά-  
ζεται από το βιβλίο. Στη δεύτερη περίπτωση, δεν γίνεται καμιά  
προκαταβολική αναφορά σε οποιοδήποτε εισαγωγικό στοιχείο.  
Τα αρχικά ερωτήματα, μετά από τις πρώτες μια-δυο αναγνώσεις,  
ενεργοποιούν τη διερευνητική διαδικασία με βιωματικό τρόπο:  
*Τι κυριάρχησε μέσα τους, τι αίσθηση τους άφησε το όλον, σε ποια  
λέξη ή εικόνα βρίσκουν να καθρεφτίζεται η καρδιά του κειμένου.*  
Αναμφίβολα, θα υπάρξουν και απαντήσεις, που θα εστιάζουν  
στην αίσθηση αποδιοργάνωσης που αποπνέουν όλες οι εικόνες  
του κειμένου. Οι επόμενες ερωτήσεις (*πώς καταφέρνει να δημι-  
ουργεί αυτή την αίσθηση;*) προκαλούν αναπόφευκτα απαντήσεις,  
που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποκαλύψουν ή να  
ανακαλέσουν στη μνήμη τα στοιχεία του συμβολισμού. Ο διδά-  
σκων μπορεί να σταθεί, για να πληροφορήσει ή να υπενθυμίσει  
ότι οι *ψυχικές καταστάσεις παρουσιασμένες με σύμβολα του εξω-  
τερικού κόσμου* είναι χαρακτηριστικό τεχνοτροπικό στοιχείο στο  
κίνημα του συμβολισμού. Η πληροφορία δίνεται, κατ' αυτόν τον  
τρόπο, την ώρα που χρειάζεται. Αλλά και αυτό δεν είναι αρκετό.  
Η συνομιλία με τα κείμενα δεν περιορίζεται απαραίτητα στη  
συνομιλία με τις ιδέες ή τα νοήματα που περιέχουν. Είναι απα-  
ραίτητο για μια κριτική λογοτεχνική παιδεία, να επεκτείνεται σε  
συνομιλία με το ύφος, τους τρόπους, τα τεχνάσματα. Είναι ση-  
μαντικό, λοιπόν, να ρωτηθούν οι μαθητές *αν τους αρέσει αυτός ο  
εκφραστικός τρόπος, αν τους φαίνεται παρωχημένος ή σύγχρονος,  
αν τους παραπέμπει σε κάτι που έχει γραφεί σήμερα ή πολύ παλιά.*  
Σ' αυτό, αρκετοί μαθητές απαντούν ότι το κείμενο τους φαίνεται  
σύγχρονο, κάποιοι το φαντάζονται μελοποιημένο από ροκ συγ-  
κρότημα. Κάποιοι άλλοι επιμένουν σ' έναν αρνητικό σχολιασμό του  
ηχητικού του επιπέδου: των παρηχήσεων, των αντιποιητικών λέ-  
ξεων, των χασμαδιών, των ασυναίρετων τύπων, κ.λπ. Και οι δύο  
κατηγορίες απαντήσεων παρέχουν μια καλή ευκαιρία να δοθεί η  
χρονολογία συγγραφής του έργου (1927), που προκαλεί κάποια

έκπληξη και ετοιμάζει το έδαφος για μια πιο ενδιαφέρουσα συζήτηση. Τι σήμαινε ένας τέτοιος τρόπος γραφής για το '27 και γιατί ο ποιητής θεωρήθηκε πρόδρομος του μοντερνισμού;<sup>26</sup> Στοιχεία όπως ο συνδυασμός της παραδοσιακής φόρμας του σονέτου με αντιποιητικές λέξεις και εικόνες αλλά και του ρομαντισμού με την αυτοειρωνεία, είναι εφικτό να αποκαλυφθούν από τους ίδιους τους μαθητές, στο πνεύμα μιας τέτοιας συζήτησης.

Αφού διασφαλιστεί η *ισότιμη και αμοιβαία σχέση ανταπόκρισης και ανταλλαγής απόψεων* σ' ένα διερευνητικό κλίμα, έρχεται η σειρά μιας πιο συστηματικής ερμηνευτικής επεξεργασίας των μερών. Εδώ, ο διδάσκων οφείλει να έχει κάνει μια προεργασία ως προς την εξής διάκριση:

- Τι μπορούν οι μαθητές να αντιμετωπίσουν μόνοι τους, χωρίς, δηλαδή, τη συνδρομή εξωτερικών στοιχείων αλλά με σαφείς αναγνωστικές οδηγίες;
- Τι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν παρά μόνο με τη βοήθεια της ένταξης του κειμένου στο ιστορικό του πλαίσιο και τα φιλολογικά του συμφραζόμενα;

Με όρους γνωστικής ψυχολογίας, η προεργασία αυτή έχει εμφανείς αναλογίες με την ετοιμότητα του καθηγητή να παρέχει συνεχώς υποστήριξη προς την κατεύθυνση της *ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης*: να αφυπνίζει εσωτερικές αναπτυξιακές δυνατότητες διακρίνοντας αυτά που οι μαθητές μπορούν να κάνουν μόνοι τους, από εκείνα για τα οποία χρειάζονται τη δική του βοήθεια: παράλληλα, να επιλέγει τον τύπο εκείνο της υποστήριξης που δεν θα δώσει έτοιμη τροφή αλλά μόνο την απαιτούμενη ώθηση για να συνεχίσουν –και πάλι– μόνοι τους (Vygotsky 1978: 141-145).

---

<sup>26</sup> Βλ. Παγανός 2003: 100: «Μετά τον Καρυωτάκη ο μοντερνισμός βρίσκει παραβιασμένη την πόρτα της ελληνικής ποίησης».

Οι μαθητές μπορούν, λ.χ., να απαντήσουν στην ερώτηση *Ποιο είμαστε; Ποιο είναι δηλ. αυτό το συλλογικό υποκείμενο με το οποίο ταυτίζεται ο αφηγητής*, αν τους γίνει η υπόδειξη να παρατηρήσουν και να συσχετίσουν τα ουσιαστικά - κατηγορούμενα: *κιθάρες, αισθήσεις, αντένες*. Πρόκειται για ουσιαστικά που, συνδυαστικά, παραπέμπουν με αρκετή ασφάλεια σ' έναν κόσμο ευαισθησίας και τέχνης. Η λέξη *ποίησις*, στην τελευταία στροφή μπορεί να χρησιμοποιηθεί πια για τον ακριβή προσδιορισμό της ταυτότητας. Πρόκειται για ποιητές.

Το ίδιο αυτοδύναμα μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν κι άλλα ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να παρατηρούν προσεκτικά και να στηρίζουν τις κρίσεις τους σε συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας του κειμένου. Μπορούν, λ.χ., να διακρίνουν την αυτοϋπονόμευση, την ειρωνεία, τον σαρκασμό, αν οδηγηθούν να παρατηρήσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους τα επίθετα που προσδιορίζουν τα περισσότερα ουσιαστικά: *κιθάρες ξεχαρβαλωμένες, αντένες σπασμένες, ήχοι παράφωνοι*.

Υπάρχουν, όμως, και ερμηνευτικές δυσχέρειες: σημεία, για την ερμηνευτική προσπέλαση των οποίων δεν αρκεί ούτε η αυθόρμητη πρόσληψη ούτε η πιο μεθοδική εξέταση, έστω και βασισμένη στις πιο ακριβείς αναγνωστικές οδηγίες: σημεία στα οποία το ίδιο το κείμενο ζητά την ιστορική του πλαισίωση. Π.χ., στο ερώτημα *τι είναι αυτό που κάνει τους ποιητές να πονούν*, δεν βρίσκεται εύκολα απάντηση μέσα στο κείμενο. Οι μαθητικές απόψεις που θα ακουστούν εύλογα θα έχουν χαρακτήρα υποθέσεων. Οι υποθέσεις αυτές γίνονται δεκτές ως «ερμηνευτικές υποθέσεις», και ορίζεται ότι θα εξεταστούν με κάποια βοηθητικά στοιχεία. Είναι η στιγμή κατά την οποία εφοδιάζουμε τους μαθητές με τα εξής τρία από τα εξωκείμενα που επιλέξαμε: *τα ποιητικά χαρακτηριστικά της πρώτης δεκαετίας του μεσοπολέμου*, *το κριτικό απόσπασμα του Τέλλου Άγρα και το κείμενο του Vielé-Griffin*, με την επισήμανση ότι ο Καρυωτάκης το έχει μεταφράσει. Εδώ υπάρχουν τρεις επιλογές:

- Τα τρία εξωκείμενα που διαφωτίζουν την πηγή του πόνου να δοθούν σε όλους το ένα κατόπιν του άλλου, ώστε να τύχουν μεγαλύτερης προσοχής, και να ενισχύει το καθένα, από τη δική του σκοπιά, τις διαπιστώσεις που προκάλεσαν τα προηγούμενα.
- Τα τρία εξωκείμενα να δοθούν μαζί, και να γίνει υπόδειξη στους μαθητές να τα συνεξετάσουν. Αυτή η διαδικασία έχει πιο ανακαλυπτικό και κριτικό χαρακτήρα, εφόσον παρακινεί σε συγκρίσεις. Χρειάζεται, όμως, και μεγαλύτερη πνευματική πειθαρχία και εξάσκηση από την πλευρά των μαθητών.
- Να δημιουργηθούν ομάδες και να δοθεί στην καθεμία από ένα διαφορετικό εξωκείμενο. Κάθε ομάδα επεξεργάζεται μόνη της αυτό που έχει αναλάβει και, στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση, με σκοπό να οδηγηθεί η τάξη στην επικύρωση της ισχυρότερης ερμηνευτικής υπόθεσης.<sup>27</sup>

Και στις τρεις περιπτώσεις, είναι σημαντικό το ότι μια πληροφορία δίνεται, αφού προηγουμένως έχει φανεί η αναγκαιότητά της. Έτσι, παύει να είναι πληροφορία και γίνεται εργαλείο που ανοίγει δρόμους. Έχει παρατηρηθεί σε όλες τις δοκιμαστικές εφαρμογές αυτής της πρότασης ότι οι μαθητές, μετά την επεξεργασία των στοιχείων που τους δόθηκαν, βγαίνουν από την αρχική αμηχανία, αποσύρουν μόνοι τους κάποιες ερμηνευτικές υποθέσεις, ενισχύουν άλλες και οικοδομούν, εντέλει, έναν πολύ πιο έγκυρο

---

<sup>27</sup> Η επιλογή αυτή βρίσκεται στο πνεύμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, που τονίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες της συλλογικής δράσης. Στην περίπτωση κατά την οποία η τάξη θα εργασθεί σε ομάδες, ισχύουν τα ενδεχόμενα, α) να ανατεθεί κοινό θέμα –στην περίπτωση που εξετάζουμε, να μελετηθούν και τα τρία εξωκείμενα– σε όλες τις ομάδες, β) να ανατεθεί διαφορετικό θέμα σε κάθε ομάδα –στην προκειμένη περίπτωση, κάθε ομάδα να μελετήσει διαφορετικό εξωκείμενο (Ματσαγγούρας 2000: 150-151).

ερμηνευτικό λόγο.<sup>28</sup> Πιο σημαντικό ακόμη είναι το γεγονός ότι οι μαθητές, μέσα από παρόμοιες διαδικασίες, συνειδητοποιούν τι σημαίνει ερμηνεία: ούτε χάρισμα ούτε έτοιμη γνώση, αλλά ικανότητα που οικοδομείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στη φάση της συνολικής αποτίμησης του κειμένου, μπορεί να γίνει χρήση του τίτλου της συλλογής (*Ελεγεία και σάτιρες*). Θα βοηθούσε στην ανασύνθεση του ποιητικού κλίματος, να ρωτηθούν οι μαθητές για τον τίτλο που, κατά την κρίση τους, θα ταίριαζε στο ποίημα ή τη συλλογή. Μια άλλη επιλογή είναι να δοθεί ο τίτλος μισός ως *Ελεγεία και...* Ο στόχος φυσικά δεν είναι να βρεθεί ο τίτλος της συλλογής ή να επιβραβευθεί εκείνος που έπεσε πιο κοντά, αλλά να συνεχίζεται το παιχνίδι της διερεύνησης, των υποθέσεων και της επιστράτευσης στρατηγικών, το οποίο τελικά κάθε άλλο παρά παιχνίδι είναι.

Η τελευταία φάση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης ζητά μια συνολική αποτίμηση, που είναι δυνατόν να πάρει αρκετές μορφές. Για κείμενα απομακρυσμένα χρονικά από το σύγχρονο αναγνώστη, όπως αυτό, είναι σημαντική υπόθεση και η ανάδειξη της ιστορικότητάς τους, η οποία και πάλι μπορεί να πάρει διερευνητικό χαρακτήρα: π.χ., συζητηθεί *ποια η σημασία του κειμένου αυτού για την εποχή του και ποια για την σημερινή εποχή; Σε τι είδος ανθρώπων θα έβρισκε απήχηση τότε και σε τι τώρα;* Έτσι, μπορεί να διερευνηθεί έμμεσα, και επομένως αποτελεσματικότερα, και η απήχηση του κειμένου στους ίδιους τους μαθητές. Να ανιχνευθούν οι δυσκολίες προσαρμογής των πιο ευαίσθητων,

<sup>28</sup> Αποσύρθηκαν, λ.χ. οι ερμηνευτικές υποθέσεις του τύπου: «οι ποιητές υποφέρουν γιατί είναι ευαίσθητοι» ή «...όταν δεν έχουν έμπνευση». Ενισχύθηκαν ή ακούστηκαν για πρώτη φορά απόψεις όπως: «οι ευαίσθητες ποιητικές ιδιοσυγκρασίες και οι ρομαντικοί άνθρωποι υποφέρουν σε εποχές ανίας και πεζότητας» και «μου φαίνεται πως ο ποιητής αυτός καμουφλάει πίσω από τη δυσχέρεια της εποχής την προσωπική του αδυναμία να πιστέψει σε κάτι».

ο ναρκισσιστικός αυτοσαρκασμός των πιο «αμυντικών» ή η πλήρης αποστασιοποίηση κάποιων άλλων από τέτοιου είδους ζητήματα. Το ίδιο πράγμα θα μπορούσε να διερευνηθεί ακόμη πιο δημιουργικά: με το να γράψουν οι μαθητές το δικό τους «Είμαστε κάτι...» ως κατάθεση ή αναζήτηση της δικής τους ταυτότητας και ως απάντηση στην κραυγή κάποιων προγόνων του μεσοπολέμου.

### 3.2 ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΠΟΙΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

---

*Για να καταλάβουμε τι είναι η ποιητική[...], πρέπει από την αρχή να κάνουμε τη διάκριση ανάμεσα σε δύο στάσεις. Η πρώτη στάση είναι αυτή που βλέπει σε κάθε μεμονωμένο λογοτεχνικό κείμενο ένα αυτότελές και αύταρκες αντικείμενο γνώσης. Το ιδεώδες αυτής της στάσης είναι να μιλήσει το κείμενο, να αποκαλύψει το νόημά του. Αυτή είναι η στάση της ερμηνείας. Η άλλη στάση είναι εκείνη που προσπερνά το σκοπό του προσδιορισμού του νοήματος του συγκεκριμένου έργου και το προσεγγίζει με τρόπο που θα επιτρέψει να περιγραφούν οι ιδιότητες της λογοτεχνίας. Αυτή είναι η στάση της ποιητικής.*

*Todorov 1989 [1973]: 29-33*

---

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του πρώτου κιόλας μέρους αυτού του βιβλίου, το μάθημα της λογοτεχνίας δεν μπορεί πια να περιρίζεται στο σχήμα «ερμηνευτική προσέγγιση μεμονωμένων έργων υψηλής λογοτεχνίας στην τάξη». Το σχήμα αυτό, ακόμη και στις ανανεωμένες εκδοχές του, τις οποίες επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο, δεν επαρκεί για να εδραιώσει μια μόνιμη και κριτική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία. Δεν επαρκεί για να καλλιεργήσει «δεξιότητες επαναδιαπραγμάτευσης και προσωπικής σύλληψης της πραγματικότητας, με τη