

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Τα υφολογικά στοιχεία ως μέσο δόμησης νοήματος στα
λογοτεχνικά κείμενα της Γ' Λυκείου.
Μια μελέτη περίπτωσης στο κυπριακό συγκείμενο.

Μαρία Χριστοφόρου
Επιβλέπουσα: Δρ. Θεώνη Νεοκλέους

Φεβρουάριος 2016

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Τα υφολογικά στοιχεία ως μέσο δόμησης νοήματος στα
λογοτεχνικά κείμενα της Γ' Λυκείου.
Μια μελέτη περίπτωσης στο κυπριακό συγκείμενο.**

Μαρία Χριστοφόρου
Επιβλέπουσα: Δρ. Θεώνη Νεοκλέους

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Φεβρουάριος 2016

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έχει ως βασικό άξονα το μάθημα της Λογοτεχνίας όπως διδάσκεται στην Γ' Λυκείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα υφολογικά στοιχεία στη δόμηση του νοήματος σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η διατριβή χωρίζεται σε δύο μέρη:

Στο Α' μέρος δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο και γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των σύγχρονων θεωριών της Λογοτεχνίας, της Σημειωτικής και της Υφολογίας που είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη.

Το Β' μέρος περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατόπιν, περιγράφεται η έρευνα που διεξήχθη με τη μορφή ερωτηματολογίων και διερευνήθηκαν οι απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν το μάθημα της λογοτεχνίας σε δημόσια σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Συγκεκριμένα ζητήθηκε η άποψή τους σχετικά με τα υφολογικά στοιχεία αλλά και τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους.

Στη συνέχεια αξιολογούνται κριτικά οι υφιστάμενες προτάσεις διδασκαλίας που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και ακολούθως προτείνονται διδακτικές προτάσεις στη βάση των σύγχρονων θεωριών της Λογοτεχνίας.

Συμπερασματικά η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρεί να τονίσει την αναγκαιότητα καθιέρωσης, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο μάθημα της Λογοτεχνίας γενικότερα (της Γ' Λυκείου ειδικότερα), διδακτικής περιόδου διδασκαλίας των υφολογικών στοιχείων.

Summary

This Masters thesis discusses the Greek Literature courses as taught in the third grade of the Lyceum in the Cypriot educational system. The focus of the discussion is the role that stylistic elements can play in the construction of meaning in a literary text. The thesis is divided in two parts:

In part A, the theoretical framework is discussed, namely the (contemporary) theories of literature, semiotics and stylistics that can be used in teaching practice.

Part B initially gives some general information about the Literature course as taught in the third grade of the Lyceum in the Cypriot educational system. Then, the research conducted is presented: questionnaires aiming to explore the views of high school teachers who teach or have taught in the recent past Literature in public schools in Cyprus were developed and distributed to the participants. Specifically, the teachers were asked to share their views about the role stylistic elements can play in the construction of meaning in literary texts as well as talk about the practices they follow in their teaching.

Then, teaching proposals developed by the Ministry of Education and Culture are critically evaluated and subsequently teaching proposals are developed on the basis of contemporary literary theory.

The last section of this thesis stresses need for the literature curriculum to include the general provision (which especially applies to the third grade of the Lyceum) that the teaching of stylistic elements should be an integral part of a literature class.

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσά μου, Δρ Θεώνη Νεοκλέους, Ειδική Επιστήμονα στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος του Πανεπιστημίου Κύπρου, όχι μόνο για την καθοδήγηση και την υπομονή της αλλά και για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις της. Άοκνη, ακούραστη, με συνέπεια και ευγένεια βρισκόταν σ' αυτή τη διαδρομή στο πλάι μου.

Ευχαριστώ θερμά τη Δρ. Σταυρούλα Τσιπλάκου, Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος, για την ηθική στήριξη και προπάντων για την ανθρώπινη συνεργασία. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον Δρ Στέργιο Χατζηκυριακίδη για τις επισημάνσεις και υποδείξεις του.

Ευχαριστώ επίσης την οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συμπαράσταση.

Χωρίς αυτούς, αυτό το ταξίδι δε θα έφθανε στον προορισμό του.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
Μέρος Α΄: Θεωρία της Λογοτεχνίας, Σημειωτική, Υφολογία	
1 Θεωρίες της Λογοτεχνίας	
1.1 Ρωσικός Φορμαλισμός.....	4
1.2 Δομιστική (Στρουκτουραλιστική) θεωρία.....	5
1.2.1 Τσεχικός Δομισμός.....	5
1.2.2 Γαλλικός Δομισμός – Δομική Αφηγηματολογία του Genette.....	5
1.3 Αμερικανική Νέα Κριτική.....	6
1.4 Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και Αναγνωστικής Ανταπόκρισης.....	7
1.5 Η Κειμενογλωσσολογική Θεωρία.....	7
2 Σημειωτική	
2.1 Τί είναι η σημειωτική ή Σημειολογία;.....	9
3 Υφολογία	
3.1 Η έννοια του Ύφους.....	11
3.1.1.Επιλεκτική υφολογία.....	12
3.1.2. Γενετική υφολογία.....	12
3.1.3. Κειμενικοί ορισμοί του ύφους.....	12
3.1.4. Ρυθμιστική υφολογία.....	13
Μέρος Β΄: Το μάθημα της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου	
4 Το μάθημα της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου στο ισχύον κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα	
4.1 Γενικές πληροφορίες.....	15
4.2 Η διδασκαλία του Ύφους στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.....	17
4.3 Αξιολόγηση -Τελική εξέταση- εξεταστικό δοκίμιο παγκυπρίων εξετάσεων.....	20
4.4 Συμπεράσματα.....	21
5 Εμπειρική Έρευνα	
5.1. Μεθοδολογία.....	22
5.1.1.Ερωτηματολόγιο.....	22
5.1.2. Δείγμα - Συμμετέχοντες.....	23
5.1.3. Διαδικασία.....	24
5.2. Αποτελέσματα.....	24
5.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	32
5.4.Συμπέρασμα.....	37
6 Διδακτικές προτάσεις	
6.1. Υφιστάμενες διδακτικές προτάσεις.....	39
6.2. Προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις.....	41
6.2.1. Πρώτη διδακτική πρόταση.....	41
6.2.2. Δεύτερη διδακτική πρόταση.....	45
6.2.3. Τρίτη διδακτική πρόταση.....	48
Συμπεράσματα.....	51
Παραρτήματα.....	53
A. Ερωτηματολόγιο.....	53
B. Εξεταστικά Δοκίμια Παγκυπρίων Εξετάσεων 2005-2015.....	56
Βιβλιογραφία.....	76

Εισαγωγή

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα υφολογικά στοιχεία στη δόμηση νοήματος σε λογοτεχνικά κείμενα. Ειδικότερα θα μας απασχολήσει το μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως διδάσκεται στην Γ΄ Λυκείου, στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της έρευνας

Η μελέτη των υφολογικών στοιχείων ως μέσου δόμησης του νοήματος στα λογοτεχνικά κείμενα θα μελετηθεί σε δύο επίπεδα. Σε θεωρητικό επίπεδο θα συζητηθούν οι θεωρίες της Λογοτεχνίας και της Υφολογίας, όπως έχουν διαμορφωθεί στη βάση σύγχρονων προσεγγίσεων για τη Λογοτεχνία.

Σε πρακτικό επίπεδο, θα διερευνηθούν, αφενός, οι απόψεις μάχιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν λογοτεχνία στη Γ΄ Λυκείου σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου για τα υφολογικά στοιχεία στα λογοτεχνικά κείμενα και, αφετέρου, οι πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διδασκαλία των υφολογικών αυτών στοιχείων.

Επίσης, θα κατατεθούν προτάσεις διδασκαλίας, βάσει σύγχρονων θεωριών της λογοτεχνίας που αξιοποιούν τα υφολογικά στοιχεία ενός κειμένου, για τα λογοτεχνικά κείμενα της Γ΄ Λυκείου.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η μεταπτυχιακή διατριβή θα επιχειρήσει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Συνάδουν και σε ποιο βαθμό οι προτάσεις για τα λογοτεχνικά κείμενα της Γ΄ Λυκείου του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας γενικότερα, και του ύφους, ειδικότερα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν (ή έχουν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν) λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου για τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων;
3. Ποιες είναι οι πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διδασκαλία των υφολογικών αυτών στοιχείων;

Η διατριβή χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος, δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο: γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των σύγχρονων θεωριών της Λογοτεχνίας, της Σημειωτικής και της Υφολογίας οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων.

Το Β΄ μέρος περιλαμβάνει γενικές πληροφορίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσιάζει την έρευνα που έχουμε διεξαγάγει με τη χρήση ερωτηματολογίων για να διερευνήσουμε τις

απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν το μάθημα της λογοτεχνίας σε δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Ακολουθώντας, αξιολογούνται κριτικά οι προτεινόμενες από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προτάσεις διδασκαλίας και, τέλος, προτείνονται διδακτικές προτάσεις στη βάση των σύγχρονων θεωριών της Λογοτεχνίας.

Καλοπροαίρετες κριτικές, παρατηρήσεις ή υποδείξεις γίνονται για να θέσουν σε προβληματισμό τους εμπλεκόμενους φορείς στα αναλυτικά προγράμματα για τη Β' και Γ' Λυκείου που αναμένεται να εφαρμοστούν -ελπίζουμε- μέσα στην επόμενη διετία.

Μέρος Α΄
Θεωρία της Λογοτεχνίας,
Σημειωτική,
Υφολογία

Κεφάλαιο 1

Θεωρίες της Λογοτεχνίας

0. Εισαγωγικά

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται σε θεωρητικά ζητήματα και συγκεκριμένα συζητά σύγχρονες θεωρίες για τη λογοτεχνία. Οι θεωρητικοί αυτοί προβληματισμοί κρίθηκαν αναγκαίοι σαν μια μορφή εισαγωγής στα όσα θα επακολουθήσουν. Παράλληλα, εισάγεται και συζητείται βασική ορολογία η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία.

Δε θα μας απασχολήσει το ερώτημα αν είναι διδακτέα η λογοτεχνία. Εν συντομία αναφέρω ότι «η μελέτη (και διδασκαλία) της λογοτεχνίας είναι όχι μόνο εφικτή αλλά και εξαιρετικά γόνιμη δραστηριότητα, που τεκμηριώνεται και από το σύνολο της σχετικής θεωρητικής, αναλυτικής και διδακτικής παράδοσης, αλλά και από τα κορυφαία επιτεύγματά της» (Καψωμένος 2005:17).

Αυτό που, πιστεύουμε, ενδιαφέρει πρωτίστως είναι με ποιον τρόπο μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τη λογοτεχνία μέσα στη σχολική αίθουσα. «Οι τρόποι προσέγγισης της λογοτεχνίας δεν είναι ένας αλλά πολλοί, αντίστοιχοι προς τη συνθετότητα του λογοτεχνικού φαινομένου και τους ποικίλους παράγοντες που το προσδιορίζουν» (Καψωμένος 2005:17).

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα αναφερθούμε, επιγραμματικά, στις σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη εστιάζοντας στο πώς η κάθε θεωρία προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα.

1.1 Ρωσικός Φορμαλισμός

Οι Ρώσοι φορμαλιστές συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον τους «στο εσωτερικό του λογοτεχνικού κειμένου, στην περιγραφή του μορφικού συστήματος που το ενέχει, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να καθορίσει την έννοια της λογοτεχνικότητας» (Τζούμα 1997:24). Με βάση το σκεπτικό ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα σύστημα σημασίας που οργανώνεται με και πάνω στη γλώσσα, οι Ρώσοι φορμαλιστές προχωρούν στην ανάγνωσή του χωρίς να προστρέχουν σε εξωλογοτεχνικούς παράγοντες, αλλά μελετώντας αυτούς ακριβώς τους γλωσσικούς σχηματισμούς που το οργανώνουν σημασιολογικά. Αποδίδουν έτσι μια αυτόνομη λειτουργία στο λογοτεχνικό κείμενο. Επιπλέον, οι φορμαλιστές ενδιαφέρονται και για τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα λογοτεχνικά κείμενα με την Ιστορία (Τζούμα 1997:25-26).

Βασικός στόχος των Ρώσων φορμαλιστών είναι η ανάπτυξη μιας μεθόδου επιστημονικής και αντικειμενικής μελέτης της λογοτεχνίας, που θα ενδιαφέρεται για την αναζήτηση των μηχανισμών της λογοτεχνίας και των δομικών αρχών των κειμένων [...]. Επιχειρείται να αποκαθάρουν το κείμενο από κάθε υποκειμενική και αυθαίρετη

ερμηνεία του περιεχομένου και να αποστασιοποιηθούν από τις αναλύσεις που «περιορίζονταν» στην αναζήτηση των ιδεών που εξέφραζε το κείμενο. Το ενδιαφέρον τους στρέφεται στη μελέτη της μορφής ενός έργου, αφού σύμφωνα με τις θεωρίες τους το περιεχόμενο καθορίζεται από τη μορφή [...] (Τσαλή 2014:7).

1.2 Δομιστική (ή Στρουκτουραλιστική) θεωρία

Στη Γλωσσολογία, ο όρος δομισμός ή στρουκτουραλισμός (structuralism) καταγράφει το γεγονός ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων και όχι μια απλή συμπαράθεση σημείων. Συγκροτείται, δηλαδή, από μονάδες σε διάφορα επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Ζερδελή 2013:224).

1.2.1. Τσεχικός Δομισμός

Ο Mukařovský, εκπρόσωπος του Τσέχικου Δομισμού διατύπωσε την άποψη ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι ένα σημειακό σύστημα το οποίο:

α. Έχει δομή ενεργητική και δυναμική. Ενεργητική γιατί όλα τα στοιχεία του συνεργάζονται προκειμένου να παραγάγουν το όλο. Δυναμική γιατί οι διάφορες λειτουργίες των μορφών και οι μεταξύ τους σχέσεις υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται στην τάση των λογοτεχνικών έργων να οργανώνουν τα στοιχεία τους με τέτοιο τρόπο ώστε η αισθητική τους λειτουργία να τα φέρνει σε διάσταση προς τους καθιερωμένους αισθητικούς κανόνες και τις αισθητικές αξίες της εποχής.

β. Ως γλωσσικό σύστημα, πλην των πρακτικών λειτουργιών της αναπαράστασης, της έκφρασης και της εκφώνησης, διαθέτει και μια τέταρτη λειτουργία, την αισθητική, η οποία είναι και η πιο ισχυρή.

Ως σημειακό σύστημα το λογοτεχνικό έργο αποτελείται από την υλική του υπόσταση και από το αισθητικό αντικείμενο. Ένα υλικό σημείο συγκεκριμενοποιείται σε ιστορική διάρκεια από ποικίλους παραλήπτες των οποίων οι αξίες είναι διαφορετικές, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα οι παραλήπτες αυτοί να παράγουν και διαφορετικά αισθητικά αντικείμενα. Έτσι ο Mukařovský συνδέει την έννοια της λειτουργίας του κειμένου με την έννοια του υποκειμένου της πρόσληψης, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο στη θεωρία του μια προοπτική ιστορική και κοινωνική (Τζούμα 1997:29-30).

1.2.2. Γαλλικός Δομισμός - Δομική Αφηγηματολογία του Genette

Ο Γαλλικός Δομισμός με πρότυπο τη δομική γλωσσολογία, από την οποία δανείζεται την έννοια του συστήματος, επιχειρεί να διατυπώσει τις κανονικότητες που ρυθμίζουν την αφηγηματικότητα των λογοτεχνικών πεζών κειμένων. Οι κανονικότητες αυτές αφορούν είτε στο σύστημα εκφοράς μιας ιστορίας, τους τρόπους που χρησιμοποιεί η πράξη της αφήγησης προκειμένου να εκθέσει μια ιστορία, είτε στο σύστημα του ίδιου του εκφερόμενου, της ίδιας δηλαδή της αφηγημένης ιστορίας (Τζούμα 1997:36).

Οι Γάλλοι σημειολόγοι είναι αυτοί που καθιέρωσαν την «αφηγηματολογία» ως αυτόνομο κλάδο μέσα στην ευρύτερη περιοχή της λογοτεχνικής θεωρίας (Καψωμένος 2003:81). Η αφηγηματολογία διακρίνεται σε δύο κατευθύνσεις: η πρώτη που διατηρεί και το όνομα της αφηγηματολογίας έχει ως αντικείμενο τη μελέτη των λεκτικών τρόπων (τεχνικών) που χρησιμοποιεί η αφηγηματική πράξη προκειμένου να ξεδιπλώσει μια ιστορία. Στοχεύει στη δημιουργία μιας τυπολογίας, μιας δηλαδή γενικής έκθεσης των αφηγηματικών τρόπων, οι συνδυασμοί των οποίων σχηματίζουν τα επιμέρους

λογοτεχνικά έργα (Τζούμα 1997:36). Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η σημειωτική. Έχει ως αντικείμενο τη μελέτη των αφηγηματικών περιεχομένων χωρίς να ενδιαφέρεται για το μέσο που μας τα γνωστοποιεί (μυθιστόρημα, φιλμ, κόμικ κ.λπ.). Στόχος της είναι η σύνταξη μιας γραμματικής βάθους η οποία να εκθέτει τη βασική νοηματική δομή που βρίσκεται κάτω από κάθε λογοτεχνικό περιεχόμενο (Τζούμα 1997:37). Μια διεξοδική συζήτηση της θεωρίας της Σημειωτικής ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου του G. Genette (Καψωμένος 2003:135-147) πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά. Η θεωρία που προτείνει ο G. Genette βασίζεται σε ένα ολόκληρο σύστημα από «έννοιες βάσης» μέσω των οποίων εισάγει ορισμένα κριτήρια στρατηγικής σημασίας, που είναι τα ακόλουθα:

A. Η διάκριση ανάμεσα σε ιστορία, αφήγημα και διήγηση, διάκριση που αναδειχνει τις μεταξύ τους σχέσεις.

B. Η σχέση συγγραφέα –Αφηγητή. Ο συγγραφέας – δημιουργός δεν έρχεται σε επαφή με τον αναγνώστη σ' ένα μυθοπλαστικό κείμενο παρά μόνο μέσω του δημιουργήματός του. Η «μέθοδος» με την οποία ο συγγραφέας μεταδίδει την ιστορία στον αναγνώστη είναι ο αφηγητής. Ο αφηγητής είναι ένα πλασματικό πρόσωπο που διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες της αφήγησης.

Με βάση τη συμμετοχή του αφηγητή μέσα στο αφήγημα ο αφηγητής μπορεί να είναι ομοδιηγητικός (αυτόπτης μάρτυρας ή μέτοχος στη δράση) ή ετεροδιηγητικός (δεν μετέχει στην ιστορία).

Με κριτήριο την πράξη της αφήγησης έχουμε τον εξωδιηγητικό αφηγητή και τον ενδοδιηγητικό αφηγητή.

Με κριτήριο την εστίαση (προοπτική) έχουμε αφήγηση με μηδενική εστίαση (παντογνώστης αφηγητής), εσωτερική εστίαση και εξωτερική εστίαση (Καψωμένος 2003:135-147).

1.3. Αμερικανική Νέα Κριτική

Η αγγλο-αμερικανική Νέα Κριτική (J.C. Ramson, C. Brooks, A. Tate, w. k. Wimsat, R. P. Blackmur και R. Crane, I. A. Richards) αναπτύσσεται παράλληλα με τον τσεχικό στρουκτουραλισμό. Κεντρικό σημείο της διαμάχης μεταξύ κριτικών της λογοτεχνίας στον αιώνα μας αποτελεί το ερώτημα κατά πόσο ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να εξεταστεί «καθεαυτό». Η Νέα Κριτική θεωρήθηκε το πρώτο «δόγμα» της κειμενικής αυτονομίας, της εξέτασης δηλαδή των κειμένων στην «αισθητική τους αυτοτέλεια», χωρίς να χρειάζεται ο αναγνώστης να προσφύγει για την κατανόησή τους στη συνδρομή εξωτερικών πληροφοριών αλλά στην αναλυτική μελέτη των λέξεων που θα τον βοηθήσουν να αναγνωρίσει τη σημασία, το συναίσθημα, τον τόνο και την πρόθεση ενός κειμένου. Ο βασικός άξονας, δηλαδή, της θεωρητικής αυτής σχολής είναι η προτεραιότητα που δίνει στην αισθητική εμπειρία και η αποδέσμευση του έργου από τον συγγραφέα, την κοινωνία και την ιστορία που το παρήγαγαν. Είναι προφανές ότι υιοθετείται μία απόλυτα ενδοκειμενική προσέγγιση [...], η οποία έχει στόχο να αναδείξει τις λειτουργίες της αμφισημίας, του παράδοξου, των συνυποδηλώσεων, της εικονοποιίας και της ειρωνείας (Ζερδελη 2013:223).

Οι οπαδοί της Νέας Κριτικής προβάλλουν με επιμονή την επιστροφή στο κείμενο και προτείνουν τη μελέτη του ως μοναδικού και ανεξάρτητου γεγονότος. Αναπτύσσουν έτσι τη μέθοδο της *μικροσκοπικής ανάγνωσης* (close reading) η οποία, εκλαμβάνοντας το κείμενο ως μια οργανική ολότητα στην οποία οι λέξεις αποτελούν σημασιολογικούς κόμβους, μελετά τους τρόπους σύνδεσης αυτών των κόμβων σε σχήματα παραλληλίας, παραδοξότητας και αντίθεσης. Ο συνδυασμός εξάλλου ποικίλων γλωσσικών στοιχείων

πάνω στον οποίο βασίζεται το σύνολο του κειμένου κάνει ώστε η σημασιολογική γειτνίαση να μεταβάλλει την αρχική σημασία των στοιχείων αυτών (Τζούμα 1997:32-33).

Στον χώρο της αφηγηματολογίας οι Νέοι Κριτικοί «έδωσαν δείγματα σοβαρών αναλύσεων στο επίπεδο του συστήματος εκφοράς του μύθου. Ζητήματα όπως η οπτική γωνία, η θέση του αφηγητή ως προς το αφηγούμενο, ο τύπος του εκφερόμενου λόγου, εξετάστηκαν μεθοδικά και παρά τα σφάλματα, δημιούργησαν μια παράδοση» (Τζούμα 1997:34).

1.4. Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης και Αναγνωστικής Ανταπόκρισης

Πρόκειται για τη λογοτεχνική θεωρία, η οποία αμφισβητεί απολύτως την αυτονομία και αυτοδυναμία του λογοτεχνικού κειμένου –αλλά και του συγγραφέα– ως μέσου επικοινωνίας. Η Θεωρία της Πρόσληψης εστιάζει την προσοχή της στον αναγνώστη, τον οποίο θεωρεί κυρίαρχο αποδέκτη ή προσλήπτη, νοηματοδότη, ερμηνευτή και ανταποκριτή του λογοτεχνικού κειμένου. Ως εκ τούτου, το λογοτεχνικό κείμενο δεν κλείνει δογματικά μέσα στις λέξεις του το νόημά του, αλλά μένει στον αναγνώστη να το νοηματοδοτήσει/ερμηνεύσει ανάλογα με την εμπειρία και τη συνείδησή του. Αυτό σημαίνει ότι η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το κείμενο στον αναγνώστη· δηλαδή, στο νόημα που προσλαμβάνει ο (εκάστοτε) αναγνώστης από το κείμενο και όχι στο νόημα που κρύβει το «κείμενο καθεαυτό». Με άλλα λόγια, η ουσία των αναζητήσεων της τοποθετείται όχι στο συγγραφέα ή το κείμενο, αλλά στο πώς προσλαμβάνεται ή πώς αναδημιουργείται το λογοτεχνικό έργο ανάλογα με τον ορίζοντα των προσδοκιών, των προκαταλήψεων και πεποιθήσεων του κάθε αναγνώστη (Κουνούπης 2007: 203-210).

Σύμφωνα με τον R. Jauss, «σημαίνει εκείνη τη δυσπόστατη πράξη, η οποία περικλείει την επίδραση που επικαθορίζεται από το έργο και τον τρόπο με τον οποίο ο παραλήπτης το δεξιώνεται». Πιο απλά, και για τη διάκριση της έννοιας από αυτήν της ανταπόκρισης, σημειώνεται πως «ενώ με τον όρο πρόσληψη εννοούμε την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη, με τον όρο ανταπόκριση εννοούμε αυτό ακριβώς που η ίδια η δομή του κειμένου προκαλεί κατά την πράξη της ανάγνωσης» (Κουνούπης 2007: 203-210).

Βασική παράμετρος θεωρείται η «απροσδιοριστία» ή ιδιοτυπία του λογοτεχνικού κειμένου κατά τον W. Iser, η οποία οφείλεται στην πολυσημία ή «ανοιχτότητα» του κειμένου, όπως την ονομάζει ο Eco, και σημαίνει τις δομές εκείνες που εμπεριέχονται στο κείμενο και οι οποίες αποτελούν έκκληση- πρόκληση στον αναγνώστη να επικοινωνήσει με αυτό(Κουνούπης 2007: 203-210).

1.5. Η κειμενογλωσσολογική θεωρία

Η κειμενογλωσσολογική θεωρία δημιουργήθηκε στη δεκαετία του '70 ως αποτέλεσμα της ανάγκης για μια συνολικότερη προσέγγιση του λόγου, που συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες παραγωγής και πρόσληψης του γραπτού λόγου: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Ουσιαστικά πρόκειται για μια σύνθεση του φορμαλισμού, του δομισμού και της σημειολογίας με την γλωσσολογία, που δέχτηκε επιρροές και από την ανθρωπολογία την κοινωνιολογία και τη γνωστική ψυχολογία. Στην πρώτη φάση

ανάπτυξης της κειμενογλωσσολογίας, με κύριο εκφραστή τον Ολλανδό Teun van Dijk, η έμφαση δόθηκε στην έννοια της γραμματικής του κειμένου, ως επέκταση της γραμματικής της πρότασης. Το πεδίο έρευνας μετατέθηκε από την πρόταση στο κείμενο, με έμφαση στις επιμέρους στρατηγικές που ακολουθούνται κατά την παραγωγή του κειμένου και στόχο την ανάλυση του κειμένου στα δομικά του στοιχεία, καθώς και την ταξινόμηση των στοιχείων αυτών (Μπούσια 2010:25-26).

Στη δεύτερη περίοδο της κειμενογλωσσολογίας, με κύριους εκφραστές τους R. de Beaugrande και W. Dressler, η έμφαση δόθηκε, πέρα από τα δομικά στοιχεία, στην αναζήτηση των κειμενικών παραγόντων που μετατρέπουν αυτά τα δομικά στοιχεία σε ενιαίο σύνολο, δηλαδή στον τρόπο σύνδεσης και οργάνωσης των δομικών στοιχείων σε κείμενο. Πρόκειται για τους κειμενικούς παράγοντες της συνοχής, της συνεκτικότητας, της πληροφορικότητας, της αποδεκτότητας, της καταστασιακότητας και της διακειμενικότητας, που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση του κειμένου και προσδίδουν κειμενικότητα σε αυτό(Μπούσια 2010:25-26).

Η κειμενογλωσσολογία, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις των εκπροσώπων της, αποδέχεται τις παρακάτω αρχές:

- Βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου δεν είναι η λέξη ή η πρόταση αλλά το κείμενο. Δηλαδή, η γλώσσα εξετάζεται σε επίπεδο κειμένου.
- Υπάρχουν διακριτά είδη λόγου (περιγραφή, αφήγηση κ.λ.π.), καθένα από τα οποία έχει τη δική του δομή.
- Τα κείμενα αποτελούν γλωσσικές μονάδες με νόημα, που προκύπτει σε σχέση, όχι μόνο με τα δομικά τους στοιχεία, αλλά και από τη χρήση τους σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα.
- Όλα τα είδη λόγου, και όχι μόνο τα λογοτεχνικά, παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την κειμενογλωσσολογική ανάλυση.
- Τα κείμενα αναλύονται κυρίως από την πλευρά της κειμενικότητας. Περιγράφεται και αναλύεται η δομή και το ύφος τους σε σχέση με το περιεχόμενο, το επικοινωνιακό περιεχόμενο και το σκοπό τους.
- Στην ανάλυση των κειμένων συνεξετάζονται οι τρεις βασικοί παράγοντες παραγωγής του: ο συγγραφέας, το ίδιο το κείμενο και ο αναγνώστης(Μπούσια 2010:25-26).

Έχοντας συζητήσει μερικές από τις πιο γνωστές σύγχρονες θεωρίες της Λογοτεχνίας, επικεντρωνόμαστε στο επόμενο κεφάλαιο στη Σημειωτική.

Κεφάλαιο 2

Σημειωτική

Οι σύγχρονες θεωρίες ποιητικής προσφέρουν επεξεργασμένες μεθόδους ανάλυσης και ερμηνείας των κειμένων, κατάλληλες για τη διδακτική πράξη. Οι θεωρίες που συνδέονται με το ευρύτερο ρεύμα της Σημειωτικής ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες σ' αυτά τα κριτήρια (Καψωμένος 2005:23).

2.1. Τι είναι Σημειωτική ή Σημειολογία;

Η σημειωτική ή σημειολογία είναι η επιστήμη που μελετά τα φαινόμενα σημασίας. Η εμφάνιση της δομικής γλωσσολογίας, θεμελιωτής της οποίας είναι ο Saussure, προσφέρει μια συστηματική, επιστημονική θεωρία της σημασίας. Ο Saussure εισήγαγε την έννοια της γλώσσας ως μιας συγχρονικής, συνολικής δομής, ως ένα σύστημα. Το σύστημα κατά τον Saussure δεν αποτελείται μόνο από τις μονάδες σημασίας αλλά επιπλέον οι μονάδες αυτές, τα σημεία, είναι οργανωμένες σε μια δομή η σημασία τους εξαρτάται από τη θέση τους στη συνολική δομή και άρα από τις σχέσεις μεταξύ τους. Η ύπαρξη του συστήματος της γλώσσας είναι αυτό που επιτρέπει τη δημιουργία σημασίας (Μπόκλουντ - Λαγοπούλου 1983: 15-18).

Στην περίπτωση της Λογοτεχνίας δεχόμαστε ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι κατασκευασμένο από τη γλώσσα σαν βασικό υλικό, και δεχόμαστε ότι είναι μια σημαντική κατεύθυνση της ανάλυσης των κειμένων το να ασχοληθούμε με τη γλωσσική τους μορφή (Μπόκλουντ - Λαγοπούλου 1982: 145). Η Σημειωτική μας προσφέρει μια θεωρία και μια μέθοδο. Αν πάρουμε πρώτα τη μέθοδο μπορούμε να πούμε ότι μας επιτρέπει την ανάλυση και περιγραφή κειμένων με τρόπο συστηματικό και ακριβή. Η σημειωτική προσφέρει μια μέθοδο ανάλυσης, όχι ένα κριτήριο αξιολόγησης (Μπόκλουντ - Λαγοπούλου 1983: 22-23).

Η σημειωτική αντίληψη για το λογοτεχνικό φαινόμενο και τις μεθόδους ερμηνείας του θεωρείται ο κληρονόμος της αρχαίας Ποιητικής και Ρητορικής, γιατί ξαναφέρνει στο επίκεντρο του θεωρητικού ενδιαφέροντος τα ίδια τα κείμενα και τα μελετά από την άποψη της λογοτεχνικής τους λειτουργίας (Καψωμένος 2005:23).

Η σημειωτική της λογοτεχνίας επιδιώκει μια συστηματική προσέγγιση της λογοτεχνίας βασισμένη σε θεωρητικές αρχές και αναλυτικές μεθόδους μεταδόσιμες που να εξασφαλίζουν -στο μέτρο του εφικτού- την αντικειμενικότητα που ισχύει σε άλλες επιστήμες. Αντίστοιχα στο επίπεδο των μεθόδων επιλέγει μια διαγνωστική στάση απαλλαγμένη από αξιολογικές ή ηθοπλαστικές προθέσεις. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στα ίδια τα κείμενα και στη λογοτεχνική λειτουργία. Επικαιροποιεί, με μια ανανεωμένη οπτική, θέσεις και προβλήματα της αρχαίας ρητορικής, ενώ ενσωματώνει στη θεωρητική της υποδομή αρχές και απόψεις του ρομαντισμού, του βορειοαμερικάνικου εμπειρισμού και πραγματισμού και του λογικού θετικισμού (Καψωμένος 2005:23-24).

Με ποιο τρόπο μπορεί η σημειωτική να προσεγγίσει ένα λογοτεχνικό κείμενο; Ο Jakobson επισήμανε ότι ανάμεσα στις λειτουργίες της γλώσσας είναι μία, η ποιητική, που τη θεωρεί κατ' εξοχήν αισθητική και χαρακτηριστική των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη στην ίδια τη γλωσσική μορφή τους (Μπόκλουντ – Λαγοπούλου 1982: 146-147).

Πρόκειται για τη λειτουργία που μας ενδιαφέρει περισσότερο στην περίπτωση των «αισθητικών» κειμένων (Δαλκαβούκης 2012: 29-32). Το μήνυμα αποκτά ποιητική/αισθητική λειτουργία όταν είναι «ασαφές και αυτοεπικεντρούμενο». Πότε, όμως, ένα κείμενο είναι «ασαφές και αυτοεπικεντρούμενο»; Ή ακόμη πιο συγκεκριμένα: Τι είναι «ασάφεια»; Με τη λέξη ασάφεια προσδιορίζουμε εδώ τον τρόπο παραβίασης των κανόνων ενός καθιερωμένου κώδικα. Η παραβίαση αυτή μπορεί να είναι:

- φωνητική ή «λεκτική»
- συντακτική (όταν σύμφωνα με τον καθιερωμένο κώδικα του συντακτικού η φράση είναι ασύντακτη)
- σημασιολογική (όταν η φράση, ενώ δεν παραβιάζει ούτε τους φωνητικούς ή λεκτικούς κανόνες, αλλά ούτε και τους συντακτικούς, δεν έχει στο πλαίσιο του καθιερωμένου κώδικα καμιά σημασία)
- υφολογική(Δαλκαβούκης 2012: 29-32).

Η ποιητική δηλαδή λειτουργία ορίζεται και ως απόκλιση από τον κανόνα της γλώσσας· η προβολή λοιπόν του ποιητικού προσδιορισμού στη λογοτεχνία παραμορφώνει τον κανόνα, υποκείμενο ασφαλώς σε μετατροπές ανάλογα με τις εποχές, και αποδεσμεύει τη γλώσσα από την πρακτική τάξη, δεδομένου ότι μετατοπίζονται οι σημασιολογικές αξίες και ταυτόχρονα αξιοποιούνται ενεργητικά κάθε φορά τα συμφραζόμενα. Εδώ οφείλεται η αισθητική λειτουργία της λογοτεχνίας που σε καμία περίπτωση δεν ακυρώνει την επικοινωνιακή της λειτουργία. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούνται από σημεία, δομές σημείων και αξίες και δεν περιορίζονται στην υλική τους πλευρά, αλλά αποκτούν σημασιολογική προοπτική κατά την πρόσληψή τους (Αγγελάτος 2010:9).

Το αντικείμενο της Ποιητικής για τον Jakobson ήταν οι γενικοί κανόνες (αφηγηματικές τεχνικές, ποιητικές δομές, ρητορικοί κώδικες) που ανιχνεύονται στο εσωτερικό της λογοτεχνίας και διέπουν τα λογοτεχνικά κείμενα και την ιδιαίτερη ποιότητά τους, τη λογοτεχνικότητα (Αγγελάτος 2010:14).

Ολοκληρώνοντας τη συζήτησή μας για τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διαμορφωθεί για την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων, θα συζητήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο την έννοια του ύφους των λογοτεχνικών κειμένων.

Κεφάλαιο 3

Υφολογία

Εισαγωγικά

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι τα υφολογικά στοιχεία σε ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορούν να αποτελέσουν μέσο δόμησης του νοήματός του. Η γνώση των υφολογικών στοιχείων είναι πιστεύουμε, βασικός -όχι βεβαίως επαρκής- παράγοντας για τη δόμηση νοήματος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Πρέπει να διδάσκεται όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως όργανο, ως μέσο.

Πριν, ωστόσο, προχωρήσουμε σε μια τέτοια πρόταση θα πρέπει να αναφερθούμε εν συντομία στην έννοια του Ύφους.

3.1. Η έννοια του Ύφους

Το ύφος είναι μια πολυσήμαντη έννοια που καλύπτει όλα τα πεδία του λόγου (Χρυσομάλλη 2010:65). Δεν υπάρχει γενικώς αποδεκτός ορισμός του ύφους και δεν είναι δυνατόν να υπάρξει για ένα τόσο πολύπλοκο και πολύπλευρο φαινόμενο (Χαραλαμπίκης 1992:62). Η πολυσημία της έννοιας προκάλεσε και προκαλεί ακόμη δυσκολίες στην επιστημονική ενασχόληση με το φαινόμενο, το οποίο είναι αντικείμενο έρευνας πολλών εν μέρει αλληλοεπικαλυπτόμενων, και σε ορισμένους τομείς αντιμαχόμενων, επιστημών: της γλωσσολογίας, της επιστήμης της λογοτεχνίας, της επικοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας και των διάφορων εικαστικών τεχνών (Χρυσομάλλη 2010:65).

Η έννοια του ύφους παραδίδεται από την ελληνική αρχαιότητα, η οποία την ερεύνησε μέσα στο πλαίσιο της Ρητορικής, ενώ η δυτική Αναγέννηση, που συνέχισε τις μελέτες αυτές, μετονόμασε το σύνολο σε Ποιητική. Η μοντέρνα υφολογία διαμορφώνεται μόλις τον 19^ο αιώνα. Στα νεότερα χρόνια η θεωρία του Saussure, που μετατόπισε το επιστημονικό ενδιαφέρον από τη διαχρονία στη συγχρονία της γλώσσας, και η δημιουργία της κειμενογλωσσολογίας έδωσαν τη δυνατότητα ενασχόλησης και με τις δομές των κειμένων μέσα στο πλατύτερο πλαίσιο του στρουκτουραλισμού. Οι προσπάθειες κατανόησης του φαινομένου από επιστήμονες διαφορετικών κατευθύνσεων οδήγησε, κατά λογική συνέπεια, σε πληθωρισμό ορισμών του ύφους, χωρίς να υπάρξει αξιόλογη συμφωνία απόψεων (Χρυσομάλλη 2010:65-66).

Ο όρος είναι ριζικά αμφίσημος στη σύγχρονη χρήση του: δηλώνει αφενός την ατομικότητα, τη μοναδικότητα δηλαδή ενός έργου, την αναγκαιότητα μιας γραφής, αφετέρου μια τάξη, μια σχολή [...] μια ολόκληρη πανοπλία εκφραστικών τεχνασμάτων και μέσων μεταξύ των οποίων μπορούμε να επιλέξουμε. Το ύφος παραπέμπει ταυτόχρονα σε μια αναγκαιότητα και σε μια ελευθερία (Comragnon 2001:260). Προκύπτει επομένως ότι η έννοια του ύφους έχει σήμερα ιδιαίτερα πολυάριθμες πτυχές:

-Το ύφος είναι νόρμα. Το ύφος συνδέεται κατά παράδοση με την κανονιστική και προγραμματική του αξία: το «καλό ύφος» είναι ένα μοντέλο προς μίμηση, ένας κανόνας. Με αυτή την ιδιότητα, το ύφος είναι αχώριστο από αξιολογικές κρίσεις.

-Το ύφος είναι διάκοσμος. Η διακοσμητική αντίληψη περί ύφους είναι εμφανής στη ρητορική [...]. Το ύφος (λέξεις) είναι παραλλαγή ενός κοινού περιεχομένου.

-Το ύφος είναι απόκλιση. Η υφολογική παραλλαγή ορίζεται ως απόκλιση από την τρέχουσα χρήση (Comragnon 2001:261-262) δηλαδή από την ουδέτερη ή φυσιολογική χρήση της γλώσσας.

-Το ύφος είναι σύμπτωμα. Το ύφος συνδέθηκε με το άτομο (είναι υποκειμενικό). Δεν είναι ζήτημα τεχνικής, αλλά θέασης των πραγμάτων (Comragnon 2001:265).

Το ύφος επομένως απέχει πολύ από το να είναι μια καθαρή έννοια. Είναι μια σύνθετη, πλούσια, αμφίσημη, πολλαπλή έννοια (Comragnon 2001:270).

Τρεις όψεις του ύφους ξαναήρθαν ή μάλλον δεν έφυγαν ποτέ πραγματικά από το προσκήνιο. Φαίνεται πως είναι αναπόφευκτες και αξεπέραστες. Ή έχουν εν πάση περιπτώσει αντισταθεί νικηφόρα στις επιθέσεις που τους επιφύλαξε η θεωρία:

- ✓ το ύφος είναι μορφική παραλλαγή ενός (λίγο πολύ) σταθερού περιεχομένου
- ✓ το ύφος είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός έργου, που μας επιτρέπουν να ταυτίσουμε και να αναγνωρίσουμε το συγγραφέα
- ✓ το ύφος είναι μια επιλογή ανάμεσα σε περισσότερες «γραφές» (Comragnon 2001:303).

3.1.1.Επιλεκτική υφολογία

Η θεώρηση του ύφους ως επιλογής, στην οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν οι αποκλίνουσες δομές, ξεκίνησε από τη γλωσσολογία και αποτελεί μια από τις πιο ενδιαφέρουσες μοντέρνες συλλήψεις της έννοιας του ύφους. Χαρακτηριστικός είναι ο «δοκιμαστικός» ορισμός του Μπαμπινιώτη: Ύφος είναι η συνειδητή επιλογή ορισμένων επαναλαμβανόμενων, κατά κανόνα, δομικών σχημάτων, που απαρτίζουν ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα, μια «ποιητική γραμματική». Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται κυρίως από έμφαση στη μορφή (έναντι του περιεχομένου) και στη συγκινησιακή/βιωματική πλευρά της γλώσσας (αντί στη λογική της έκφανση). Η όλη οργάνωση του ύφους υπηρετεί συγκεκριμένες προθέσεις (Χαραλαμπίκης 1992:39).

3.1.2. Γενετική υφολογία

Η Γενετική – Μετασηματιστική γραμματική προσπαθεί να ερμηνεύσει το ύφος στο συντακτικό επίπεδο ως αποτέλεσμα ορισμένων μετασηματισμών οι οποίοι και δημιουργούν τις εκφραστικές ποικιλίες. Η ατομική χρήση ορισμένων μετασηματισμών χαρακτηρίζει το ιδιαίτερο ύφος ενός συγγραφέα (Χαραλαμπίκης 1992:46).

3.1.3. Κειμενικοί ορισμοί του ύφους

Ήδη ο Hill (1958) συνέδεσε το ύφος με ενότητες που βρίσκονται πέρα από τα όρια της πρότασης στο επίπεδο του συνεκτικού κειμένου. Στην Κειμενογλωσσολογία ο Harweg ορίζει ως ύφος «τον τρόπο σύστασης κειμένων». Η απαίτηση για μια υπερπροτασιακή γραμματική οδήγησε κυρίως στη γένεση της κειμενογλωσσολογίας. Βασική αποστολή του νέου αυτού επιστημονικού κλάδου είναι η συστηματική ανάλυση των υπερπροτασιακών συναφειών και κυρίως των όρων κάτω από τους οποίους μια συνέχεια προτάσεων μεταβάλλεται σε κείμενο. Για υφολογικές αποτιμήσεις είναι

απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο και το ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο. Με την έννοια αυτή πολλά κειμενογλωσσικά ερωτήματα είναι συγχρόνως και υφολογικά (Χαραλαμπίκης 1992:50).

3.1.4. Ρυθμιστική υφολογία

Η ρυθμιστική υφολογία η οποία μελετά την ποιότητα των εκφραστικών τρόπων μέσα από τις υπάρχουσες κοινωνικές προκαταλήψεις για τη γλώσσα μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια του γλωσσικού αισθητηρίου των μαθητών και κάθε ατόμου που θα ήθελε να εκφράζεται καλύτερα στον γραπτό ή τον προφορικό λόγο (Χαραλαμπίκης 1992:71).

Έχοντας ολοκληρώσει τη συζήτηση των θεωρητικών ζητημάτων που αφορούν τη θεματική μας, προχωρούμε στο Β' μέρος της εργασίας σε μια παρουσίαση της ερευνητικής δουλειάς που έχει εκπονηθεί για τη διερεύνηση των απόψεων των μάχιμων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων στα πλαίσια του μαθήματος της λογοτεχνίας, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι εφαρμόζουν.

Μέρος Β΄
Το μάθημα της Λογοτεχνίας Γ΄
Λυκείου

Κεφάλαιο 4

Το μάθημα της Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου στο ισχύον κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθούν πληροφορίες για το μάθημα της Λογοτεχνίας όπως διδάσκεται στη Γ΄ Λυκείου, στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.1. Γενικές πληροφορίες

Το μάθημα με γενικό τίτλο Νέα Ελληνικά περιλαμβάνει δύο αντικείμενα: Λογοτεχνία και Έκφραση-Έκθεση. Σύμφωνα με τον Προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (στο εξής Υ.Π.Π.) στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα διδάσκεται πέντε (5) διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως από τις οποίες οι τρεις (3) αφορούν τη διδασκαλία της Έκφρασης - Έκθεσης και οι δύο (2) τη Λογοτεχνία. Η διδακτέα ύλη προνοεί τη διδασκαλία δεκαεπτά λογοτεχνικών κειμένων, πέντε εκ των οποίων αφορούν την πεζογραφία και δώδεκα την ποίηση.¹

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ πως τα δεκαεπτά λογοτεχνικά κείμενα βρίσκονται στα ακόλουθα σχολικά εγχειρίδια: α) *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ Τεύχος* (1945-2000), Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004, β) *Ανθολογία Νεοελληνικής Ποίησης Για την Τρίτη Λυκείου*, Υ.Α.Π., Λευκωσία 2004 και γ) *Ανθολογία Κυπριακής Λογοτεχνίας, Μέρος Β΄*, Υ.Α.Π., Λευκωσία 2012.

Ταυτόχρονα με την εφαρμογή του Ενιαίου Λυκείου (2000 κ.ε.) είχε εκδοθεί από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (στο εξής Υ.Α.Π.) Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής Α.Π.) για τη διδασκαλία του μαθήματος στην Α΄ Λυκείου (2000) και στη Β΄ Λυκείου (2002). Στην πράξη ωστόσο είχε υποκατασταθεί από προγραμματισμούς. Όσον αφορά την Γ΄ Λυκείου αν και εκπονήθηκε Α.Π., εντούτοις δεν κοινοποιήθηκε ποτέ.

Η απουσία ενός βασικού εγχειριδίου δημιουργεί αρκετές πρακτικές δυσκολίες στη διδακτική πράξη. «Δεν χρειαζόμαστε ανοικονόμητα βιβλία, γεμάτα από αχρείαστα (εννώνω αδίδακτα) κείμενα» (Αθανασοπούλου 2005:20). Από την άλλη ο ενδεικτικός

¹ **Πεζογραφία:** 1. Σοροκάδα, Νίκου Κάσδαγλη 2. +13-12-43, Γιώργου Ιωάννου 3. Αριάγνη (απόσπασμα), Στρατή Τσίρκα 4. Πορτοκαλόκηπος, Γιώργου Φ. Πιερίδη 5. Το ψαράκι της γυάλας, Μάριου Χάκκα
Ποίηση: 6. Απολείπειν ο θεός Αντώνιον, Κωνσταντίνου Καβάφη 7. Η Πόλις, Κωνσταντίνου Καβάφη 8. Σαλαμίνα της Κύπρος, Γιώργου Σεφέρη 9. Άξιον Εστί, Τα Πάθη: Ψαλμός Β΄, Οδυσσέα Ελύτη 10. άσμα δ΄, Οδυσσέα Ελύτη 11. Ο καιόμενος, Τάκη Σινόπουλου 12. Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ., Μανόλη Αναγνωστάκη 13. Αποχαιρετισμός [Όλο σας αποχαιρετώ...μέχρι το τέλος], Γιάννη Ρίτσου 14. Έλληνες ποιητές, Κώστα Μόντη 15. Της εισβολής, Κώστα Μόντη 16. Στα στέφανα της κόρης του, Κυριάκου Χαραλαμπίδη 17. Ονήσιλος, Παντελή Μηχανικού.

προγραμματισμός δεν στηρίζεται σε ένα σαφές θεματικό ή έστω χρονολογικό κριτήριο. Η «αυθαίρετη» διάταξη των λογοτεχνικών κειμένων (χωρίς ένα σαφές κριτήριο διάκρισης είτε θεματικό είτε χρονολογικό, χωρίς ιδεολογικό στόχο) επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αρχίσει τη διδασκαλία από όποιο κείμενο θέλει. Συν τοις άλλοις, ο ενδεικτικός προγραμματισμός δεν δίνει κοινή κατευθυντήρια γραμμή με αποτέλεσμα ο/η διδάσκων/διδάσκουσα να επιλέγει μια δική του πορεία διδασκαλίας.

Συνεπώς εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ή έχουν κληθεί για πρώτη φορά να διδάξουν το μάθημα στην Γ' Λυκείου δεν έχουν στη διάθεσή τους κανένα Οδηγό Σπουδών ή Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός «αν δεν έχει ειδική κατάρτιση, καταφεύγει πελαγωμένος στα βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο και τα οποία υποτίθεται πως λύνουν όλες τις απορίες και περιέχουν τις σωστές ερμηνείες και απαντήσεις στα ερωτήματα των σχολικών εγχειριδίων. Αν είναι πιο απαιτητικός από τον εαυτό του, ανατρέχει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο ποίημα και συνήθως επιλέγει την ερμηνεία κάποιου γνωστού και καταξιωμένου ερευνητή ή κριτικού, ή ακόμη συνδυάζει περισσότερες ερμηνείες και σχόλια για το ποίημα, αν φυσικά καταφέρει να τα βρει. Υπάρχει βεβαίως για τον εκπαιδευτικό και η λύση του αυτοσχεδιασμού, η εφαρμογή ενός άκρατου και ανεργμάνιστου υποκειμενισμού, που αγνοεί ή παραβλέπει την αναγκαιότητα να τεθούν διδακτικοί στόχοι.» (Καπλάνη 2002:361).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνω πως το διδακτικό έργο του/της εκπαιδευτικού της Γ' Λυκείου έρχονται εν μέρει να ενισχύσουν οι διαδικτυακές αναρτήσεις στον σύνδεσμο Εκπαιδευτικό Υλικό² για τη Λογοτεχνία της Γ' Λυκείου του Υ.Π.Π. προτάσεων διδασκαλίας από την κ. Μαρία Παπαλεοντίου, Φιλολόγο, Λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και από τον κ. Σπύρο Αντωνέλλο, Επιθεωρητή Φιλολογικών μαθημάτων. Οι αξιόλογες, πραγματικά, προτάσεις διδασκαλίας πηγάζουν θα έλεγα από το προσωπικό ενδιαφέρον και την ενασχόληση με το αντικείμενο περισσότερο, παρά από μια πολιτική κατεύθυνση του Υ.Π.Π. Οι διδακτικές προτάσεις αν και ακολουθούν γενικά τις αρχές του γαλλικού δομισμού και ειδικά της αφηγηματολογίας του Genette, δεν καλύπτουν το σύνολο όλων των λογοτεχνικών κειμένων της εξεταστέας ύλης. Επιπρόσθετα, δεν υποκαθιστούν ένα Ενιαίο Αναλυτικό πρόγραμμα Λογοτεχνίας.

Στη διδασκαλία λοιπόν του μαθήματος της Λογοτεχνίας ο/η εκπαιδευτικός περιορίζεται στην στείρα παρεχόμενη γνώση στον/στη μαθητή/μαθήτρια και ο/η μαθητής/μαθήτρια περιορίζεται στον ρόλο του ακροατή - αποδέκτη. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος παραμένει αδρανής (με εξαίρεση συνήθως μεμονωμένες περιπτώσεις, τους/τις άριστους/ες σε επίδοση μαθητές/μαθήτριες). Οι δεξιότητες που καλείται να αποκτήσει ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι κυρίως γνωστικές. Η Γ' Λυκείου που λειτουργεί ως προπαιδευτικό στάδιο για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνει συνακόλουθες γνωστικές απαιτήσεις. Σε κάθε εξεταστική διαδικασία (αξιολόγηση τετραμήνου ή τελική) ο/η μαθητής/μαθήτρια καλείται να αποδείξει την κατάκτηση αυτών των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων «λογοτεχνικού γραμματισμού³». Στα

² http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/didaktika_senaria_c_lyk.html

³ Με τη διδασκαλία του μαθήματος επιδιώκεται: Η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων, τόσο στο συλλογικό επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης των κειμένων, της "αντήχησής" τους στην ιδιοσυγκρασία του κάθε μαθητή χωριστά, σε δύο χρόνους: στην πρώτη επαφή με τα κείμενα, και στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας τους στην τάξη, ώστε να οδηγηθούν σταδιακά οι μαθητές στην κριτική επίγνωση της ευρύτερης ποικιλίας των «κειμένων» και των αναγνωστικών πρακτικών που επιπολάζουν στο επικοινωνιακό στερέωμα της εποχής μας και οδηγούν σε διαφορετικές οπτικές-τρόπους θέασης των πραγμάτων. Η κατανόηση - ανάλυση - ερμηνεία των

σχολικά εγχειρίδια δεν υπάρχουν ασκήσεις, εργασίες ή δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την κατάκτηση της γνώσης και για την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Στο σχολικό εγχειρίδιο *Ανθολογία Κυπριακής Λογοτεχνίας, Μέρος Β΄*, Υ.Α.Π., Λευκωσία 2012 μάλιστα δεν υπάρχει καμία ερώτηση, άσκηση ή δημιουργική εργασία. Συνεπώς διδασκόμενοι/ες και διδάσκοντες/ουσες βρίσκονται σε πλήρη αμηχανία.

4.2. Η διδασκαλία του Ύφους και το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Η πολυσημία και η πολυπλοκότητα της έννοιας του Ύφους καθώς επίσης οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό κόσμο. Απόρροια της αποξένωσης πολλών εκπαιδευτικών από τη σύγχρονη υφολογική θεωρία και τον σχετικό προβληματισμό είναι οι συγκεχυμένες απόψεις που έχουν σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης και αποτίμησης του λογοτεχνικού έργου (Χαραλαμπίδης 1992:71). Η απουσία επίσης μιας συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών -και δεν εννοούμε τις ημερίδες- συντείνει στην απομάκρυνση από τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες.

Από την άλλη όποιες προσπάθειες εκπόνησης ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τη Λογοτεχνία, παραμένουν «προσπάθειες» εάν δεν κοινοποιηθούν στον/στην εκπαιδευτικό (αναφέρομαι στο Α.Π. του 2002 που εκπονήθηκε αλλά δεν κοινοποιήθηκε στον εκπαιδευτικό κόσμο). Στο σημείο αυτό αξίζει να μνημονεύσω την προσπάθεια κάποιων ανθρώπων της εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας, που αποφάσισαν να καταπιαστούν σοβαρά και να εκπονήσουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αναφέρομαι βεβαίως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας που εκπονήθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή που αποτελούνταν από τους πανεπιστημιακούς κ. Αθανασοπούλου, κ. Βουτουρή και κ. Σουλιώτη και μια πολυμελή ομάδα εκπαιδευτικών. Στο εγχειρίδιο που εξέδωσε η Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2010) του Υ.Π.Π. της Κύπρου, γίνεται αναφορά στο Γραμματικό Σύστημα της Λογοτεχνικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα στο Παράρτημα 1 «Θεωρία και Γραμματική της λογοτεχνικής γλώσσας» δίνεται συνοπτικά «Το “Γραμματικό Σύστημα” της λογοτεχνικής γλώσσας» (2010:2). Παραθέτω αυτούσιο το χωρίο:

Α. Η ανάλυση της μορφής του έμμετρου λόγου θα μπορούσε να αποβεί αποκαλυπτική για να κατανοήσουμε την ιδιαίτερη «γραμματική» της

λογοτεχνικών κειμένων, σύμφωνα με τους μεθοδολογικούς, υφολογικούς, ιστορικο-γραμματολογικούς όρους που θέτει το λογοτεχνικό γένος, το κειμενικό είδος και η παράδοση στην οποία ανήκουν. Αυτό το τρίπτυχο δεξιοτήτων αναπτύσσεται βαθμιδωτά σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της πραγματολογικής κατανόησης- εξομάλυνσης των κειμένων· β) στο επίπεδο της κειμενικής δομής «επιφανείας»: οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιούν τη δομή του κειμένου για να εντοπίζουν σ' αυτή την οργάνωση των στοιχείων και να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα αναπαριστούν τον κόσμο και εισάγουν τομές στην υπάρχουσα πραγματικότητα· γ) στο επίπεδο της «βαθιάς δομής» των κειμένων: οι μαθητές θα πρέπει να ασκούνται στην κατανόηση και ερμηνεία των υπόρρητων πληροφοριών που μεταδίδει ένα λογοτεχνικό κείμενο και να είναι σε θέση να ενεργοποιούν τις γενικότερες ιστορικές, επιστημονικές, ή άλλες γνώσεις τους ανατρέχοντας και σε άλλες πηγές, έξω από το κείμενο, προκειμένου να φωτίσουν τις άδηλες όψεις και πτυχές του κειμενικού «νοήματος». Η κατανόηση – ανάλυση – ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να γίνει το εφαλτήριο για την κριτική επίγνωση από τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο τα διάφορα κειμενικά είδη αλλά και οι γλωσσούφολογικές επιλογές του συγγραφέα εκφράζουν συγκεκριμένες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα ιδεολογικά αιτήματα, πράγμα που τις καθιστά όχι απλώς [αυτοαναφορικές] «συγγραφικές πρακτικές» αλλά βαθύτερα πολιτικές πράξεις.

ποιητικής γλώσσας συγκρίνοντάς την με το αντίστοιχο σύστημα της τρέχουσας γλώσσας. Αναφέρουμε επί τροχάδην:

- τα στοιχεία όπως η μετρική συλλαβή και ο μετρικός τόνος, αλλά και φαινόμενα όπως η μετρική συνίζηση και η χασμωδία, στοιχεία και φαινόμενα γνωστά από το γραμματικό σύστημα της κοινής γλώσσας που, ακριβώς γι' αυτό, κάνουν εξόφθαλμες τις αποκλίσεις, τις "παρατυπίες" του έμμετρου λόγου από τη γραμματική νόρμα, όπως είναι οι μετρικοί παρατονισμοί, οι τονισμοί σε δύο διαδοχικές συλλαβές-«θέσεις» του στίχου, το μετρικό «χασοτόνισμα» (το χάσιμο του τόνου για μετρικούς λόγους), η παρά προσδοκίαν συνίζηση και χασμωδίαμέσα ή μεταξύ των λέξεων στην ποιητική φράση·

- η μετρική έννοια της «πρότασης», της «φράσης», της «περιόδου» (ημιστίχιο, στίχος, στροφή), καθώς και εκείνη της μετρικής «παύσης», τουτέστιν η στίξη, η «τελεία» ή «άνω τελεία» του έμμετρου λόγου, που στην ποιητική γραμματική "σημαίνονται" ως: τομή, διαίρεση, τέλος στίχου, τέλος στροφής·

- ρυθμοτονικά σχήματα όπως η ομοιοκαταληξία, ή «φωνολογικά παιχνίδια», όπως οι παρηχήσεις-συνηχήσεις, που είναι και «ενδείκτες» σημασίας·

- ακόμη, υπάρχουν ειδικοί νόμοι (κανόνες) που ορίζουν τη σύνταξη των ποιητικών «προτάσεων» και δίνουν νόημα σ' αυτές, κανόνες η ιδιαιτερότητα των οποίων αναδεικνύεται στις περιπτώσεις εκείνες όπου η ποιητική σύνταξη αποκλίνει ή παραβιάζει τη συνήθη γλωσσική «τάξη», όπως γίνεται, ας πούμε, όταν έχουμε επίταξη επιθέτου ή υπερβατό και γενικά ασυμμετρία στη διευθέτηση (στη σύνταξη ακριβώς), μέσα στην ποιητική φράση, όρων που έχουν στενό συντακτικό δεσμό, ακόμη δε πιο χαρακτηριστικά, όταν καταλύεται η «ισομετρία μορφής-περιεχομένου», τουτέστιν η σύμμετρη ανάπτυξη ποιητικού νοήματος-μετρικής ενότητας, ιδίως πάνω σε σημεία ισχυρής μετρικής παύσης-στίξης (κλονισμός και άρση τομής, διασκελισμός), κλπ. Από την άλλη, έχουμε

- τα γραμματικά πρόσωπα της «αφηγηματικής γλώσσας» (το «εγώ» του αφηγητή, το «αυτός/-ή» του προσώπου περί ου ο λόγος, το «εσύ» του αποδέκτη, εσωτερικού ή εξωτερικού), καθώς και τη σύνταξή της, πιο συγκεκριμένα το αντικείμενο του αφηγείσθαι: το πρόσωπο, το οποίο καθορίζει εν πολλοίς τον συντακτικό τύπο του αφηγήματος (αφήγηση «πρώτου» ή «τρίτου» προσώπου ⇒ «αυτοδιηγητικό»/πρωτοπρόσωπο ή «ετεροδιηγητικό»/τριτοπρόσωπο αφήγημα), αλλά και το πράγμα, το οποίο καθορίζει το είδος της εμπειρίας που αναπαρίσταται αφηγηματικά: "αντικειμενική"-εξωτερικευμένη (= αφήγηση «γεγονότων» - «λέξεων»), ή "ενδοϋποκειμενική"-εσωτερικευμένη (= αφήγηση «σκέψεων/αισθημάτων», ψυχαφήγηση)·

- τη σημασία της περιγραφής και του διαλόγου (της αναπαράστασης του λόγου εν γένει) στην πράξη του αφηγείσθαι, η οποία ουσιαστικά θεμελιώνεται πάνω στις λειτουργίες του βλέπω/ περιγράψω και του λέω/εκφράζω, λειτουργίες γνωστές κι από τα βιβλία της Γλώσσας (Έκθεσης-Έκφρασης), ιδωμένες όμως τώρα όχι από την άποψη της επικοινωνιακής τους χρησιμότητας (όπως στη γλώσσα) αλλά από αφηγηματολογική σκοπιά, ως κατηγορίες της εστίασης («ποιος βλέπει;») και της φωνής («ποιος μιλάει;»), που καθορίζουν εν τέλει και τη λογοτεχνική παράδοση στην οποία ανήκει το αφήγημα (παραδοσιακό - ρεαλιστικό - μοντέρνο)·

- τέλος, η σημασία της σκοπιάς (της «οπτικής γωνίας») που είναι πάντα και αξιολογική (η γωνία θέασης των πραγμάτων συνεπάγεται εξ αυτομάτου και μια αξιολογική «θέση»-εκτίμηση για τα πράγματα), αλλά και η ειδική σημασία της χρονικής σκοπιάς (απόστασης) από την οποία ο αφηγητής «θεάται» το αντικείμενο περιγραφής του [...]⁴.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνω ότι το πιο πάνω εγχειρίδιο για το μάθημα της λογοτεχνίας δεν έχει αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τύχει επιμόρφωσης με τη μορφή είτε ημερίδων είτε υποχρεωτικών σεμιναρίων. Η σοβαρή και αξιόλογη αυτή προσπάθεια εκπόνησης ενός θεωρητικού πλαισίου στο μάθημα της λογοτεχνίας πραγματεύεται α) θεωρητικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό, β) γενικές προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας και γ) δειγματικά φύλλα αξιολόγησης ή εξεταστικού δοκιμίου. Ίσως να μη λύνει όλες τις απορίες των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της λογοτεχνίας αλλά δίνει αρκετές γενικές κατευθυντήριες γραμμές τις οποίες είναι δυνατό να αξιοποιήσει και να προσαρμόσει σ' οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο ο διδάσκων της Γ' Λυκείου.

Στα σχολικά εγχειρίδια (αναφέρομαι στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β' και Γ' Λυκείου* που αποτελούν τα βασικά εγχειρίδια απ' όπου προέρχεται η διδακτέα ύλη) δεν υπάρχει σε κανένα εισαγωγικό σημείωμα έστω αναφορά για την έννοια του ύφους. Οι εισαγωγές παρουσιάζουν κυρίως την περιοδολόγηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ή την ειδολογική διάκριση (π.χ. ποίηση, πεζογραφία) ή την εισαγωγή σε «σχολές» (π.χ. επτανησιακή, αθηναϊκή). Επομένως ούτε ο/η εκπαιδευτικός, ούτε ο/η μαθητής/μαθήτρια έχουν στη διάθεσή τους ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να αξιοποιήσουν στη διδακτική πράξη. Ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν το ύφος ενός συγγραφέα; Και ποια εκφραστικά μέσα χρησιμοποιεί προκειμένου να προσδώσει ένα συγκεκριμένο ύφος στο λογοτεχνικό κείμενο;

Συνοψίζοντας, «υπάρχει ένα μέρος της Λογοτεχνίας το οποίο αδυνατούμε να ερμηνεύσουμε, συνεπώς και να διδάξουμε. Αλλά υπάρχει ένα σημαντικό μέρος της Λογοτεχνίας που μπορούμε να ερμηνεύσουμε, και να "δείξουμε" στους μαθητές μας –ή τουλάχιστον επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε, με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία αναλόγως του εύρους της παιδείας μας και την εκλέπτυνση της ευαισθησίας μας-, κι αυτό είναι το πλαίσιο αναφοράς της. Εννοώ, αφενός, το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς της: τη σχέση του εκάστοτε λογοτεχνήματος που εξετάζουμε με τη συνολική δημιουργία του συγγραφέα και, πιο συγκεκριμένα, τη συμβολή του στη συγκρότηση της προσωπικής «μυθολογίας» του δημιουργού. Και, αφετέρου, το εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς της: τη σχέση του λογοτεχνικού έργου με την εποχή του, δηλαδή με τις ιστορικές-πολιτισμικές συνθήκες παραγωγής του, και, ιδίως, με το κοσμοείδωλο στο οποίο αναφέρεται και μέσα στο οποίο «βλέπει» τον εαυτό του ο δημιουργός, πιο απλά: τον τρόπο που ο καλλιτέχνης αντιλαμβάνεται (ερμηνεύει) τον κόσμο σε συνάρτηση με την εποχή του (Αθανασοπούλου 2005:2-3). Η βασική παράμετρος του «δέκτη» είναι η πτυχή της «αναγνωστικής πρόσληψης, πτυχή άρρηκτα συνυφασμένη με την αυτοσυνειδησία, η οποία ναι μεν αποτελεί «ιδιωτική» υπόθεση αλλά, για να υπάρξει, έχει ανάγκη από τον «άλλο» αν είναι έτσι, τότε μάλλον πιο πρόσφορα μπορεί να αναδειχθεί στον δημόσιο χώρο του σχολείου (Αθανασοπούλου 2005:3).

Στο υφιστάμενο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει ένας «οδηγός», ένας έστω συνοπτικός πίνακας που θα παρουσιάζει όσο το δυνατό περισσότερα

⁴ http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/2.logotexnia.pdf

παραδείγματα -μέσα από λογοτεχνικά κείμενα είτε από τη διδακτέα ύλη είτε άλλα- με εκφραστικά μέσα ή τους τρόπους ή τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας λογοτέχνης. Παρόλα αυτά οι μαθητές/ μαθήτριες τα εξετάζονται στις τελικές παγκύπριες εξετάσεις.

4.3. Αξιολόγηση -Τελική εξέταση- εξεταστικό δοκίμιο παγκύπριων εξετάσεων

Εξετάζοντας το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνουμε ότι ο όρος «αξιολόγηση» έχει ταυτιστεί με την αξιολόγηση των μαθητών. Παραπέμπει επίσης μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς στις παγκύπριες εξετάσεις που θα εξασφαλίσουν στους μαθητές/ στις μαθήτριες την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αυτό, όμως, προϋποθέτει ένα αντικειμενικό κριτήριο αξιολόγησης και συνεπώς μια προγραμματισμένη - δομημένη διδασκαλία, αφού η νέα γνώση μπορεί να οικοδομηθεί πάνω σε προηγούμενη γνώση. Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν μια εξεταστική ύλη, δηλαδή ένα σύνολο παγιωμένων νοημάτων που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα αξιολογικά κριτήρια.

Η αξιολόγηση είναι βεβαίως διαδικασία απαραίτητη για την ενίσχυση και βελτίωση της γνώσης. Αυτό όμως, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, προϋποθέτει μια δομημένη διδασκαλία. Η συστηματική, όμως, διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων δεν προνοείται στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα Γυμνασίου και Λυκείου (σποραδικές, κατακερματισμένες αναφορές υπάρχουν στα αναλυτικά του γυμνασίου).

Στην υποχρεωτική τελική εξέταση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών - αναφέρομαι στο εξεταστικό δοκίμιο των Παγκύπριων εξετάσεων - η Λογοτεχνία εξετάζεται στο Δ' Μέρος και βαθμολογείται με τριάντα από τις εκατό (30/100) μονάδες.

Οι μαθητές στα εξεταστικά δοκίμια από το 2005 κ.ε. καλούνται να απαντούν σε ζητήματα που ελέγχουν εάν έχουν αποκτήσει τον «λογοτεχνικό γραμματισμό»⁵. Συγκεκριμένα έχει ζητηθεί από τους υποψήφιους:

- ο σχολιασμός και η ερμηνεία νοήματος (ανάλυση-ερμηνεία νοήματος),
- ο εντοπισμός των εκφραστικών τρόπων (τεχνικής), των εκφραστικών μέσων ή και της αφηγηματικής τεχνικής (αξιοποίηση κειμενικής δομής «επιφάνειας»),
- η ανάπτυξη νοήματος ή η ερμηνεία συμβόλων,
- η σύγκριση «ηρώων» (αντιπαραβολή λογοτεχνικών κειμένων)
- την παρουσίαση πολιτικών καταστάσεων ή αντιλήψεων («βαθιά δομή» των κειμένων: κατανόηση και ερμηνεία των υπόρρητων πληροφοριών που μεταδίδει ένα λογοτεχνικό κείμενο).

(βλ. Παράρτημα Β': Εξεταστικά Δοκίμια Παγκύπριων εξετάσεων 2005-2015).

Στις τελικές Παγκύπριες εξετάσεις (από το 2005 κ.ε. με εξαίρεση το 2008) καλείται ο/η μαθητής/μαθήτρια να εντοπίσει σε ένα λογοτεχνικό κείμενο ένα ή δύο -συνήθως- υφολογικά στοιχεία. Πριν ωστόσο καταλήξουμε στην τελική εξέταση και δη των Παγκυπρίων δεν θα έπρεπε να προηγηθεί η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων; Πόσο βέβαιοι είμαστε ότι οι μαθητές/μαθήτριές μας γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τα υφολογικά στοιχεία; Και πόσο σίγουροι είμαστε ότι έχουν τις δεξιότητες

⁵ βλ. «λογοτεχνικός γραμματισμός» πιο πάνω σελ.16 Υποσημείωση 4

να τα εντοπίζουν και να επεξηγούν τον ρόλο που διαδραματίζουν στο εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο;

Τα αποτελέσματα από την έρευνα που έχουμε διεξάγει θα απαντήσουν σε αρκετά από τα πιο πάνω ερωτήματα (βλ. Κεφάλαιο 5).

4.4. Συμπεράσματα

Η κατάρτιση ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών (Αθανασοπούλου 2005:22) που θα βλέπει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως ένα οργανωμένο σύνολο γνώσεων αλλά και στάσεων και δεξιοτήτων, φαντάζει σήμερα επιτακτική. Παράλληλα, η συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα θεωρίας της λογοτεχνίας, αφηγηματολογίας και διδακτικής της λογοτεχνίας γενικότερα είναι ένα βασικό ζητούμενο.

Κεφάλαιο 5

Εμπειρική Έρευνα

Όπως έχει προαναφερθεί, η παρούσα διατριβή έχει ως σκοπό να συγκεντρώσει τις απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν (2000 κ.ε.) λογοτεχνία στην Γ' Λυκείου στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, σχετικά με το ρόλο των υφολογικών στοιχείων για τη δόμηση νοήματος στα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και να διερευνήσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των υφολογικών αυτών στοιχείων. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που έχει διεξαχθεί για να διερευνήσει τις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

5.1. Μεθοδολογία

Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας: η μέθοδος, οι συμμετέχοντες και η διαδικασία, στο δεύτερο τα αποτελέσματα και στο τρίτο τα συμπεράσματα.

5.1.1. Ερωτηματολόγιο

Έχω επιλέξει να διαμορφώσω και να διανείμω ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου σε ένα δείγμα πενήντα (50) συναδέλφων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Γ' Λυκείου. Το δείγμα είναι -θεωρώ- αντιπροσωπευτικό καθώς έχει καλύψει όχι μόνο λύκεια της πόλης της Λεμεσού αλλά και τεχνικές σχολές, λύκεια της υπαίθρου και της ορεινής Λεμεσού. Το ερωτηματολόγιο έχει διαμορφωθεί επιλέγοντας την Κλίμακα Αθροιστικής Βαθμολόγησης (Likert scale). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Α' της εργασίας.

Η επιλογή της Κλίμακας Αθροιστικής Βαθμολόγησης (Likert scale) έγινε για δύο κυρίως λόγους: αφενός γιατί είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος κλίμακας για τη μέτρηση των στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων και, αφετέρου, γιατί η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι η συνολική βαθμολογία ενός ατόμου στην κλίμακα δείχνει την στάση του απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Πιο συγκεκριμένα, ο αξιολογητής έχει μια λίστα με προτάσεις, ο αριθμός των οποίων συνήθως ποικίλλει από έξι ως τριάντα. Οι προτάσεις συνοδεύονται από κλειστές απαντήσεις, οι οποίες συνήθως δίνονται με τη μορφή κλίμακας από 3 ως 7 βαθμίδες και υποδηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή ικανοποίησης. Ο συμμετέχων/αξιολογητής καλείται να σημειώσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με την εκάστοτε πρόταση (Παπαδημητρίου, Φλώρου, Αναστασιάδου 2001:81-88).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαπέντε σύντομες προτάσεις (καταφατικές ή ερωτηματικές) που ακολουθούνται από μια σειρά κλειστών απαντήσεων. Οι απαντήσεις αυτές δίνονται με τη μορφή μίας κλίμακας πέντε επιλογών, που

υποδηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση (βλ. Παράρτημα Α).

Η κλίμακα Likert αποτελεί ένα πρακτικό και γρήγορο εργαλείο για την αξιολόγηση ενός μαθήματος. Χρησιμοποιείται περισσότερο για να αξιολογήσουν οι μαθητές το μάθημα και το δάσκαλο, παρά για να αξιολογήσουν οι δάσκαλοι την επίδοση των μαθητών. [...] Επίσης, αυτού του είδους οι κλίμακες προτιμώνται από τους αξιολογητές, καθώς το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης προκύπτει από το βαθμό ικανοποίησης και μπορεί να ανακοινωθεί ακόμα και σε ενδιαφερόμενους που δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένοι σε θέματα στατιστικής⁶.

Στην προκειμένη περίπτωση οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς τους ως διδάσκοντες και καταθέτουν την άποψή τους σχετικά με τις γνώσεις που πιστεύουν ότι έχουν οι μαθητές/τριες.

Ωστόσο, η κλίμακα Likert παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα:

α. ο τρόπος που διατυπώνονται οι προτάσεις είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

β. το εύρος των απαντήσεων ενδέχεται αφενός να δυσκολέψει κάποιους από τους συμμετέχοντες στην επιλογή μίας και μόνο απάντησης, αφετέρου να φανεί σε κάποιους άλλους περιοριστικό.

γ. η συνολική βαθμολόγηση που προκύπτει από μια κλίμακα Likert είναι το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συνδυασμών αξιολογήσεων, πράγμα που οδηγεί σε απώλεια πληροφοριών.

δ. η χρήση των αποτελεσμάτων της αθροιστικής βαθμολόγησης είναι πιθανό να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

ε. Τέλος, όταν υπάρχουν απαντήσεις στη μέση της κλίμακας που δηλώνουν ουδετερότητα οι συμμετέχοντες μπορεί να οδηγηθούν στην ουδετερότητα και την αναποφασιστικότητα.

Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία καταγραφής των πιθανών απόψεων και αντιδράσεων και να επηρεάσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.».

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κλειστού τύπου ερωτήματα και μια τελευταία 16^η ανοικτού τύπου ερώτηση που καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να καταθέσουν τα προσωπικά τους σχόλια σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων.

5.1.2. Δείγμα - Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στο πρόσφατο παρελθόν (2000 κ.ε.) το μάθημα των Νέων Ελληνικών στην Γ' Λυκείου, σε δημόσια Λύκεια και Τεχνικές σχολές της πόλης, της υπαίθρου και της ορεινής της επαρχίας Λεμεσού. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της ερευνήτριας.

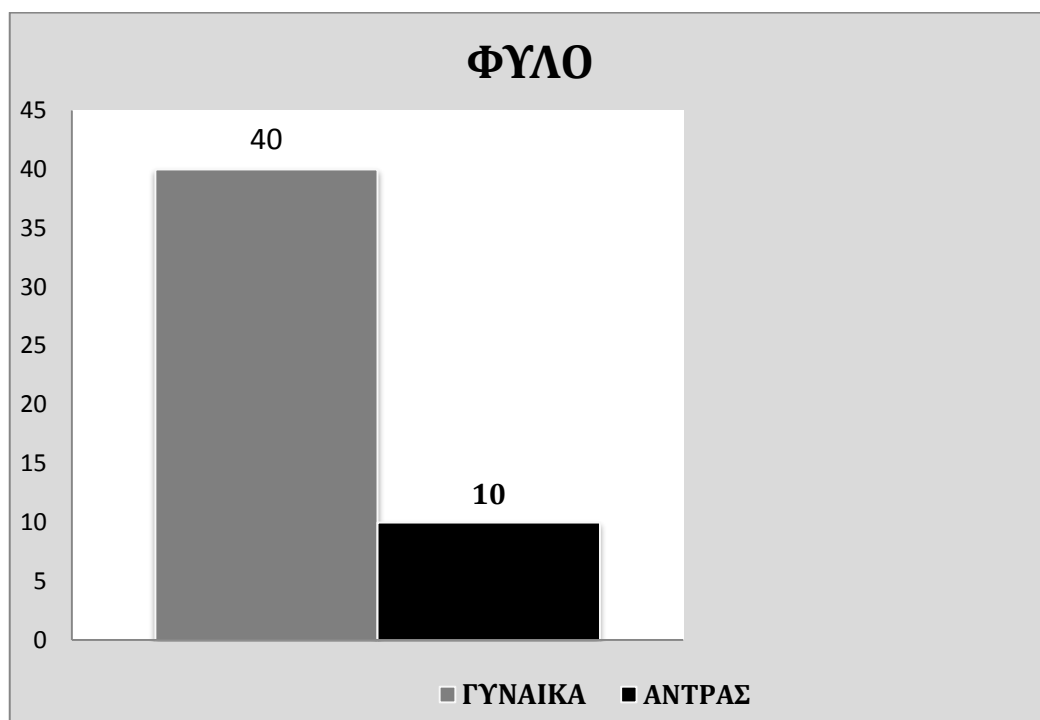
⁶ <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118>

5.1.3. Διαδικασία

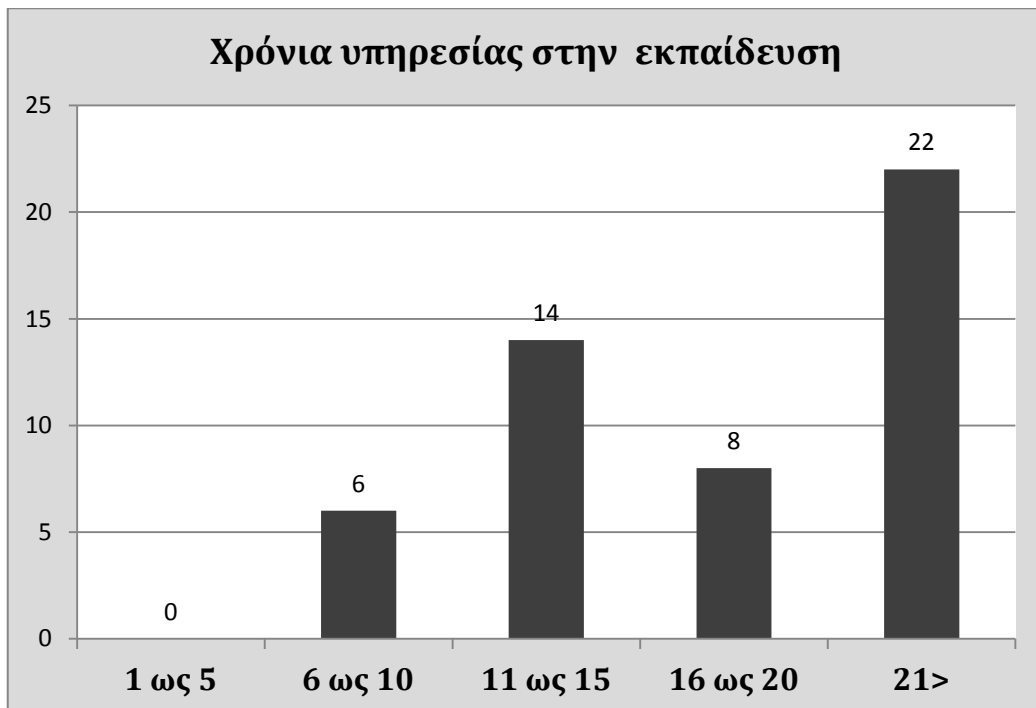
Το ερωτηματολόγιο δόθηκε την πρώτη εβδομάδα του Δεκέμβρη. Δόθηκε χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας σε κάθε συμμετέχουσα/οντα για την παράδοση και την επιστροφή του. Έτσι, για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Δεκεμβρίου.

5.2 Αποτελέσματα

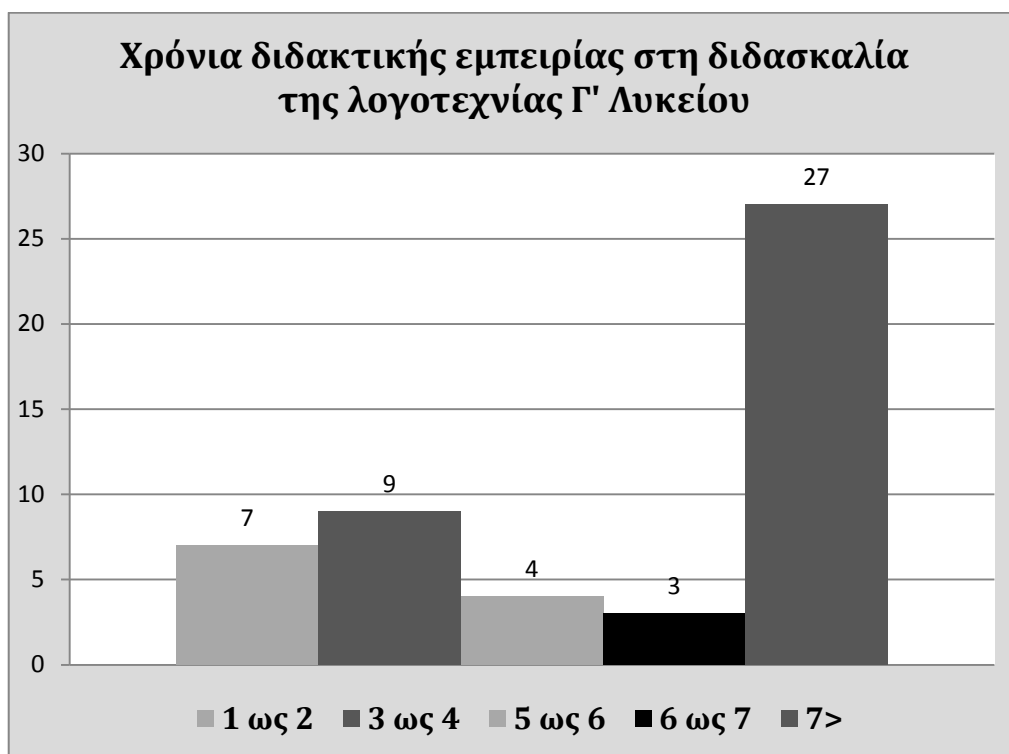
Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τη μορφή γραφικών ακολουθώντας τη σειρά των ερωτημάτων που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο που έχει διανεμηθεί στους/στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα συζητιούνται διεξοδικά στο τελευταίο υποκεφάλαιο (5.3.)



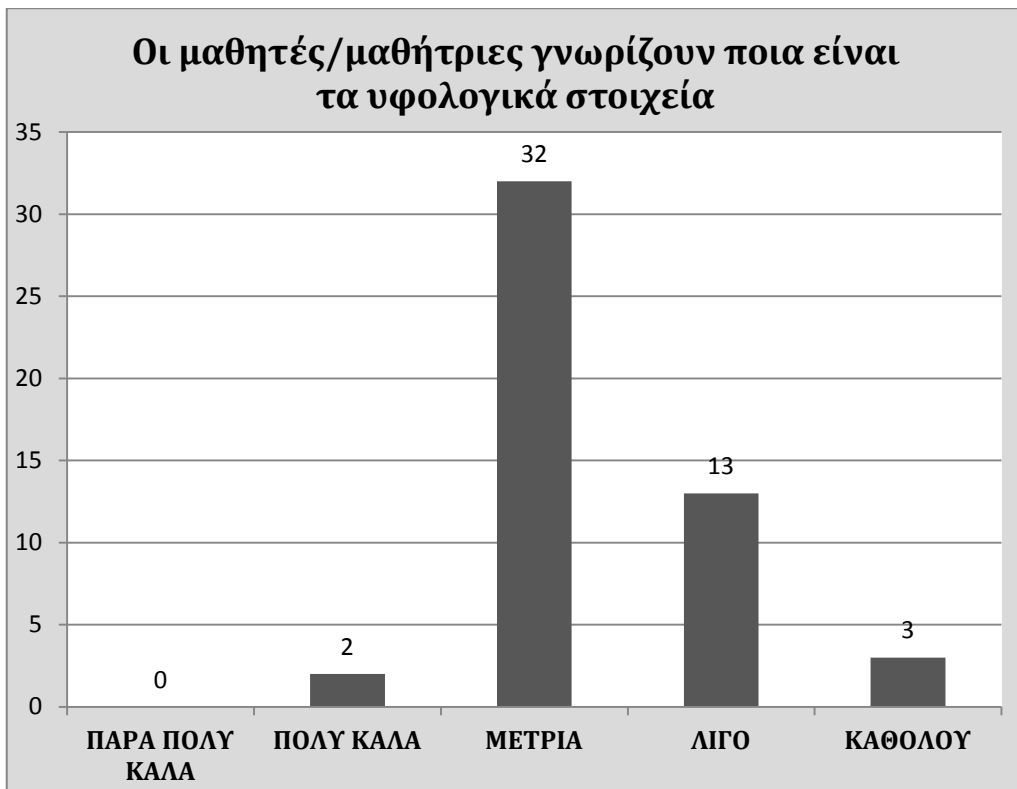
Διάγραμμα 1: Φύλο των συμμετεχόντων



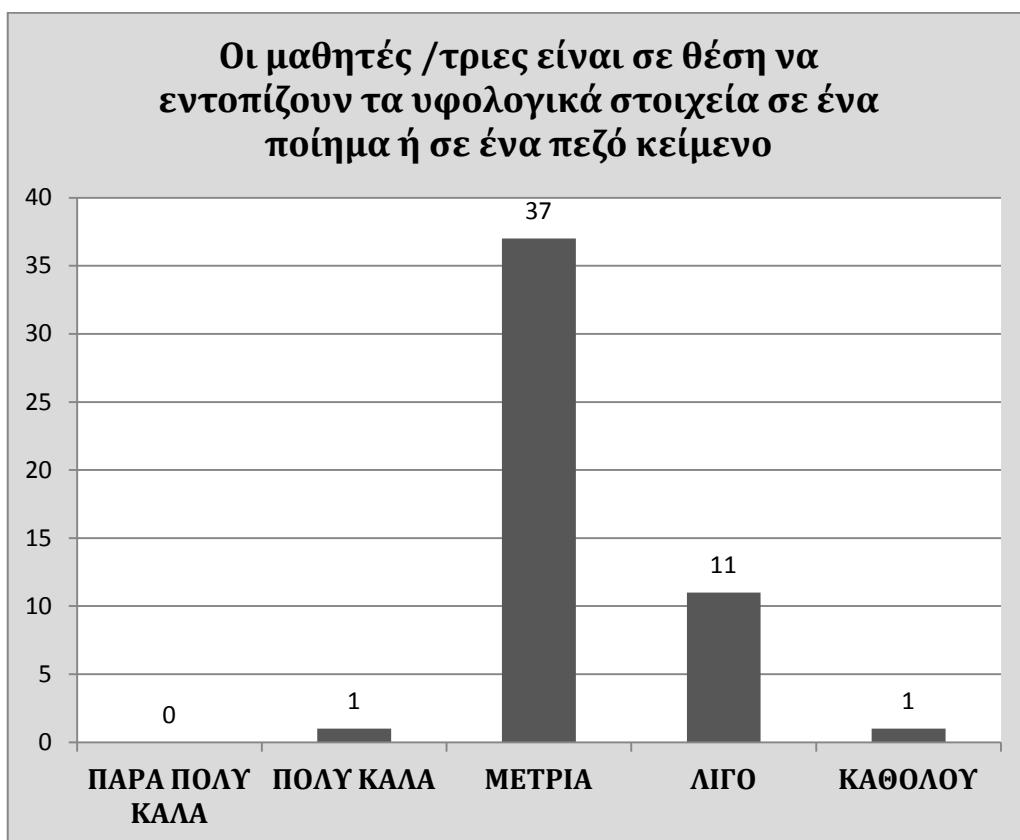
Διάγραμμα 2: Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



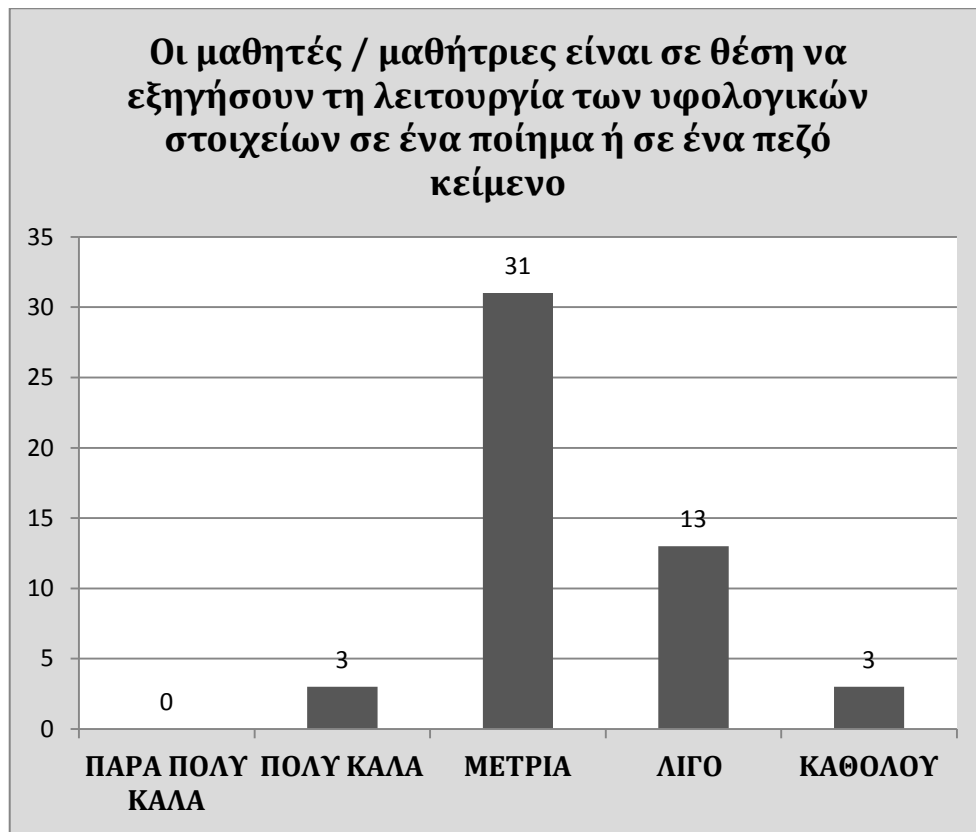
Διάγραμμα 3: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας Γ' Λυκείου



Διάγραμμα 4: Οι μαθητές/ μαθήτριες γνωρίζουν ποια είναι τα υφολογικά στοιχεία.



Διάγραμμα 5: Οι μαθητές /τριες είναι σε θέση να εντοπίζουν τα υφολογικά στοιχεία σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο.



Διάγραμμα 6: Οι μαθητές / μαθήτριες είναι σε θέση να εξηγήσουν τη λειτουργία των υφολογικών στοιχείων σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο.



Διάγραμμα 7: Τα υφολογικά στοιχεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο δόμησης του νοήματος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο.



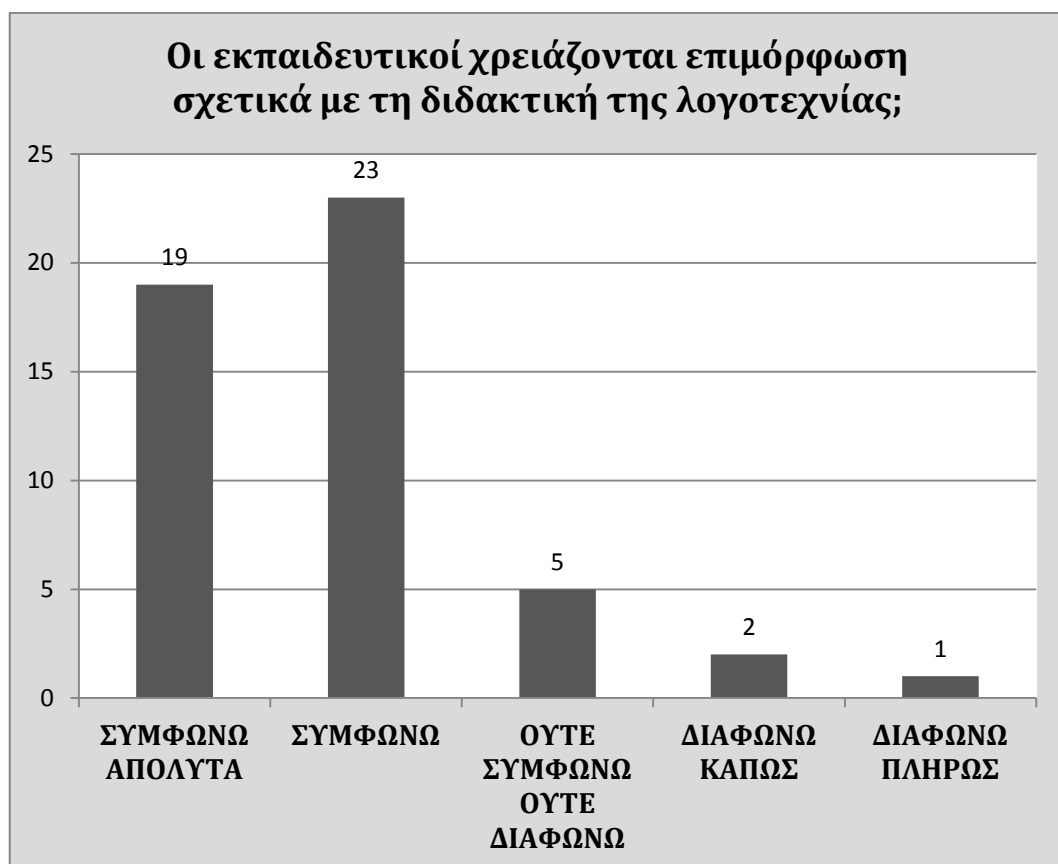
Διάγραμμα 8: Ο διδακτικός χρόνος που προνοείται σύμφωνα με τον προγραμματισμό του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου στη Γ' Λυκείου είναι ικανοποιητικός.



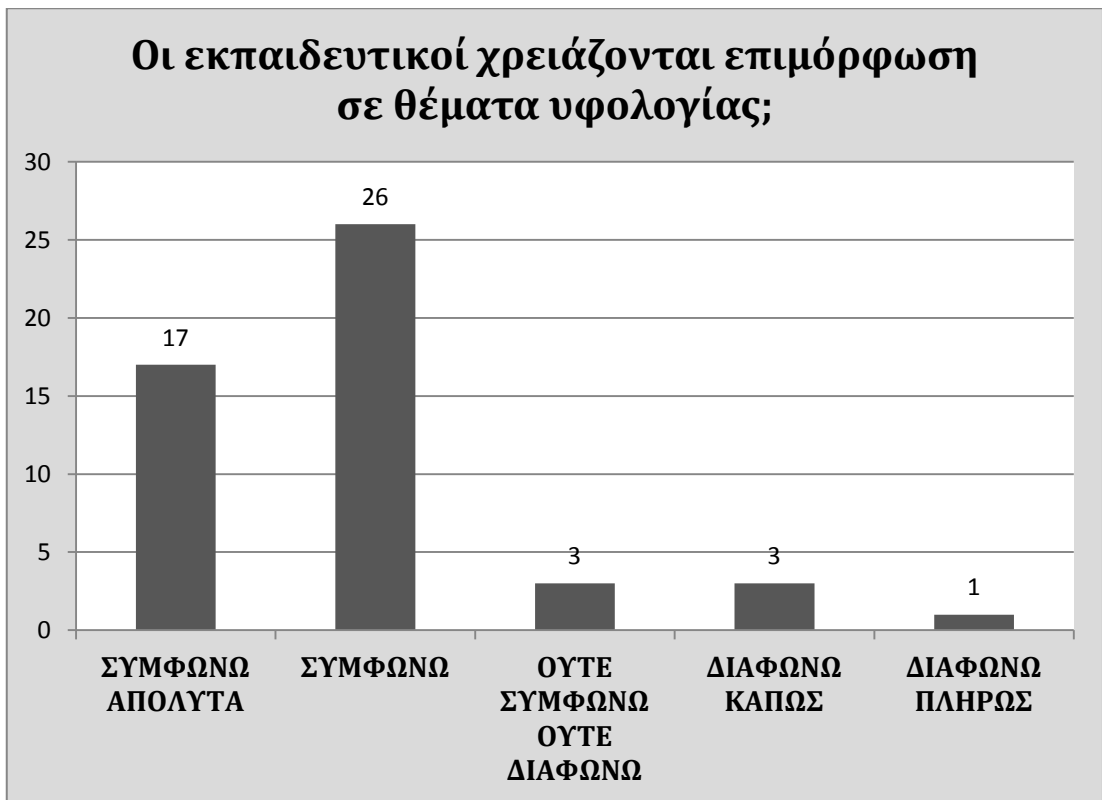
Διάγραμμα 9: Η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων πρέπει απαραίτητα να αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου.



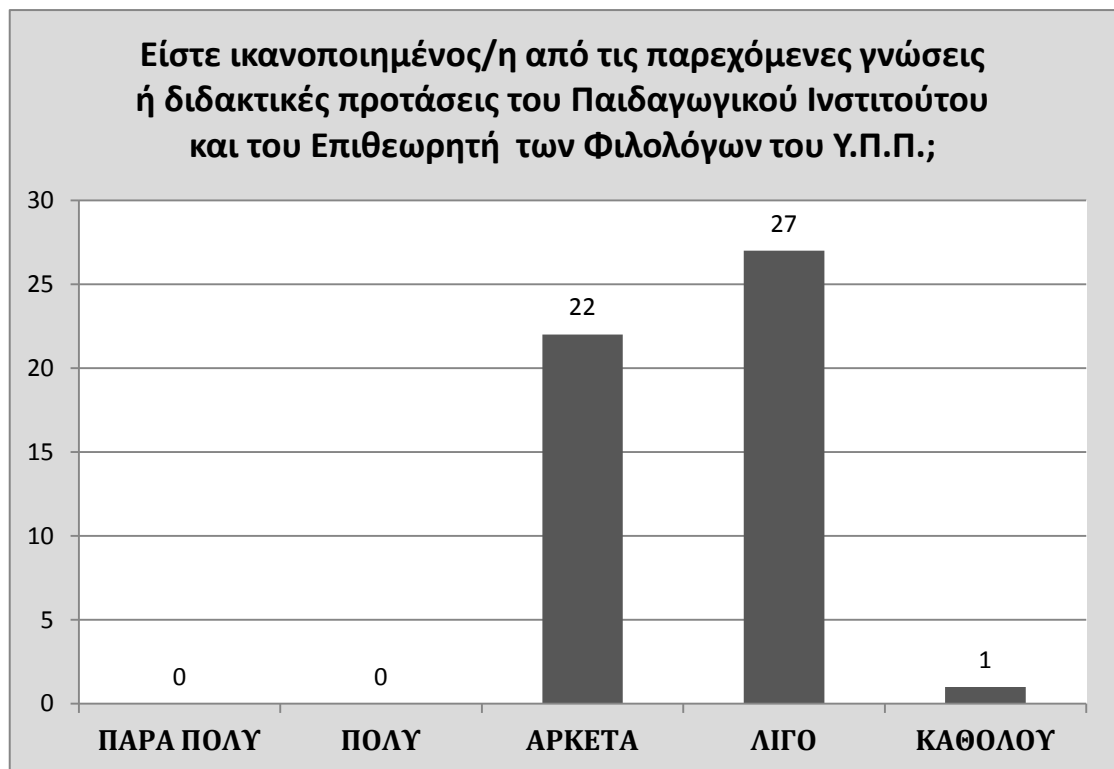
Διάγραμμα 10: Το εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΠ είναι βοηθητικό όσον αφορά τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων;



Διάγραμμα 11: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας;



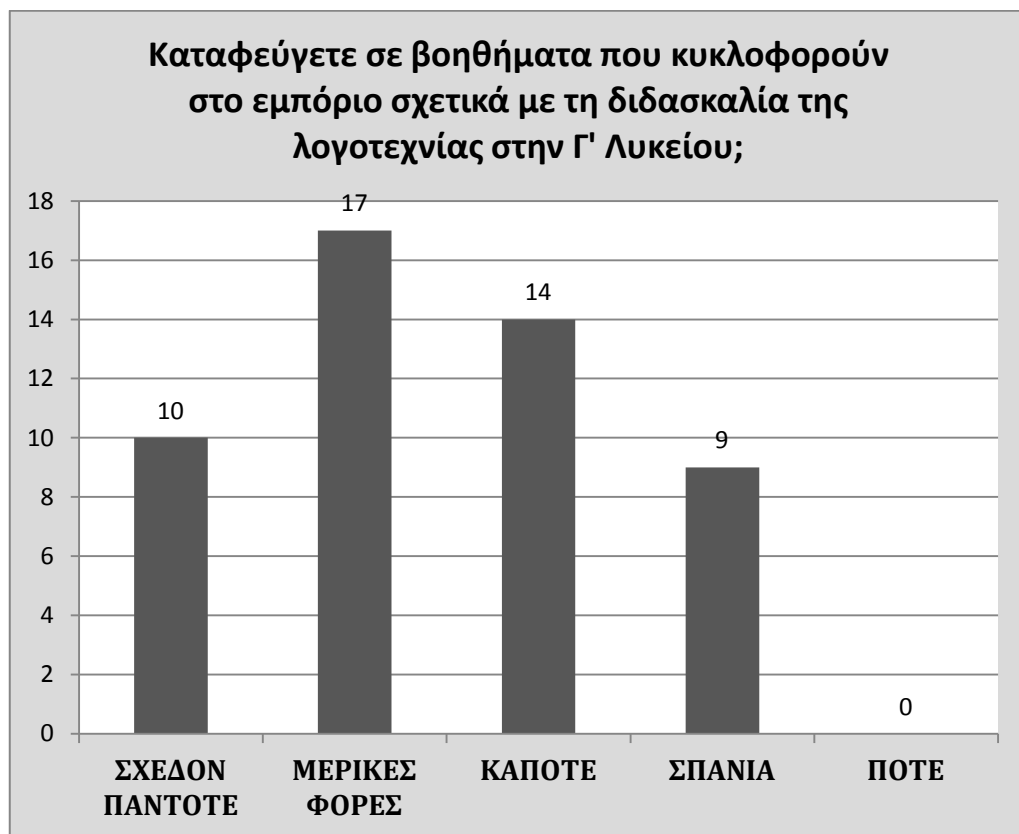
Διάγραμμα 12: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα υφολογίας;



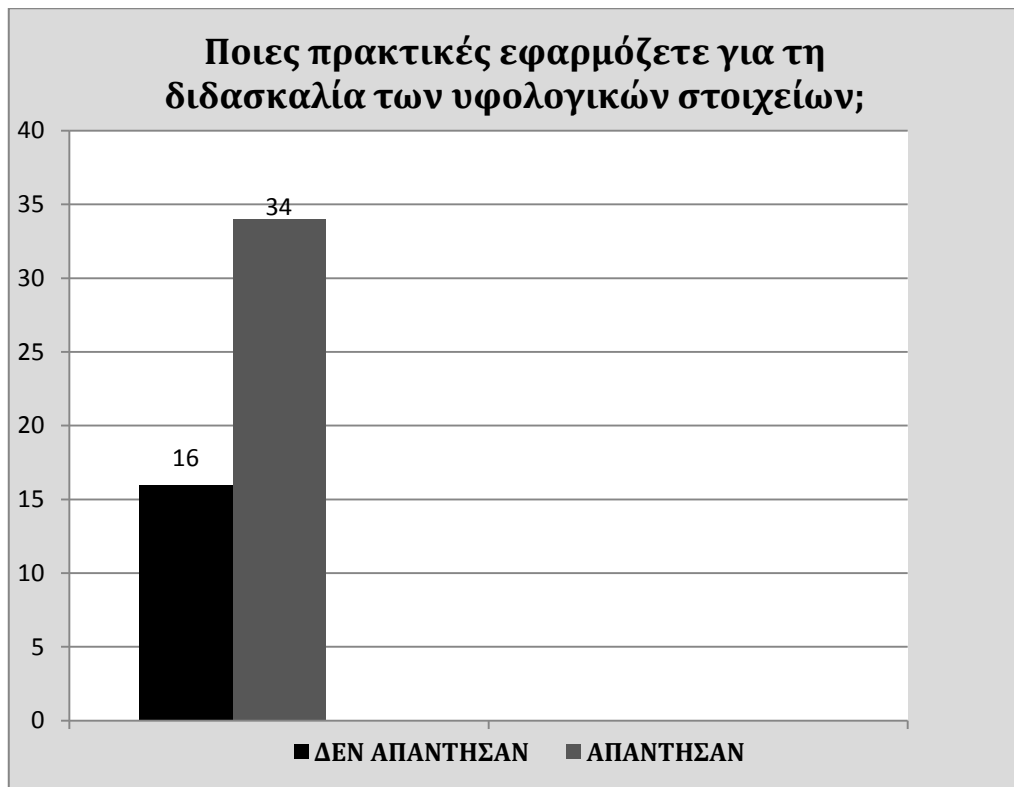
Διάγραμμα 13: Είστε ικανοποιημένος/η από τις παρεχόμενες γνώσεις ή διδακτικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Επιθεωρητή των Φιλολόγων του Υ.Π.Π.;



Διάγραμμα 14: Ενημερώνεστε σχετικά με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδακτική της λογοτεχνίας;



Διάγραμμα 15: Καταφεύγετε σε βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου;



Διάγραμμα 16: Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων;

5.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες, με ποσοστό 80% έναντι του 20% που αποτελούνταν από άνδρες (Διάγραμμα 1). Πόσοστό 44% έχει περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, 16% έχει υπηρεσία 16-20 έτη, 28% έχει υπηρεσία 11-15 έτη και 12% έχει υπηρεσία 6-10 έτη (Διάγραμμα 2). Η μεγάλη πλειοψηφία, με ποσοστό 54% έχει διδακτική εμπειρία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου πέραν των 7 ετών, ενώ ένα ποσοστό 6% έχει εμπειρία 6-7 ετών, ένα άλλο 8% 5-6 ετών, ένα 18% 3-4 ετών και 14% 1-2 ετών (Διάγραμμα 3).

Όπως θα φανεί στην πορεία της συζήτησής μας, παρά τις διαφορές στο προφίλ των εκπαιδευτικών (ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, διδακτική εμπειρία), δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις ως προς τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις στάσεις τους απέναντι στα υφολογικά στοιχεία και τη διδασκαλία τους.

Με βάση τους πιο πάνω πίνακες προκύπτει ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα: οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι κατά κύριο λόγο άτομα που βρίσκονται χρόνια στην εκπαίδευση και διαθέτουν πολύχρονη εμπειρία στη Γ' Λυκείου. Αυτό οφείλεται στην κοινή αντίληψη που επικρατεί ότι οι «εμπειρότεροι» πρέπει να διδάσκουν το μάθημα αφού έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις εξαιτίας της αξιολόγησης του στις Παγκύπριες εξετάσεις. Στις πλείστες περιπτώσεις οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες κατέχουν τη θέση του/της Βοηθού Διευθυντή/Διευθύντριας. Βεβαίως, θα πρέπει να επισημάνω ότι φαίνεται πως δίνεται η ευκαιρία και σε εκπαιδευτικούς νεαρότερους να διδάξουν στη Γ' Λυκείου.

Όπως μπορεί να διαφανεί από το Διάγραμμα 4, οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη διαπιστώνουν ότι οι μαθητές/ μαθήτριες δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό ποια είναι τα υφολογικά στοιχεία. Συγκεκριμένα το 64% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι μαθητές / μαθήτριες δεν έχουν σαφή εικόνα ή δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό ποια είναι τα υφολογικά στοιχεία. Το 32% μάλιστα αποφαινεται ότι τα γνωρίζουν «λίγο» εως «καθόλου». Αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι μαθητές/ μαθήτριες μας φθάνουν στην Γ' Λυκείου χωρίς να έχουν διδακτεί τη θεωρία του Ύφους στο σύνολό της, καθώς δεν προνοείται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δικαιολογείται η εικόνα που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.

Το ζητούμενο εάν «Οι μαθητές /μαθήτριες είναι σε θέση να εντοπίζουν τα υφολογικά στοιχεία σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο» πρέπει να το συσχετίσουμε με τα αποτελέσματα όπως έχουν διαφανεί στο Διάγραμμα 4. Από τη στιγμή που οι μαθητές / μαθήτριες δε γνωρίζουν τα υφολογικά στοιχεία είναι επόμενο να δυσκολεύονται να τα εντοπίσουν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (πεζό ή ποιητικό). Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (72%) δήλωσαν ότι οι μαθητές/ μαθήτριες δεν μπορούν εύκολα να τα εντοπίσουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ποσοστό 24% πιστεύει ότι τα γνωρίζουν «λίγο» ή «καθόλου» (Διάγραμμα 5).

Σε συνάρτηση λοιπόν, με τα δύο προηγούμενα ζητούμενα πρέπει να αντιμετωπίσουμε και το ζητούμενο εάν «οι μαθητές / μαθήτριες είναι σε θέση να εξηγήσουν τη λειτουργία των υφολογικών στοιχείων σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο». Το γεγονός ότι οι μαθητές/ μαθήτριες δε γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο δικαιολογεί την αδυναμία τους να τα εντοπίσουν και κατ' επέκταση να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν τον ρόλο που διαδραματίζουν αυτά σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Τα αποτελέσματα στο ζητούμενο κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα (Διάγραμμα 6): 62% των εκπαιδευτικών διαπιστώνει ότι οι μαθητές/ μαθήτριες δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν τη λειτουργία τους ενώ 32% υποστηρίζει ότι τα γνωρίζουν «λίγο» εως «καθόλου».

Συνεπώς, όπως συνάγεται από τα πιο πάνω, οι μαθητές/ μαθήτριες δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις για τα υφολογικά στοιχεία και γι αυτό τον λόγο δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε ζητήματα που αφορούν τον εντοπισμό τους και τη εξήγηση της λειτουργίας τους μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο που καλούνται κάθε φορά να ερμηνεύσουν αλλά και στο οποίο θα εξεταστούν.

Θετικά τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στην άποψη ότι «τα υφολογικά στοιχεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο δόμησης του νοήματος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο» (Διάγραμμα 7). Ποσοστό 92% των εκπαιδευτικών δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ». Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα υφολογικά στοιχεία μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη και να συμβάλουν στη δόμηση του νοήματος ενός λογοτεχνικού κειμένου. Το κλειστού τύπου ερώτημα δεν δίνει βεβαίως περεταίρω πληροφορίες. Μόνο μέσα από μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσαμε να έχουμε τις απόψεις σχετικά με το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η κειμενική δομή ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Ωστόσο στο επόμενο ζητούμενο (αριθμός 8) κατά πόσο «ο διδακτικός χρόνος που προνοείται σύμφωνα με τον προγραμματισμό του Υ.Π.Π. για τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου στη Γ' Λυκείου είναι ικανοποιητικός» 68% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει «διαφωνώ κάπως» ή «διαφωνώ πλήρως». Οι εκπαιδευτικοί, αυτοί που στην ουσία το βιώνουν στη διδακτική πράξη μέσα στην τάξη, δηλώνουν ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές/μαθήτριες το κείμενο, να

σχολιάσουν ή να ερμηνεύσουν το νόημα συγκεκριμένου χωρίου, να εντοπίσουν τις αφηγηματικές τεχνικές ή τα εκφραστικά μέσα, να συγκρίνουν με ένα άλλο λογοτεχνικό κείμενο που έχουν ήδη διδαχθεί (ερωτήματα που έχουν κληθεί οι μαθητές/ μαθήτριες να απαντήσουν σε εξεταστικά δοκίμια των Παγκυπρίων). Δεν θα μπορούσα, βεβαίως, να αγνοήσω το 28% των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι ο χρόνος είναι ικανοποιητικός (δήλωσαν «συμφωνώ»). Θα μπορούσα να ισχυριστώ ότι δεν είναι απίθανο ο διδακτικός χρόνος να ικανοποιεί μια μερίδα εκπαιδευτικών όταν το μάθημα διεξάγεται κάτω από «ιδιαιτέρες» συνθήκες πχ. όταν δίνονται έτοιμες σημειώσεις στους μαθητές/στις μαθήτριες, όταν κυριαρχεί ο μονόλογος του εκπαιδευτικού, όταν αγνοείται το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση, όταν «επαναπαύεται» ο/η εκπαιδευτικός καθώς οι μαθητές/ μαθήτριες τα έχουν ή θα τα διδαχθούν στα φροντιστήρια, κ.ά.

Υπέρ της άποψης ότι «η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων πρέπει απαραίτητα να αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου» τάσσεται το 84% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (Διάγραμμα 9). Δήλωσαν «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» ενώ ένα ποσοστό 12% είναι επιφυλακτικό. Και πάλι αυτοί που δήλωσαν «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» ενδεχομένως να προβληματίζονται για τις αλλαγές που θα προκύψουν εάν καθιερωθεί σε ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων.

Στο δέκατο θέμα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν εάν «το εκπαιδευτικό υλικό του Υ.Π.Π. είναι βοηθητικό όσον αφορά τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων». Κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς δεν είναι «πάρα πολύ» ή «πολύ» ικανοποιημένος/η. Αντιθέτως, ποσοστό 30% δήλωσε ότι είναι «αρκετά» ικανοποιημένο, 54% ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένο και 16% ότι δεν είναι «καθόλου» ικανοποιημένο (Διάγραμμα 10). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι διδάσκοντες είναι και δεν είναι ικανοποιημένοι. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό για όλα τα κείμενα της διδακτέας ύλης. Ίσως πάλι να οφείλεται στην απουσία ενός θεωρητικού πλαισίου στο οποίο να μπορεί να στηριχθεί ο/η εκπαιδευτικός. Το βέβαιο είναι ότι η απάντηση στο ερώτημα δείχνει έναν προβληματισμό και μια επιφύλαξη του εκπαιδευτικού κόσμου.

Έπεται στη συνέχεια το θέμα το οποίο ερευνά κατά πόσο «οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη διδακτική της λογοτεχνίας». Οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν θετικά («συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ») σε ένα ποσοστό 84% (Διάγραμμα 11). Το 10% δήλωσε «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ». Η πλειοψηφία των διδασκόντων/διδασκουσών τονίζει ότι χρειάζεται επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη διδακτική της λογοτεχνίας.

Το πιο πάνω ζητούμενο ωστόσο πρέπει να το συνεξετάσουμε με το επόμενο ζητούμενο που ζητά να μάθει, να διερευνήσει εάν «οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα υφολογίας». Το 86% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει ανάγκη να επιμορφωθεί στο αντικείμενο της Υφολογίας. Ένα ποσοστό της τάξεως του 12% είναι διστακτικό ή επιφυλακτικό: δήλωσαν «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» και «διαφωνώ κάπως» (Διάγραμμα 12).

Στα δύο αυτά ζητούμενα (11 και 12) οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι έχουν άμεση ανάγκη να επιμορφωθούν. Και είμαι σχεδόν βέβαιη ότι δεν αναφέρονται σε ημερίδες που πραγματοποιούνται ή σε συνέδρια που επίσης γίνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Χρειαζόμαστε -σκόπιμη η χρήση ά' πληθυντικού, για να

συμπεριληφθεί και η υποφαινόμενη - συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση η οποία πρέπει να λάβει χώρα άμεσα. Πρέπει να επιμορφωθούμε από πανεπιστημιακούς, αφενός για τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας και, αφετέρου, για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Οι πανεπιστημιακοί πρέπει να επιμορφώσουν τους λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οι οποίοι με τη σειρά τους πρέπει να επιμορφώσουν τους μάχιμους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πυρήνες, ως πολλαπλασιαστές στις σχολικές μονάδες. Άσχετα αν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας (ερ.14) από τη στιγμή που το μάθημα είναι εξεταζόμενο στις Παγκύπριες εξετάσεις πρέπει να στηρίζεται σε μια δομημένη διδασκαλία.

Προχωρώντας στο επόμενο ερώτημα (13) «είστε ικανοποιημένος/η από τις παρεχόμενες γνώσεις ή διδακτικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Επιθεωρητή των Φιλολόγων του Υ.Π.Π.;

» οι εκπαιδευτικοί είναι εν μέρει ικανοποιημένοι καθώς το 44% δήλωσε «αρκετά». Το υπόλοιπο 54% δήλωσε ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένο (Διάγραμμα 13). Στο ερώτημα αυτό διαπιστώνουμε μια αντιφατικότητα όσον αφορά τις απόψεις που εκφράστηκαν στα ερωτήματα 11 και 12 σε σχέση με την ικανοποίηση ως προς την υφιστάμενη κατάσταση που εκφράζεται στο ερώτημα 13. Εάν λάβουμε υπόψη ότι την απουσία ενός αναλυτικού προγράμματος για τη λογοτεχνία, αναπληρώνουν εν μέρει οι υφιστάμενες διδακτικές προτάσεις τότε πιθανόν να θεωρούνται καλύτερες από το τίποτε. Να σημειωθεί, βέβαια, ότι οι διδακτικές προτάσεις δεν καλύπτουν όλα τα λογοτεχνικά κείμενα που υπάρχουν στη διδακτέα ύλη. Βεβαίως σαφή και ξεκάθαρη εικόνα μπορούμε να έχουμε μόνο εάν πραγματοποιηθεί και πάλι μια ποιοτική έρευνα με τη μορφή εξατομικευμένων συνεντεύξεων.

Στο ερώτημα (14) «ενημερώνεστε σχετικά με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδακτική της λογοτεχνίας;» το 40% των εκπαιδευτικών απάντησε «σχεδόν πάντοτε», το 48% «μερικές φορές» ενώ το 10% «κάποτε». Μόνο ένα 2% των εκπαιδευτικών δεν δείχνει κανένα ενδιαφέρον για τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας (Διάγραμμα 14). Από το αποτέλεσμα αυτό διαφαίνεται ότι υπάρχει ένα προσωπικό ενδιαφέρον και ότι καταβάλλεται προσωπική προσπάθεια για αυτο-επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενημερωθούν γύρω από θέματα της ειδικότητας, της διδακτικής και της μεθοδολογίας. Δεν γνωρίζουμε ωστόσο πώς γίνεται αυτή η «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών ή εάν ανατρέχουν σε έγκυρη βιβλιογραφία. Ούτε πάλι γνωρίζουμε σε ποιες σύγχρονες θεωρίες διδακτικής της λογοτεχνίας αναφέρονται. Στα ερωτήματα αυτά απάντηση θα δώσει και πάλι η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας.

Στο ερώτημα (15) «καταφεύγετε σε βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Γ' Λυκείου;» το 20% των εκπαιδευτικών δηλώνει «σχεδόν πάντοτε», το 34% «μερικές φορές», το 28% «κάποτε», το 18% «σπάνια» (Διάγραμμα 15). Μια πρώτη γενική διαπίστωση είναι ότι όλοι σχεδόν έχουν καταφύγει κάποια στιγμή στα βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Θα μπορούσε να αναμένει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ή διδακτικής εμπειρίας στη Γ' Λυκείου είναι κυρίως αυτοί που καταφεύγουν στα βοηθήματα του εμπορίου. Παρόλα αυτά, μια μετανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι το 72,72% (16 από τους 22) των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι καταφεύγουν στα βοηθήματα έχουν έτη υπηρεσίας πέραν των 21 χρόνων. Αναστοχαζόμενη τη συγκεκριμένη ερώτηση πιστεύω πως το ερώτημα θα έπρεπε να διατυπωθεί διαφορετικά προκειμένου να διαφαίνεται ότι δε γίνεται αναφορά αποκλειστικά στα *έντυπα* βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο αλλά και στις διαδικτυακές πηγές. Σε αυτή την περίπτωση,

πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν διαφοροποιημένα, καθώς οι συνάδελφοι - που όπως ειπώθηκε στο ερώτημα 14 αυτοεπιμορφώνονται - έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικά βιβλία ή σε άλλο υλικό από το διαδίκτυο.

Στο τελευταίο ερώτημα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων. Συνεπώς ήταν μια ερώτηση ανοικτού τύπου στην οποία ο/η κάθε εκπαιδευτικός έπρεπε να αναφερθεί στις πρακτικές που ο/η ίδιος/α χρησιμοποιεί στη διδακτική πράξη. Στο συγκεκριμένο ερώτημα δε δόθηκε απάντηση από το 32% των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 16). Ίσως οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα να μην απάντησαν γιατί η καταγραφή απαιτούσε περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο τους η καταγραφή προσωπικών πρακτικών. Υπενθυμίζω ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε την πρώτη βδομάδα Δεκεμβρίου, μια περίοδο που ο φόρτος εργασίας είναι μεγάλος λόγω διαγωνισμάτων. Αυτό μπορεί να συντέινε στον μειωμένο αριθμό απαντήσεων.

Το 68% των εκπαιδευτικών απάντησε άλλοτε επιγραμματικά και άλλοτε δίνοντας περισσότερες λεπτομέρειες. Οι απαντήσεις θα μπορούσαν να συνοψιστούν στη βάση των εξής τριών πρακτικών που εφαρμόζονται από την πλειοψηφία:

- Στο υπό εξέταση κείμενο, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, καλούνται οι μαθητές/ μαθήτριες να εντοπίσουν τα υφολογικά στοιχεία.
- Αφού τα εντοπίσουν, αυτά καταγράφονται.
- Στη συνέχεια σχολιάζεται η λειτουργία τους.

Σε καμία από τις απαντήσεις που δόθηκαν δεν δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα υφολογικών στοιχείων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν γενικά στη μεθοδολογία της διδακτικής που ακολουθούν. Μια ποιοτική έρευνα θα διαφώτιζε αρκετά το πιο πάνω ερώτημα.

Υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αφιερώνουν - παρότι δεν προνοείται στον προγραμματισμό - διδακτικό χρόνο για το θεωρητικό πλαίσιο της υφολογίας. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικός ανέφερε: «Δίνονται δύο μαθήματα εισαγωγικά στα υφολογικά στοιχεία. Έπειτα σε κάθε ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου [...] αφιερώνω μέρος του μαθήματος στον εντοπισμό υφολογικών στοιχείων και επιμένω στη λειτουργικότητά τους μέσα στο κείμενο».

Άλλος/η εκπαιδευτικός τονίζει ότι «συνήθως λόγω περιορισμένου χρόνου, δίνονται σε φωτοτυπία τα υφολογικά στοιχεία και γίνεται συζήτηση με τους μαθητές» ενώ σε άλλη περίπτωση αναφέρεται ότι «τους τα έχω δώσει στη θεωρία μαζί με παραδείγματα και τα εντοπίζουμε στα συγκεκριμένα ποιήματα ή πεζά που διδάσκονται».

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ότι εξετάζουν τα υφολογικά στοιχεία συστηματικά είτε σε κατοίκον εργασίες είτε σε διαγώνισμα τετραμήνου.

Σε άλλη περίπτωση εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά «Εάν διαπιστώσω ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις, με βάση το λογοτεχνικό κείμενο, παραδίδω το θεωρητικό μέρος (Ύφος, εκφραστικά μέσα, αφηγηματικές τεχνικές). Ζητώ από τους μαθητές να τα εντοπίσουν στο λογοτεχνικό κείμενο και να εξηγήσουν τον ρόλο τους στο κείμενο. Συνήθως μέχρι τον Δεκέμβριο είναι σε θέση πια να τα εντοπίζουν, να τα καταγράφουν, να τα επεξηγούν. Θα πρέπει να τονίσω ότι έρχονται σε τριβή κάθε φορά και εξετάζονται σε διαγώνισμα (συνήθως 1 ή 2 ερωτήσεις)».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη σύγκριση, τη συνεξέταση κειμένων (διακειμενικότητα): «Σύγκριση διάφορων κειμένων - πεζών και ποιητικών - για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το ύφος (διακειμενικότητα)», ή αλλού «Δίνω πεζά και ποιήματα για να συγκρίνουν τις διαφορές στον υφολογικό τομέα» και «Έντοπισμός υφολογικών στοιχείων (εφόσον προηγήθηκε διδασκαλία) σε συνεξεταζόμενα κείμενα».

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ακολουθούν κειμενοκεντρική προσέγγιση: «Προσπαθώ να τα εκμαιεύσω από τους μαθητές κατευθύνοντάς τους μέσω του κειμένου» ή «Σε κάθε κείμενο ή ποίημα εξετάζουμε τα υφολογικά στοιχεία που παρουσιάζονται κάθε φορά, συζητώντας τα και αναλύοντας τα. Θεωρώ ότι είναι μια ακόμη οπτική γωνία για αντικειμενική μελέτη της γλώσσας των λογοτεχνικών κειμένων». Σε άλλη απάντηση αναφέρεται χαρακτηριστικά «Τα υφολογικά στοιχεία διδάσκονται πάντοτε κατά την προσέγγιση του εκάστοτε κειμένου (πεζού / ποιητικού) και ποτέ [η υπογράμμιση από τον/την εκπαιδευτικό] ερήμην του σε μορφή εισαγωγικών μαθημάτων με φυλλάδιο από «κατεβατά» θεωρίας, ορολογίας κ.λπ.. Ο σχολιασμός τους γίνεται πάντοτε σε αναφορά με το περιεχόμενο του κειμένου. Οι μαθητές κατανοούν τις υφολογικές επιλογές του δημιουργού σε σχέση με το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται».

Συνοψίζοντας, αρκετά ενδιαφέροντα είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη δέκατη έκτη ερώτηση (16). Ο/η εκπαιδευτικός, μέσα από τη διδασκαλία ενός κειμένου, επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών/ μαθητριών σε κάποια σημεία του κειμένου που, κατά τη γνώμη του, συνιστούν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης, προσφέροντας, παράλληλα - όπου και όποτε κρίνει ότι είναι αναγκαίο - ένα υποβοηθητικό θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο μπορούν να στηριχθούν οι μαθητές.

5.4. Συμπεράσματα

Στην παρούσα διατριβή, στο Β' μέρος, παρουσιάστηκαν θέσεις, στάσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ' Λυκείου γενικότερα και της διδακτικής των υφολογικών στοιχείων ειδικότερα.

Η παρουσίαση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αναδεικνύει ότι οι μαθητές/ μαθήτριες της Γ' Λυκείου δεν έχουν το θεωρητικό υπόβαθρο ή τις προαπαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων σε προκαθορισμένη διδακτική περίοδο στα εισαγωγικά μαθήματα της Γ' Λυκείου - για να μην πω η καθιέρωσή τους σε όλες τις τάξεις του Λυκείου και όχι μόνο στη Γ' - μπορεί να συμβάλει στη δόμηση του νοήματος όχι μόνο του λογοτεχνικού κειμένου που θα διδαχθεί αλλά γενικότερα οποιουδήποτε κειμένου.

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων αποβλέπει στην καλλιέργεια - ανάπτυξη των δεξιοτήτων εντοπισμού σε οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο (πεζό ή ποιητικό). Η συστηματική διδασκαλία και η άσκηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εμπέδωση των υφολογικών στοιχείων. Για να επιτευχθεί και να σταθεροποιηθεί η κατάκτηση των υφολογικών στοιχείων απαιτείται συχνή χρήση. Η επανάληψη αποτελεί κύρια διδακτική αρχή. Βεβαίως η διδασκαλία πρέπει να ξεκινάει πάντοτε με ένα λογοτεχνικό κείμενο (κειμενοκεντρική προσέγγιση). Ταυτόχρονα η διδασκαλία πρέπει

να γίνεται πάντοτε με παραδείγματα που θα στηρίζονται στη χρήση των υφολογικών στοιχείων.

«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν το μάθημα κρίνεται ως στρατηγική επιλογή άμεσης προτεραιότητας, δεδομένου ότι δίχως αυτή καμία από τις αλλαγές (στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στις υποδομές, στα διδακτικά μέσα ή στους στόχους) της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη δημόσια σχολική εκπαίδευση δε θα βρει γόνιμο έδαφος για να ευδοκιμήσει. Η πρόταση εκκινεί από το αντικειμενικό δεδομένο (που οι ίδιοι οι «μάχιμοι» αναγνωρίζουν) ότι μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών, ιδίως της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν καταρτιστεί πάνω στη διδακτική της λογοτεχνίας κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές και δεν υπάρχουν ειδικά προγράμματα μετεκπαίδευσης πάνω στο αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, χρειάζονται την αρωγή όχι μόνο των βιβλίων του καθηγητή και άλλου υποστηρικτικού υλικού για την όσο γίνεται εντελέστερη προετοιμασία της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων (αντί να αναγκάζονται να καταφεύγουν σε ερασιτεχνικά, πολλές φορές, «βοηθήματα» που περισσότερο συσκοτίζουν παρά τους διαφωτίζουν), αλλά χρειάζονται πρωτίστως συστηματική και τακτή επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν κυρίως τη θεωρητική θεμελίωση και τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος. Είναι ευνόητο ότι την επιμόρφωση οφείλουν να την αναλάβουν, σε πρώτη φάση, νεοελληνιστές επιστήμονες - ειδικοί στη Διδακτική της Λογοτεχνίας, οι οποίοι με τη σειρά τους θα μετεκπαιδεύσουν στελέχη του Υ.Π.Π. ή μάχιμους εκπαιδευτικούς (ειδικά όσους αποφοίτησαν από πανεπιστημιακά τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών), ώστε οι τελευταίοι να λειτουργήσουν, σε δεύτερη φάση, ως «πολλαπλασιαστές», επιμορφώνοντας τη βάση των συναδέλφων τους. Χρήσιμη, επίσης, θα ήταν η διοργάνωση ημερίδων σχετικών με το θέμα για την ενημέρωση των διδασκόντων, ιδίως κατά το πρώτο και κρισιμότερο στάδιο της Μεταρρύθμισης» (Αθανασοπούλου, Βουτουρή, Σουλιώτης 2010: 58-59).

Κεφάλαιο 6

Διδακτικές προτάσεις

Στο ερευνητικό ερώτημα εάν συνάδουν και σε ποιο βαθμό οι προτάσεις για τα λογοτεχνικά κείμενα της Γ' Λυκείου που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, γενικότερα και του ύφους ειδικότερα, θα παρουσιάσω συνοπτικά και κριτικά τις διδακτικές αυτές προτάσεις.

6.1. Υφιστάμενες διδακτικές προτάσεις

Στην ιστοσελίδα του Υ.Π.Π. βρίσκονται αναρτημένες στον σύνδεσμο «εκπαιδευτικό υλικό» διδακτικές προτάσεις για τα ακόλουθα λογοτεχνικά κείμενα:

Πεζογραφία:

1. Σοροκάδα, Νίκου Κάσδαγλη,
2. +13-12-43, Γιώργου Ιωάννου,
3. Αριάγνη (απόσπασμα), Στρατή Τσίρκα,
4. Πορτοκαλόκηπος, Γιώργου Φ. Πιερίδη,
5. Το ψαράκι της γυάλας, Μάριου Χάκκα.

Ποίηση:

6. Απολείπειν ο θεός Αντώνιον, Κωνσταντίνου Καβάφη,
7. Η Πόλις, Κωνσταντίνου Καβάφη,
8. Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ., Μανόλη Αναγνωστάκη,
9. Άξιον εστί, Ψαλμός Β', Οδυσσέα Ελύτη,
10. Ονήσιλος, Παντελή Μηχανικού,
11. Ο Καιόμενος, Τάκη Σινόπουλου.

Τόσο οι διδακτικές προτάσεις της κ. Μαρίας Παπαλεοντίου (Φιλολόγου, Λειτουργού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου) όσο και του κ. Σπύρου Αντωνέλλου (Συντονιστή Επιθεωρητών Φιλολογικών Μαθημάτων) συνάδουν με την αφηγηματολογία του Genette και το γαλλικό δομισμό αντίστοιχα. Οι προτάσεις είναι πραγματικά αξιόλογες. Θα έλεγα ότι επικεντρώνονται στην αφηγηματολογία⁷ ιδιαίτερα αναλυτικές είναι οι αφηγηματικές τεχνικές (π.χ. στα πεζά λογοτεχνικά κείμενα: Αριάγνη⁷, +13-12-43,

⁷ **ΑΦΗΓΗΤΗΣ:** Ισχύει η **μεταβλητή εσωτερική εστίαση**, καθώς η ιστορία δίνεται μέσα από την οπτική γωνία πολλών προσώπων. Τα πρόσωπα αυτοαποκαλύπτονται, χωρίς να είναι απαραίτητη η μεσολάβηση του εξωτερικού αφηγητή. Ο αναγνώστης εγκαθίσταται στη σκέψη των προσώπων. Στο απόσπασμα ακούγεται η φωνή **τριών αφηγητών: του** ανώνυμου αφηγητή, του Διονύση Σαρίδη και της Αριάγνης. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση του καθενός:

α) Αφηγητής: αφηγητής πρώτου βαθμού, τοποθετείται έξω από την ιστορία που διηγείται, δεν μετέχει καθόλου σ' αυτήν. Αφηγείται σε τρίτο γραμματικό πρόσωπο και σε χρόνο παρελθοντικό («για χάρη του ξένου η Αριάγνη μαγεύριψε», «τον υποδέχτηκε»). Παρακολουθεί από κοντά τους ψυχικούς κραδασμούς των ηρώων και αφήνει να κυριαρχήσουν το βλέμμα, οι αντιλήψεις και οι αισθήσεις τους. Κρατεί διακριτική στάση, δεν υποσκάπτει ούτε ανατρέπει τον κόσμο των χαρακτήρων του. Δεν είναι παντογνώστης, καθώς οτιδήποτε για τους ήρωες προκύπτει από την ερμηνεία που κάνει ο ίδιος ο αναγνώστης για τη συμπεριφορά τους.

Πορτοκαλόκηπος, Σοροκάδα). Στα ποιητικά κείμενα δίνεται μέσα από μια κειμενοκεντρική προσέγγιση ή ερμηνεία, ο σχολιασμός του νοήματος ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε παράλληλες αναγνώσεις. Θα πρέπει να επισημάνω ότι ορισμένα υφολογικά στοιχεία δίνονται επιγραμματικά⁸ (εικόνες, παρηχήσεις, πολυσημία - δισημία, θεατρικότητα κ.ά.).

Θυμίζω, ωστόσο, ότι στο ερώτημα (13) «είστε ικανοποιημένος/η από τις παρεχόμενες γνώσεις ή διδακτικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Επιθεωρητή των Φιλολόγων του Υ.Π.Π.» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι, εν μέρει, ικανοποιημένοι ενώ το 44% δήλωσε «αρκετά». Το υπόλοιπο 54% δήλωσε ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένο (Διάγραμμα 13).

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί πως οι διδακτικές αυτές προτάσεις αγνοούν ότι οι μαθητές/ μαθήτριές μας δεν είναι σε θέση να εντοπίζουν και να εξηγούν τη λειτουργία των υφολογικών στοιχείων αλλά ούτε να διακρίνουν ποια είναι τα υφολογικά στοιχεία. Συνεπώς, αυτό το υλικό δεν είναι πάντα δυνατό να αξιοποιηθεί στη διδακτική πράξη.

Επιπλέον, θα έλεγα ότι αναλώνεται μεγάλο μέρος των διδακτικών προτάσεων στα στοιχεία της αφηγηματικής τεχνικής, στη συνανάγνωση - συνεξέταση με άλλα κείμενα και στην ερμηνεία. Στις υφιστάμενες διδακτικές προτάσεις το κείμενο μοιάζει να είναι αποκομμένο από την εποχή και τον δημιουργό που το γέννησε.

Χωρίς αμφιβολία, το κείμενο «προσδιορίζεται από την κοινωνική - πολιτισμική πραγματικότητα και με τη σειρά του την προσδιορίζει» (Λύκου 2000:4). Ο/η μαθητής/τρια - αναγνώστης/στρια θα πρέπει να γνωρίσει αυτή την πραγματικότητα. Και δεν εννοώ την αναφορά σε εργοβιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα - αν και κάποιες φορές διαφωτίζουν το κείμενο - αλλά σε στοιχεία που παρουσιάζουν τις συνθήκες που εμπνεύστηκε και δημιούργησε ο συγγραφέας.

Ο/η μαθητής/μαθήτρια στο μάθημα της λογοτεχνίας πέρα από τη γνώση, την απόλαυση, την έκφραση των συναισθημάτων και των αξιολογικών του κρίσεων, θα πρέπει να νιώθει μια στοιχειώδη βεβαιότητα γι αυτό που μαθαίνει, εκφράζει, αξιολογεί και σε τελευταία ανάλυση ερμηνεύει, συνειδητοποιώντας την ιστορική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη (Πεσκετζή 2002:153). Το να λαμβάνουμε υπόψη μας τον ρόλο του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία, δε σημαίνει ότι τον θεωρούμε μοναδικό νοηματοδότη του κειμένου, αλλά ότι εξασφαλίζουμε την ισορροπία των παραμέτρων που ορίζουν την αναγνωστική πράξη και, μαζί μ' αυτήν, την εγκυρότητα της ερμηνείας (Πεσκετζή 2002:154).

β) Αριάννη: αφηγητής δευτέρου βαθμού, διηγείται σε πρώτο πρόσωπο και κινείται σε όλα τα χρονικά επίπεδα (παρόν - παρελθόν - μέλλον). Υποκαθιστά την έλλειψη ενός ιθαγενούς εστιαστή, αντιπροσωπεύει μια θετική ματιά προς το ιθαγενικό στοιχείο. Καταργεί τα συμπλέγματα ανατολισμού και ρατσισμού, είναι απαλλαγμένη από ιδεολογικά νεφελώματα. **γ) Διονύσης:** αφηγητής δευτέρου βαθμού, διηγείται σε πρώτο πρόσωπο και σε χρόνο παρελθοντικό (αναδρομή) την ιστορία για την απεργία που ο ίδιος οργάνωσε (σ. 165-166 «Την απεργία εγώ την οργάνωσα...έπεσα κάτω», «Με συμβιβασμό...Ήταν δικοί μας υπηρέτες»).

⁸ Ονήσιλος: **Θεατρικά στοιχεία:**- Δραματικότητα,- Ρυθμός στην εξέλιξη του δράματος (κατάσταση- κλιμάκωση-λύση)- Στοιχεία από το θέατρο παραλόγου (ο τρόπος που εμφανίζεται ο Ονήσιλος - ανυπαρξία συγκεκριμένου σκηνικού χώρου),-Διάλογος, μια δραματική αναμέτρηση του αφηγητή /Ελλήνων της Κύπρου με το ιστορικό παρελθόν

6.2. Προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις

Στην παρούσα διατριβή «δεν θέλω να υποστηρίξω ότι πρέπει πάντα στη διδασκαλία να υιοθετούμε μία μοναδική θεωρία και να την εφαρμόζουμε πιστά παντού. Πολύ λιγότερο ακόμα θέλω να προτείνω τη μία και μοναδική σωστή θεωρία της λογοτεχνίας» (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου 2002:177). Επέλεξα, όμως, να προτείνω κάποιες διδακτικές προτάσεις, πρώτον, για να τονίσω την ανάγκη εκπόνησης ενός συγγράμματος που θα περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους, δραστηριότητες και δημιουργικές εργασίες, δεύτερον γιατί πιστεύω πως η θεωρία της αφηγηματολογίας μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να εφαρμοστεί και να αξιοποιηθεί εκτός από την πεζογραφία και στην ποίηση και τρίτον για να προτείνω την αξιοποίηση των υφολογικών στοιχείων ως μέσο δόμησης του νοήματος.

Οι προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις αφορούν στη διδασκαλία των ποιημάτων «Ο Καιόμενος» του Τάκη Σινόπουλου, «Στα στέφανα της κόρης του» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, και «Της εισβολής», του Κώστα Μόντη, αντλώντας κυρίως από τις θεωρίες του δομισμού, της αναγνωστικής πρόσληψης και της κειμενογλωσσολογίας.

6.2.1. Πρώτη Διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση αφορά το ποίημα «Ο Καιόμενος» του Τάκη Σινόπουλου που παραθέτω στη συνέχεια.

Ο ΚΑΙΟΜΕΝΟΣ

Κοιτάχτε! μπήκε στη φωτιά! είπε ένας απ' το πλήθος.
Γυρίσαμε τα μάτια γρήγορα. Ήταν
στ' αλήθεια αυτός που απόστρεψε το πρόσωπο, όταν του
μιλήσαμε. Και τώρα καίγεται. Μα δε φωνάζει βοήθεια.
Διστάζω. Λέω να πάω εκεί. Να τον αγγίξω με το χέρι μου.
Είμαι από τη φύση μου φτιαγμένος να παραξενεύομαι.
Ποιος είναι τούτος που αναλίσκεται περήφανος;
Το σώμα του το ανθρώπινο δεν τον πονά;
Η χώρα εδώ είναι σκοτεινή. Και δύσκολη. Φοβάμαι.
Ξένη φωτιά μην την ανακατεύεις, μου είπαν.
Όμως εκείνος καίγονταν μονάχος. Καταμόναχος.
Κι όσο αφανίζονταν τόσο άστραφτε το πρόσωπο.
Γινόταν ήλιος.
Στην εποχή μας όπως και σε περασμένες εποχές
άλλοι είναι μέσα στη φωτιά κι άλλοι χειροκροτούνε.
Ο ποιητής μοιράζεται στα δυο.

Το συγκεκριμένο ποίημα βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Τεύχος (1945-2000), Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004* στις σελίδες 20-21. Ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται του ποιήματος περιλαμβάνει πληροφορίες που αφορούν τον τίτλο της συλλογής από την οποία προέρχεται το ποίημα ενώ γίνεται αναφορά και στο φαινόμενο της αυτοπυρπόλησης. Ακολουθεί το ποίημα και ερωτήσεις (τρεις) που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του ποιήματος. Ακολουθεί ένα σύντομο – επίσης - σημείωμα για τη ζωή και το έργο του ποιητή. Στο βιβλίο του καθηγητή (σελίδες 216-217) δίνονται τρεις επισημάνσεις: η πρώτη αφορά την ποικιλία των γραμματικών χρόνων που χρησιμοποιούνται, η δεύτερη αφορά την αντίδραση του πλήθους στην αυτοπυρπόληση και η τρίτη τον Καιόμενο. Ακολούθως παρατίθενται δύο παράλληλα κείμενα: «Ο Νεκρόδειπνος» του Τ. Σινόπουλου και «Ελπίνωρ» του Γ. Σεφέρη.

Αν εξαιρέσω την πρώτη επισήμανση που αφορά την ποικιλία των γραμματικών χρόνων, θα πρέπει να τονίσω ότι η διδακτική «πρόταση» - αν μπορεί βεβαίως να ονομαστεί έτσι - είναι καθόλα ανεπαρκής. Συν τοις άλλοις δεν παρέχει τις απαραίτητες εξωκειμενικές πληροφορίες ούτε πάλι προτείνει μια πορεία διδασκαλίας του ποιήματος. Εκτός αυτού δεν ακολουθεί κάποια σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας.

Στο επίπεδο της κειμενικής δομής «επιφανείας»: οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιούν τη δομή του κειμένου για να εντοπίζουν σ' αυτή την οργάνωση των στοιχείων και να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα αναπαριστούν τον κόσμο και εισάγουν τομές στην υπάρχουσα πραγματικότητα· στο επίπεδο της «βαθιάς δομής» των κειμένων: οι μαθητές θα πρέπει να ασκούνται στην κατανόηση και ερμηνεία των υπόρρητων πληροφοριών που μεταδίδει ένα λογοτεχνικό κείμενο και να είναι σε θέση να ενεργοποιούν τις γενικότερες ιστορικές, επιστημονικές, ή άλλες γνώσεις τους ανατρέχοντας και σε άλλες πηγές, έξω από το κείμενο, προκειμένου να φωτίσουν τις άδηλες όψεις και πτυχές του κειμενικού «νοήματος» (Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας, διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/2.logotexnia.pdf).

Οι δραστηριότητες που προτείνονται στη συνέχεια αξιοποιούν τις θεωρίες του δομισμού, την αφηγηματολογία του Genette και τη θεωρία της αναγνωστικής πρόσληψης. Επιπρόσθετα, επικεντρώνονται στα δομικά στοιχεία που είναι δυνατό να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να ενεργοποιηθούν οι μαθητές άλλες ιστορικές γνώσεις τους ώστε να μπορέσουν να ερμηνεύσουν τις υπόρρητες πληροφορίες του κειμένου. Τέλος, επιδιώκεται μια προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στηριζόμενη στη μορφή της λογοτεχνικής γλώσσας.

Αρχικά, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο τίτλος της συλλογής *Μεταίχμιο Β'*. Οι μαθητές μπορούν να δώσουν αρχικά την ετυμολογία και στη συνέχεια τις σημασίες της λέξης «Μεταίχμιο» αξιοποιώντας για τον λόγο αυτό ηλεκτρονικό λεξικό ή, αν το μάθημα πραγματοποιείται στην αίθουσα φιλολογικών, έντυπο Λεξικό της Ελληνικής. Με αυτό τον τρόπο προϋδεάζεται ο/η μαθητής/μαθήτρια, ότι κάποιο πρόσωπο βρίσκεται σε μια οριακή κατάσταση, σε μια μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη (ζωής - θανάτου). Ακολούθως, τους ζητείται να συσχετίσουν τον τίτλο της συλλογής με τον τίτλο του ποιήματος «Ο Καιόμενος». Εάν μάλιστα ζητηθεί γραμματική αναγνώριση του τίτλου του ποιήματος, οι μαθητές θα αναγνωρίσουν ότι πρόκειται για μετοχή Ενεστώτα Παθητικής φωνής. Εάν την ίδια στιγμή ζητηθεί να τη μετατρέψουν στην αντίστοιχη μετοχή Αορίστου («καμένος») θα είναι ευκολότερο να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι εξακολουθεί να καίγεται. Ο παροντικός χρόνος, επομένως, δηλώνει τη διάρκεια της πράξης η οποία βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Πότε καίγεται; Στα 1957 ή σ' οποιοδήποτε παρόν; Οι μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι η χρήση του συγκεκριμένου γραμματικού χρόνου εξυπηρετεί τη διαχρονικότητα του ποιήματος. Παράλληλα στο σημείο αυτό είναι δυνατή η επικαιροποίηση του ποιήματος.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να απαγγείλει το ποίημα ή να χρησιμοποιήσει ηχητικό ντοκουμέντο με τον ίδιο τον ποιητή να απαγγέλλει (προσωπικά το προτιμώ γιατί θεωρώ ότι είναι ένας τρόπος να δημιουργήσω την αίσθηση ότι είναι παρών, δίπλα μας σ' αυτή την ανάγνωση. Εκμηδενίζω την απόσταση του χρόνου ανάμεσα σε αναγνώστη και δημιουργό, ή, τουλάχιστον, αυτό πιστεύω ότι κάνω).

Ζητείται από τους μαθητές να προσέξουν ιδιαίτερα τα γραμματικά πρόσωπα των ρημάτων, έτσι ώστε να εντοπίσουν στο ποίημα τα διαφορετικά πρόσωπα και να τα ταυτίσουν με την κατηγορία ανθρώπων που αντιπροσωπεύουν. Η εναλλαγή των γραμματικών προσώπων, η πολυπρόσωπη «αφήγηση» θα συμβάλει στη δόμηση του νοήματος καθώς είναι σαφές ότι το γ' ενικό πρόσωπο αναφέρεται στον Καιόμενο (π.χ. *καίγεται, αναλίσκεται, καίγονταν, γινόταν, δε φωνάζει, δεν πονά*). Το α' [και β'] πληθυντικό πρόσωπο (*γυρίσαμε, μιλήσαμε, κοιτάχτε*) αναφέρεται σ' ένα πλήθος παρευρισκομένων μεταξύ των οποίων βρισκόταν και ο ποιητής - αφηγητής. Η χρήση ωστόσο στη συνέχεια του α' ενικού προσώπου φαίνεται ότι διαχωρίζει το Ποιητικό Υποκείμενο - αφηγητή από το πλήθος (*διστάζω, λέω να πάω, παραξενεύομαι, φοβάμαι*). Στο σημείο αυτό αναμένεται από τους μαθητές να δηλώσουν ότι το Ποιητικό Υποκείμενο - αφηγητής είναι αυτόπτης μάρτυρας. Έτσι επισημαίνουν τις τρεις οπτικές γωνίες μέσα από τις οποίες αντιμετωπίζουν τα δρώντα πρόσωπα την πράξη της αυτοπυρπόλησης και διαγράφουν το ήθος τους, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από τα λόγια και τις πράξεις τους.

Θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να δηλώσουν τα δομικά στοιχεία που αφορούν τον χρόνο και τον τόπο στον οποίο δρουν τα πρόσωπα του ποίματος. Έτσι θα καταλήξουν εύκολα στο συμπέρασμα πως διαδραματίζεται σε ένα μη δηλούμενο τόπο και χρόνο. Έχοντας εξωκειμενικές πληροφορίες στο μυαλό τους οι μαθητές πιθανόν να αναφερθούν στην Ελλάδα και πάλι όμως κάπου αόριστα, ίσως σε μια πλατεία πολυσύχναστη. Επιπλέον είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα το τοποθετήσουν χρονικά στο διάστημα 1950-1957 (μετά τον εμφύλιο και πριν από τη δημοσίευση της συλλογής *Μεταίχμιο Β'*). Και σε αυτή την περίπτωση μπορούν να ανακαλέσουν εξωκειμενικές γνώσεις (περικείμενο). Τι συμβαίνει αυτή την περίοδο στην Ελλάδα; Προηγήθηκε ένας εμφύλιος σπαραγμός και ως φυσικό επακόλουθο οι νικητές ασκούν πιέσεις στους ηττημένους. Συνεπώς το καθεστώς που επικρατεί είναι ένα καθεστώς βίας και ανελευθερίας. Ιστορικές πηγές, φωτογραφικό και οπτικοακουστικό υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να τεκμηριωθεί η άποψη. Βεβαίως ο αναγνώστης - μαθητής εξαιτίας της ανωνυμίας και απροσδιοριστίας του χωροχρόνου, είναι δυνατό να αναφερθεί σ' οποιοδήποτε σύγχρονο καταπιεστικό καθεστώς.

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να δώσει σε συντομία ορισμένα χαρακτηριστικά της εποχής που έγραψε ο ποιητής τη συλλογή *Μεταίχμιο Β'* (1957). Πρέπει πιστεύω ο/η μαθητής/ μαθήτρια να γνωρίζει την πραγματικότητα της εποχής του δημιουργού για δύο λόγους: πρώτον για να αντιληφθεί τη σχέση δημιουργήματος με την εποχή του αλλά και με τον δημιουργό του, καθώς το ποίημα δεν είναι «αποκομμένο» από την εποχή του. Και δεύτερον, μόνο έτσι ο/η μαθητής/ μαθήτρια θα μπορέσει να κατανοήσει την πράξη του Καιόμενου αλλά και του κάθε «καιόμενου».

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα σχόλιο για τον «Καιόμενο» που είπε ο ποιητής σε κάποια συνέντευξή του: «...Κάποτε στα 1957, έγινα προφήτης γράφοντας τον «Καιόμενο». Ύστερα ήρθαν οι αυτοπυρπολήσεις των βουδιστών καλόγερων στο Βιετνάμ, ύστερα του Πάλαντς στη Τσεχοσλοβακία και του Γεωργάκη στη Γένοβα.». Τότε θα αντιληφθούν οι μαθητές ευκολότερα όχι μόνο τη διαχρονικότητά του αλλά και την προφητική διάσταση (ενορατική επινόηση του ποιητή) που αποκτά το ποίημα.

Με ανάλογο τρόπο εντοπίζουν την αφηγηματική τεχνική σε σχέση με τον χρόνο της ιστορίας: *in medias res* (αρχή - μέση - τέλος, κλιμάκωση της αφήγησης) και άλλα εκφραστικά μέσα του ποιητή, στοιχεία της ρεαλιστικής τέχνης του και γενικότερα της εκφραστικής του.

Μια άλλη τεχνική που αξίζει περεταίρω προσοχής είναι αυτή του κινηματογραφισμού (βλ. διδακτική πρόταση της Μαρίας Παπαλεοντίου, διαθέσιμη στον παρακάτω σύνδεσμο:http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/kaiomeno_s_sinopoulos.pdf). Η εναλλαγή πλάνων με τη χρήση των διαδοχικών εικόνων προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα στο ποίημα. Εύκολα μπορούν να εντοπίσουν οι μαθητές σκηνοθετικές οδηγίες (*Κοιτάχτε! γυρίσαμε τα μάτια γρήγορα, χειροκροτούνε*). Πρόκειται για μια τεχνική που παρακολουθεί όλα όσα διαδραματίζονται στον χώρο. Το στοιχείο της θεατρικότητας, η θεατρική πλαστικότητα, η αφήγηση σκηνικού δρώμενου, η σκηνοθεσία γενικότερα συμβάλλουν στο να αισθανθούν οι μαθητές ότι το πλήθος συμπεριφέρεται σαν να είναι θεατές σ' ένα δρώμενο με πρωταγωνιστή τον Καιόμενο. Είναι παθητικοί, αμέτοχοι θεατές που μόνο επιφανειακά συγκινούνται μπρος στην πράξη του αυτοπυρπολούμενου.

Τα μοτίβα της φθοράς, της απόλυτης μοναξιάς αφενός, του ήλιου – φωτιάς – φλόγας – φωτός αφετέρου, διατρέχουν το ποίημα το οποίο συντίθεται βάσει των αντιθετικών αυτών σχημάτων: αφανίζονταν≠άστραφτε, σκοτάδι≠φως κ.λπ. Το συγκεκριμένο εκφραστικό μέσο της αντίθεσης συμβάλλει ιδιαίτερα στη δόμηση του νοήματος. Όλο το ποίημα στηρίζεται στις αντιθέσεις λόγου και εικόνας. Από τη μια μεριά βρίσκεται το πλήθος, από την άλλη ο Καιόμενος (στη μέση ο Ποιητής), από τη μια το σκοτάδι της εποχής από την άλλη το φως του Καιόμενου, από τη μια ο φόβος (*Φοβάμαι, διστάζω*) από την άλλη το ψυχικό σθένος (*δεν φωνάζει βοήθεια*).

Ο λόγος του είναι πυκνός, λιτός, στοχαστικός. Κυριαρχεί το ρήμα (28 ρήματα) ενώ τα επίθετα είναι λιγοστά (μικροπερίοδος λόγος) δίνοντας έτσι την αίσθηση καθημερινού λόγου. Ο ποιητής σχολιάζει και χρησιμοποιεί ρητορικά ερωτήματα, ερωτήματα «εις εαυτόν» (*Ποιος είναι τούτος που αναλίσκεται περήφανος; Το σώμα του το ανθρώπινο δεν τον πονά;*) που εντείνουν το δραματικό χαρακτήρα.

Αξιοπρόσεκτη είναι στο ποίημα η εναλλαγή των χρονικών βαθμίδων. Εναλλάσσεται ο παρελθοντικός με τον παροντικό χρόνο. Η χρήση της χρονικής βαθμίδας του Ενεστώτα προσδίδει ένα διδακτικό - γνωμικό τόνο π.χ. στους τρεις τελευταίους στίχους: *«Στην εποχή μας όπως και σε περασμένες εποχές άλλοι είναι μέσα στη φωτιά κι άλλοι χειροκροτούνε. Ο ποιητής μοιράζεται στα δυο.»*. Είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο: άλλοι αγωνίζονται και θυσιάζονται εάν χρειαστεί και άλλοι μένουν αμέτοχοι και παθητικοί.

Στη διδακτική πρόταση θα μπορούσαμε να τονίσουμε γενικότερα τα σημεία στίξης και τη λειτουργία τους. Στο ποίημα «Ο Καιόμενος» είναι δυνατό να αξιοποιηθεί για παράδειγμα η χρήση του θαυμαστικού (!). Οι μαθητές είναι σε θέση να εξηγήσουν σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται το θαυμαστικό. Μπορούν στη συνέχεια να υποθέσουν τι δηλώνει στο ποίημα: θαυμασμό ίσως, έκπληξη, φόβο (:).

Η διδακτική πρόταση εκτός από την ερμηνεία του ποιήματος πιστεύω ότι ενεργοποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι όταν [εξ]ασκούνται συστηματικά είναι πρωτίστως υποψιασμένοι αναγνώστες, έχουν ήδη μυηθεί στην ποιητική γλώσσα και βεβαίως είναι σε θέση να δομήσουν το νόημα του ποιήματος.

Θα ήταν ενδιαφέρον να καταγραφεί η παράδοση του πιο πάνω μαθήματος σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας για να έχουμε την απαραίτητη ανατροφοδότηση.

6.2.2. Δεύτερη Διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση αφορά το ποίημα «Στα στέφανα της κόρης του» του Κυριάκου Χαραλαμπίδη. Το συγκεκριμένο ποίημα βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Τεύχος (1945-2000), Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004* στις σελίδες 118-119.

ΣΤΑ ΣΤΕΦΑΝΑ ΤΗΣ ΚΟΡΗΣ ΤΟΥ

Είχε τριακόσια στρέμματα γης υπό κατοχήν
και τον πατέρα της στα βάθη της Ανατολής.

Θα παντρευόταν ευτυχώς ένα καλό παιδί.

Κατά την τελετή του μυστηρίου
δεν πρόσεξε κανένας τον πατέρα της.
Μπήκε απ' το νάρθηκα κρυφά και στάθηκε
πίσω από μια κολόνα και καμάρωνε.
Ύστερα σκούπισε με το μανίκι του
το ξεσκισμένο και φτωχό του δάκρυ.
Τον πήρανε για ηλίθιο, του χωριού
και τον αφήκανε στην ησυχία του.

Τελειώνει ο γάμος, και να χαίρεστε τα στέφανα.
Παίρνουν κουφέτα και λουκούμια, μπαίνουν
καθένας στ' αυτοκίνητό του, χάνονται.

Ο στοργικός πατέρας πάει κι αυτός
στην Πράσινη Γραμμή, περνά σκυφτός
παίρνει ξανά τη θέση του στο χώμα.

Ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται του ποιήματος ενημερώνει τον αναγνώστη ότι το ποίημα ανήκει στη συλλογή *Θόλος* (1989), τα ποιήματα της οποίας είναι εμπνευσμένα από τη δοκιμασία της Κύπρου και ειδικότερα από το δράμα των αγνοουμένων μετά την τουρκική εισβολή το καλοκαίρι του 1974. Ακολουθεί το ποίημα και ερωτήσεις (τρεις) που καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του ποιήματος. Ακολουθεί ένα σύντομο – επίσης - σημείωμα για τη ζωή και το έργο του ποιητή⁹.

Στο βιβλίο του καθηγητή (σελίδες 245-252) ενώ αναμένεται - εξαιτίας της έκτασης των σελίδων - μια εκτενής διδακτική πρόταση, παρόλα αυτά δίνονται αρχικά τα εργοβιογραφικά στοιχεία - της ίδιας περίπτωσης έκτασης με αυτά που έχει μπροστά του ο μαθητής/ η μαθήτρια - και στη συνέχεια εκτενής αναφορά στην κριτική για το έργο του γενικότερα (246-250). Στο τέλος δίνονται διδακτικές επισημάνσεις με ένα παράλληλο κείμενο και συμπληρωματικές ερωτήσεις - δραστηριότητες.

Επέλεξα ως δεύτερη διδακτική πρόταση το ποίημα αυτό γιατί ο δημιουργός του χρησιμοποιεί τεχνικές και εκφραστικά μέσα, τα οποία μπορούμε να αξιοποιήσουμε στη διδακτική πράξη για τη δόμηση του νοήματος. Επιπλέον, για το συγκεκριμένο ποίημα δεν υπάρχει διδακτική πρόταση. Παράλληλα πιστεύω ότι το ποίημα δεν μπορεί να αποκοπεί από την εποχή του, από την πραγματικότητα, από την ιστορία γενικότερα.

⁹ *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Τεύχος (1945-2000), Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004, σελ.118*

Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στη συλλογή *Θόλος* (1989) που περιλαμβάνει ποιήματα εμπνευσμένα από την τραγωδία της τουρκικής εισβολής του 1974. Ενδεικτικά μπορούν να παρουσιαστούν οι τίτλοι κάποιων ποιημάτων: *Παιδί με μια φωτογραφία*, *Ένα αγνοούμενος μιλά*, *Στα στέφανα της κόρης του*, *Στη θάλασσα των πολύνεκρων*, *Η τρελή μάνα*, *Επιτάφιος πόλις*. Στη συνέχεια μπορεί να ζητήσει τη σημασία της λέξης *Θόλος*. Εάν το μάθημα πραγματοποιείται σε ειδική αίθουσα με οπτικοακουστικά μέσα (ηλεκτρονικός υπολογιστής, βιντεοπροβολέας) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προβάλει την εικόνα από το εξώφυλλο της συλλογής που παραπέμπει σ' έναν ουράνιο θόλο που εκφράζεται συμβολικά με το θόλο, τον τρούλο των εκκλησιών μας που καλύπτει όλο το δράμα, τις τραγικές συνέπειες της εισβολής.

Στο σημείο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να υπενθυμίσει τον τόπο καταγωγής, τη γενέθλια γη του ποιητή η οποία κατέχει μια ιδιαίτερη θέση στην ποίησή του. Προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να ρωτήσει ποιοι/ποιες έχουν καταγωγή από τα κατεχόμενα ή που έχουν συγγενή είτε αγνοούμενο είτε που πολέμησε κατά τη διάρκεια της εισβολής. Η εποχή που γράφτηκε το ποίημα μπορεί να γίνει έτσι εποχή του παρόντος του/της μαθητή/μαθήτριας. Πέρα από την ιστορική πραγματικότητα της Κύπρου με την οποία συνδέεται το ποίημα, είναι δυνατή η επικαιροποίηση του (προσφυγοποίηση).

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην ανάγνωση του ποιήματος ή στην ακρόαση του ποιήματος από τον ψηφιακό δίσκο «Ο Κυριάκος Χαραλαμπίδης διαβάζει Χαραλαμπίδη». Όταν μάλιστα ολοκληρωθεί η παράδοση της διδασκαλίας του ποιήματος ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το παράλληλο κείμενο που προτείνεται στο Βιβλίο του καθηγητή, το ποίημα «Παιδί με μια φωτογραφία» και ταυτόχρονα να αξιοποιήσει την τεχνολογία και να προβάλει το μελοποιημένο ποίημα από τον Μάριο Τόκα, με ερμηνευτή τον Δημήτρη Μητροπάνο.

Όσο αφορά τα στοιχεία αφηγηματικής τεχνικής ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να προσέξουν ιδιαίτερα τα πρόσωπα των ρημάτων. Είναι σαφές ότι χρησιμοποιείται το τρίτο ενικό πρόσωπο (*είχε, δεν πρόσεξε, τελειώνει κ.ά.*). Η τριτοπρόσωπη αφήγηση δημιουργεί μια απόσταση ανάμεσα στο Ποιητικό Υποκείμενο και το κείμενο αλλά και ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Ο «αφηγητής» είναι ετεροδιηγητικός, δεν συμμετέχει καθόλου στην ιστορία αλλά παρακολουθεί από μια απόσταση όσα διαδραματίζονται (παντογνώστης αφηγητής).

Στο σημείο αυτό μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να αναφέρουν τα αφηγηματικά στοιχεία του ποιήματος. Το ποίημα δε δίνει πολλές πληροφορίες για τον τόπο ή τον χρόνο. Εδώ δε μπορεί να μη γίνει αναφορά σε εξωκειμενικές πληροφορίες. Το μυστήριο του γάμου τελείται βεβαίως σε κάποιο ναό (*μπήκε από το νάρθηκα, στάθηκε πίσω από μια κολόνα*). . Ο χώρος είναι στην Κύπρο, σε κάποια εκκλησία στις ελεύθερες περιοχές. Ο γάμος τελείται συνεπώς σε κάποια εκκλησία. Πιθανόν σε κάποια πόλη καθώς είναι εντονότερη η αποξένωση (*μπαίνουν καθένas στ' αυτοκίνητό του*) ή γιατί εξέλαβαν τον πατέρα «για ηλίθιο του χωριού». Ο χρόνος δε δηλώνεται παρ' ότι έχουμε ένα *terminus post quem* κι ένα *terminus ante quem* που είναι η τουρκική εισβολή του 1974 και η χρονολογία δημοσίευσης της συλλογής, το 1989. Η δράση εκτυλίσσεται μέσα στο χωροχρονικό πλαίσιο ενός γάμου (στην εκκλησία, λίγες ώρες).

Αφού οι μαθητές/μαθήτριες αναφερθούν στα βασικά δομικά στοιχεία μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από τους πρώτους δύο στίχους για την «κόρη» και για τον «πατέρα». Ο λόγος στο σημείο αυτό είναι ελλειπτικός. Το υποκείμενο η «κόρη»

παραλείπεται. Δίνονται ωστόσο πληροφορίες γι αυτήν: είχε μεγάλη κτηματική περιουσία και είχε τον πατέρα στα βάθη της Ανατολής. Υπαινίσσεται φυσικά ότι δεν έχει κανένα από τα δύο στο παρόν, τώρα πια. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση του ρήματος *είχε* σε χρόνο αόριστο. Επιπλέον με τη χρήση της λόγιας φράσης *υπό κατοχήν* ο μαθητής/ η μαθήτρια δε μπορεί παρά να το συνδέσει με δύο φράσεις: ξενική κατοχή και κατεχόμενες περιοχές, φράσεις που συνδέονται με τις ιστορικές περιπέτειες του ελληνισμού. Αυτό όμως υποδηλώνει ότι κτήτορας της περιουσίας της κόρης στο παρόν δεν είναι η ίδια αλλά ο κατακτητής, ο εισβολέας. Συνεπώς υπάρχει δισημία.

Αξιοπρόσεκτη είναι η χρήση της φράσης *βάθη της Ανατολής*. Σ' ένα πρώτο σχόλιο ο/η μαθητής/μαθήτρια είναι δυνατό να αναφέρει ότι υπονοείται ότι ο πατέρας είναι ζωντανός αλλά βρίσκεται κάπου ανατολικά. Εάν όμως το συνδέσουν με την πραγματικότητα του 1974, είναι τα βάθη της Ανατολικής Τουρκίας (Αδανα), όπου οδήγησαν τους αιχμάλωτους. Και στη μία και στην άλλη περίπτωση υπαινίσσεται ότι ο πατέρας είναι ζωντανός.

Στον τρίτο στίχο *θα παντρευόταν ευτυχώς ένα καλό παιδί* αξίζει να επεκταθούμε λίγο περισσότερο. Καταρχήν λειτουργεί αντιθετικά: Προβάλλεται η ειρωνική αντίθεση ανάμεσα αφενός στο ευχάριστο γεγονός του γάμου και αφετέρου στην τραγική τύχη του πατέρα και το τραγικό γεγονός της εισβολής. Η αντίθεση τονίζεται με τη χρήση του επιρρήματος *ευτυχώς* που ανατρέπει την κανονική συντακτική σειρά αφού μετατοπίζεται από την αρχή της πρότασης στο κέντρο τέμνοντας τον στίχο σε δύο ισοδύναμα περίπου μέρη. Από τη μια οι συμφορές και η δυστυχία από την άλλη μια μικρή ευτυχία, μια ελπίδα αλλά και μια αισιόδοξη προοπτική του μέλλοντος.

Στους επόμενους στίχους *Κατά την τελετή...δάκρυ* είναι έντονη η θεατρικότητα: Παρακολουθούμε τον πατέρα να μπαίνει κρυφά στην εκκλησία από το μπροστινό μέρος του ναού και να στέκεται πίσω από μια κολόνα. Σκουπίζει τα δάκρυά του με το μανίκι. Η θεατρικότητα εκτός από την παραστατικότητα που δίνει στο ποίημα εντείνει την τραγικότητα του πατέρα. Ο/η μαθητής/μαθήτρια θα αναρωτηθεί: γιατί κρύβεται; Ή λίγο πιο κάτω (στίχοι 10 - 11) γιατί τον πήραν για ηλίθιο του χωριού; Δεν τον αναγνώρισαν; Τι έχει μεσολαβήσει; Η απάντηση είναι απλή: η λήθη, η λησμονιά, η απώλεια ιστορικής μνήμης.

Στο ίδιο απόσπασμα (στίχοι 4 - 11) ο ποιητής χρησιμοποιεί μια μεταφορά *«σκούπισε με το μανίκι του το ξεσκισμένο και φτωχό του δάκρυ»*. Η μετοχή *«ξεσκισμένο»* και το επίθετο *«φτωχό»* αντί να προσδιορίζει το μανίκι προσδιορίζει το «δάκρυ». Δίνεται έμφαση με τον τρόπο αυτό στο δάκρυ και κατ' επέκταση στον ανείπωτο πόνο, στην οδύνη για την τραγωδία, το δράμα που προκάλεσε η τουρκική εισβολή.

Ο ποιητής εστιάζει ιδιαίτερα στον πατέρα (στίχοι 4 - 11) ενώ δεν αναφέρεται καθόλου στο μυστήριο του γάμου. Αντίθετα επιταχύνει τη δράση (στίχοι 12 - 14) τελειώνει ο γάμος, ανταλλάσσονται οι τυπικές ευχές, παίρνουν κεραστικά και φεύγουν, χάνονται. Η επιτάχυνση ως αφηγηματική τεχνική τονίζει ότι το κέντρο βάρους, το θεματικό κέντρο του ποιήματος δεν είναι το μυστήριο του γάμου αλλά η «παρουσία - απουσία» του πατέρα.

Ο λόγος (στίχοι 12-14) είναι απλός, απέρिटτος, μικροπερίοδος προσδίδοντας γοργότητα στη δράση. Γρήγορα, βιαστικά μετά τις τυπικές ευχές *«μπαίνουν ο καθένας σ' αυτοκίνητο του, χάνονται»*. Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει αναφορά στην αποξένωση και στην αλλοτρίωση που προκάλεσαν τα τραγικά γεγονότα της εισβολής.

Στους τελευταίους στίχους (15-17) το υποκείμενο είναι ο πατέρας, που συνοδεύεται από το τρυφερό επίθετο *στοργικός*. Ο πατέρας πάει στην *Πράσινη Γραμμή* στο σημείο δηλαδή που διαχωρίζει τις ελεύθερες από τις κατεχόμενες περιοχές. Στη φράση *περνά σκυφτός ο/η μαθητής/μαθήτρια* υποψιάζεται ότι υπονοείται «για να μη γίνει αντιληπτός από τις κατοχικές δυνάμεις». Μέχρι το σημείο αυτό αντιλαμβάνεται ότι ο πατέρας είναι ζωντανός. Στον τελευταίο στίχο ανατρέπεται η εικόνα που είχε σχηματίσει ο/η μαθητής/τρια για τον πατέρα. Στο τέλος του ποιήματος δηλώνεται ότι είναι νεκρός γεγονός που εντείνει την τραγικότητα του. Αυτή η παρουσία - απουσία του πατέρα θυμίζει βεβαίως στους/στις μαθητές/μαθήτριες το δημοτικό τραγούδι του νεκρού αδελφού.¹⁰ Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θυμίσει ή να προβάλει το σχετικό ποίημα για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν καλύτερα το εξωλογικό στοιχείο. Χρησιμοποιεί το εξωλογικό στοιχείο, γιατί μ' αυτό μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να αποδοθεί όσο γίνεται πιο ανώδυνα η φρίκη που προκάλεσε η τουρκική εισβολή στον τόπο μας. Εντείνεται παράλληλα η συναισθηματική φόρτιση που κορυφώνεται στον τελευταίο στίχο.

Η εμφάνιση του νεκρού πατέρα ωστόσο, λειτουργεί, πάντα σε συμβολικό επίπεδο, και ως παραμυθία. Και για τον ίδιο και για όλα τα θύματα. Φαίνεται δηλαδή ότι η ποίηση γίνεται φορέας δικαιοσύνης και διορθώνει την αδικία που υπέστησαν από την Ιστορία. Στην παραλογή του «*Νεκρού Αδερφού*» τον Κωνσταντή τον σηκώνει από τον τάφο του μια ηθική υποχρέωση, ο όρκος που έχει δώσει ο ίδιος στην μάνα του. Στο ποίημα του Χαραλαμπίδη τα πάντα κινούνται στο χώρο του ανθρώπινου και είναι τελικά η πατρική αγάπη εκείνη που νικάει το θάνατο για να δοθεί η δυνατότητα στο νεκρό να παραστεί και να μετάσχει στην χαρά του παιδιού του. Αξίζει να παρατηρήσει κανείς άλλωστε ότι ο πατέρας δεν παρουσιάζεται ως φάντασμα. Έχει διατηρήσει την συνείδησή του και σε κάποιο βαθμό τη υπόστασή του.

Συνοψίζοντας το συγκεκριμένο ποίημα - ειδικά αυτό - δεν είναι δυνατό να το απομονώσει, να το αποκόψει ο εκπαιδευτικός από την εποχή του. Δε μπορεί να το αποκόψει γιατί είναι άρρηκτα συνυφασμένο με αυτή. Η εποχή του το δημιούργησε κι ο δημιουργός του το άφησε ελεύθερο σε μας. Ο ψυχικός πόνος, η οδύνη του δημιουργού παύει να είναι ιδιωτική υπόθεση από τη στιγμή που το κληροδότησε σε μας. Το δράμα των συγγενών και των οικείων των αγνοουμένων ταυτίζεται με το δράμα ολόκληρης της Κύπρου.

6.2.3. Τρίτη Διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση αφορά το ποίημα «*Της εισβολής*» του Κώστα Μόντη. Το συγκεκριμένο ποίημα βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας, Τόμος Β', Υ.Α.Π, Λευκωσία, 2012* στη σελίδα 186.

Της Εισβολής

Είναι δύσκολο να πιστέψω
πως μας τους έφερε η θάλασσα της Κερύνειας,
είναι δύσκολο να πιστέψω
πως μας τους έφερε η αγαπημένη θάλασσα της Κερύνειας.

Ένα εκτενές σημείωμα για τη ζωή και το έργο του ποιητή έπεται των ποιημάτων που σταχυολογούνται στο *Ανθολόγιο* στη σελίδα 189. Ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα στη σελίδα 186 ενημερώνει τον αναγνώστη ότι το ποίημα «*Της εισβολής*» καθώς επίσης

¹⁰ *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, για το Λύκειο, Α' Λυκείου*

και το επόμενο «Τουρκική εισβολή 2» (βρίσκονται στην ίδια σελίδα) ανήκει στη συλλογή *Πικραινόμενος εν εαυτώ* (1975). Σύμφωνα με το σημείωμα «τα δύο αυτά ποιήματα, όπως προκύπτει άλλωστε από τον τίτλο τους, αναφέρονται στην τουρκική στρατιωτική εισβολή (Ιούλιος- Αύγουστος 1974), αποτυπώνοντας με δραματική λιτότητα και στοχαστική συγκίνηση το άλγος του ποιητή».¹¹ Μετά τα δύο ποιήματα δεν ακολουθεί καμία ερώτηση ή άλλη δημιουργική εργασία ή δραστηριότητα.

Να αναφέρω ξανά στο σημείο αυτό ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει στη διάθεσή του κάποιο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή κάποια διδακτική πρόταση από το Υ.Π.Π. Ένα βιβλίο για τον καθηγητή είχε δημοσιευτεί στο παρελθόν από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (Λευκωσία 1990) για τα Ανθολόγια της Κυπριακής Λογοτεχνίας πριν την αναθεώρηση και αντικατάστασή τους από το προαναφερθέν σχολικό εγχειρίδιο. Αμφιβάλλω ωστόσο αν το έχει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός. Παρόλα αυτά θα ήθελα να επισημάνω πως στα εισαγωγικά του συγκεκριμένου βιβλίου για τον καθηγητή επισημαίνονται και καταγράφονται στοιχεία της ποιητικής τεχνικής ή γραφής του Κώστα Μόντη και αποσπάσματα από κριτικές στο ποιητικό του έργο.¹²

Στη διδακτική πρόταση θα αξιοποιήσω το υλικό που υπάρχει στο διαδίκτυο και συγκεκριμένα το υλικό που προέρχεται από την επίσημη ιστοσελίδα του Κώστα Μόντη (διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.costasmontis.com/biography_gr.html). Στην ιστοσελίδα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βρει και να αξιοποιήσει ως αφόρμηση στη διδασκαλία την απαγγελία του ποιήματος από τον ίδιο τον ποιητή ή το μελοποιημένο «Στιγμές της εισβολής» (διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://www.costasmontis.com/multimedia/audio/songs/pentadakylos.wav>). από τον Μάριο Τόκα με ερμηνευτή τον Γιώργο Νταλάρα.

Είναι αδύνατο καταρχήν να αποκόψουμε το ποίημα από την εποχή του και κυρίως από την ιστορική πραγματικότητα. Η ιστορική περιπέτεια του κυπριακού ελληνισμού, η πικρή αίσθηση της ιστορίας θα προσδώσει στο έργο ένα τραγικό τόνο. Όλη η ποιητική συλλογή *Πικραινόμενος εν εαυτώ* αντλεί τα θέματά της από τα τραγικά γεγονότα της τουρκικής εισβολής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές/ τις μαθήτριες να συσχετίσουν τον τίτλο του ποιήματος με τον τίτλο της ποιητικής συλλογής. Οι μαθητές/ μαθήτριες θα προσδιορίσουν ευκολότερα τα συναισθήματα του ποιητή-αφηγητή: πίκρα, απογοήτευση, θλίψη, οδύνη, άλγος.

Στη συνέχεια μπορεί να παρουσιάσει στοιχεία της ποιητικής τεχνικής ή γραφής του Μόντη που είναι η λιτότητα, η επιγραμματικότητα, η ειρωνεία, η επανάληψη και ο διδακτισμός.¹³

Κατά τον Τάσο Λιγνάδη «εκείνο που στην κυριολεξία χαρακτηρίζει τον Μόντη είναι το επίγραμμα. Η ποίησή του είναι επιγραμματική και ειδολογικά και βιωματικά»¹⁴. Πράγματι στο συγκεκριμένο ολιγόστιχο ποίημα μέσα σε τέσσερις στίχους συνοψίζει όλη την πίκρα και τη θλίψη του κυπριακού ελληνισμού για τα τραγικά γεγονότα της τουρκικής εισβολής του 1974.

¹¹ *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας, Τόμος Β', ΥΑΠ, Λευκωσία, 2012,186*

¹² *Ανθολόγια κυπριακής λογοτεχνίας για το Λύκειο, Βιβλίο για τον καθηγητή, ΥΑΠ, Λευκωσία,1990: 157-170*

¹³ *Ανθολόγια κυπριακής λογοτεχνίας για το Λύκειο, Βιβλίο για τον καθηγητή, ΥΑΠ, Λευκωσία,1990: 157*

¹⁴ στο ίδιο, 158

Ενδιαφέρουσα κατηγορία είναι αυτή του αφηγητή που εμφανίζεται σε πρώτο πρόσωπο. Η χρήση του πρώτου προσώπου ενικού αριθμού προσδίδει ένα εξομολογητικό τόνο στο ποίημα. Το ποιητικό υποκείμενο εκφράζει τα προσωπικά συναισθήματα. Εάν όμως λάβουμε υπόψη το «μας» στον επόμενο στίχο τότε το ατομικό «εγώ» είναι πιθανό να δηλώνει το συλλογικό «εμείς». Τα προσωπικά βιώματα, οι εμπειρίες του ποιητικού υποκειμένου ταυτίζονται με τις συλλογικές εμπειρίες του κυπριακού ελληνισμού. «Η συλλογική εθνική εμπειρία και το προσωπικό βίωμα συνυπάρχουν στο ποιητικό έργο του Κ.Μόντη».¹⁵

Απόκλιση από τον λογοτεχνικό κανόνα αποτελεί η χρήση του δομικού στοιχείου της επανάληψης που αποσκοπεί στη δημιουργία έντασης και κλιμάκωσης του νοήματος (Χρυσομάλλη-Heinrich, 2010:74). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη χρήση της επανάληψης. Ο/η μαθητής/μαθήτρια εύκολα μπορεί να αντιληφθεί ότι ο πρώτος στίχος επαναλαμβάνεται αυτούσιος στον τρίτο στίχο ενώ ο δεύτερος επαναλαμβάνεται αυτούσιος στον τέταρτο με μια μικρή διαφοροποίηση: πρόκειται για την προσθήκη του επιθέτου *αγαπημένη*. Ο μαθητής/ η μαθήτρια γνωρίζει (από προηγούμενα λογοτεχνικά κείμενα) ότι η επανάληψη χρησιμοποιείται για σκοπούς έμφασης. Αυτό που προφανώς τονίζει ο ποιητής με την επανάληψη του στίχου *είναι δύσκολο να πιστέψω* είναι η δυσπιστία του. Αποκλείεται η θάλασσα της Κερύνειας, η *αγαπημένη* θάλασσα να τους έφερε. Ποιους; Δεν χρειάζεται να τους κατονομάσει. Είναι οι εισβολείς, οι ξένοι, το ανοίκειο στοιχείο. Οι ανώνυμοι εισβολείς υποβαθμίζονται, περιφρονούνται και χάνουν την αξία τους. Το στοιχείο της επανάληψης, λοιπόν, αποσκοπεί στη δημιουργία έντασης και κλιμάκωσης του νοήματος.

Ο ποιητής χρησιμοποιεί την τεχνική της προσωποποίησης. Συγκεκριμένα η *θάλασσα της Κερύνειας* παρουσιάζεται ως ένα ζωντανό, αγαπημένο πλάσμα, γίνεται ένα ζωντανό πρόσωπο. Συντακτικά μάλιστα έχει τη θέση του υποκειμένου, δηλώνοντας πως το κέντρο βάρους του ποιήματος είναι η θάλασσα της Κερύνειας.

Το ποίημα δομείται επίσης στην αντίθεση. Από τη μια είναι η αγαπημένη θάλασσα την οποία κατονομάζει, από την άλλη είναι οι ανώνυμοι, οι ξένοι, οι εισβολείς. Ταυτόχρονα έντονη είναι και η ειρωνεία: είναι αδύνατο ένας τόσο αγαπημένος, οικείος και προσφιλής χώρος να έφερε το «κακό».

Συμπερασματικά ο Μόντης μέσα σε ένα τετράστιχο ποίημα συμπυκνώνει όλη την πίκρα την οδύνη και τον καημό για το δράμα της Κύπρου.

Τέλος θα πρότεινα ως παράλληλο κείμενο για συνανάγνωση το ακόλουθο:

Τα «σοκολατόπαιδα»¹⁶

Βεβαίως θα' ρθει να υπηρετήσει την πατρίδα
– αλίμονο τώρα.
Μόλις τελειώσουν όλα αυτά
θα γυρίσει το παιδί να κάνει τη θητεία του
Και να πολιτευθεί.

Πικραϊνόμενος εν εαυτώ, 1975

Το προτείνω καταρχήν επειδή προέρχεται από την ίδια ποιητική συλλογή. Κατά δεύτερο λόγο είναι ένα ποίημα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν στοιχεία

¹⁵ *Κείμενα Κυπριακής Λογοτεχνίας*, Τόμος Β', ΥΑΠ, Λευκωσία, 2012,189

¹⁶ https://antonispetrides.wordpress.com/2012/08/03/invasion_poetry/?blogsub=confirming#blog_subscription-2

της ποιητικής τεχνικής του Μόντη όπως η επιγραμματικότητα και η ειρωνεία που είναι αντιληπτά με την πρώτη ανάγνωση. Είναι επίσης ένα ποίημα που μπορεί να προβληματίσει τους μαθητές: είναι μια «καταγγελία» προς όλους αυτούς που διέφυγαν από τα πάτρια εδάφη κι επέστρεψαν μετά διεκδικώντας αξιώματα. Το ποίημα προσφέρεται για επικαιροποίηση: *σ' όλες τις εποχές άλλοι «είναι μέσα στη φωτιά κι άλλοι χειροκροτούν» (Καιόμενος)*

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα διατριβή πραγματεύτηκε τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα υφολογικά στοιχεία στη δόμηση νοήματος σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο, με σημείο εστίασης το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και, ειδικότερα, τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται στη Γ' Λυκείου.

Η έρευνα που έχει εκπονηθεί για να αφουγκραστεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν λογοτεχνία στη Γ' Λυκείου σε σχολεία της Κύπρου κατέδειξε ότι η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα θεωριών της λογοτεχνίας, γενικότερα, και ζητήματα υφολογίας, ειδικότερα, είναι έντονη. Συγκεκριμένα, και στη βάση των πορισμάτων της έρευνας μας προκύπτει η ανάγκη να διδάσκονται έννοιες της λογοτεχνικής θεωρίας που αξιοποιούνται ως εργαλεία ανάλυσης των κειμένων (π.χ. αφηγηματικές τεχνικές, εκφραστικά μέσα κ.λπ.). Η διδασκαλία τους μπορεί να γίνει παράλληλα με τη διδασκαλία των ίδιων των κειμένων, χωρίς αυτό να αποκλείει ότι δεν μπορούν να διδαχθούν και ανεξάρτητα (Μολασιώτη 2007:102).

Δεν πρέπει επίσης να αγνοήσουμε, αυτό που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως απαραίτητο: την ανάγκη για άμεση και συστηματική επιμόρφωση τόσο σε θέματα θεωρίας της λογοτεχνίας όσο και στη διδακτική της.

Να σημειώσω, σε αυτό το σημείο, ένα σημαντικό περιορισμό σε σχέση με την εκπόνηση της εμπειρικής έρευνας: πραγματοποιήθηκε στην επαρχία Λεμεσού και όχι σε άλλες επαρχίες, ενώ ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς. Θα μπορούσε ο περιορισμός αυτός να ξεπεραστεί με τη διεξαγωγή μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας σε όλη την Κύπρο ενώ τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να δοθούν και σε μαθητές.

Η διατριβή αναδεικνύει την ανάγκη η διδασκαλία της λογοτεχνίας να αποκτήσει [στέρεες] θεωρητικές βάσεις. Τα προγράμματα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι σαφή και ευέλικτα διαφοροποιώντας τους σκοπούς από τις μεθοδεύσεις, παρέχοντας την κατάλληλη ενίσχυση στους καθηγητές με υποστηρικτικό υλικό (Μολασιώτη 2007:101).

Ως πρώτο βήμα παρουσιάσαμε κάποιες διδακτικές προτάσεις για συγκεκριμένα κείμενα για τις οποίες βασιστήκαμε σε σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας.

Χωρίς αμφιβολία, όμως, κρίνεται απαραίτητη η εκπόνηση ενός Νέου Αναλυτικού Προγράμματος - κυρίως για τη Γ' Λυκείου - που θα περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, και, ενδεχομένως, να προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς διδακτικές προτάσεις συνοδευόμενες από οπτικοακουστικό υλικό, δημιουργικές δραστηριότητες και ενδεικτικά διαγνωστικά δοκίμια τετραμήνου και τελικής εξέτασης.

Για να επιτευχθούν όλα τα πιο πάνω είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων: του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Οργάνωσης Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (ΟΕΛΜΕΚ), του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (Σ.Ε.Κ.Φ.) και, βεβαίως, των μάχιμων (φιλόλογων) εκπαιδευτικών.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο:

Άνδρας



Γυναίκα



2. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-5



6-10



11-15



16-20



21 και άνω



3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας Γ' Λυκείου:

1-2



3-4



5-6



6-7



7 και άνω



4. Οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν ποια είναι τα υφολογικά στοιχεία:

Πάρα πολύ
καλά



Πολύ καλά



Μέτρια



Λίγο



Καθόλου



5. Οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να εντοπίζουν τα υφολογικά στοιχεία σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο:

Πάρα πολύ
καλά



Πολύ καλά



Μέτρια



Λίγο



Καθόλου



6. Οι μαθητές/μαθήτριες είναι σε θέση να εξηγήσουν τη λειτουργία των υφολογικών στοιχείων σε ένα ποίημα ή σε ένα πεζό κείμενο:

Πάρα πολύ
καλά



Πολύ καλά



Μέτρια



Λίγο



Καθόλου



7. Τα υφολογικά στοιχεία μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο δόμησης του νοήματος σε ένα λογοτεχνικό κείμενο.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ κάπως	Διαφωνώ πλήρως
●	●	●	●	●

8. Ο διδακτικός χρόνος που προνοείται -σύμφωνα με τον Προγραμματισμό του ΥΠΠ- για τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου στη Γ' Λυκείου είναι ικανοποιητικός.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ κάπως	Διαφωνώ πλήρως
●	●	●	●	●

9. Η διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων πρέπει απαραίτητα να αποτελεί κομμάτι της διδασκαλίας ενός λογοτεχνικού κειμένου.

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ κάπως	Διαφωνώ πλήρως
●	●	●	●	●

10. Το εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΠ είναι βοηθητικό όσον αφορά τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων;

Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
●	●	●	●	●

11. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη **διδασκτική της Λογοτεχνίας**;

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ κάπως	Διαφωνώ πλήρως
●	●	●	●	●

12. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση σε θέματα **υφολογίας**;

Συμφωνώ
απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ
ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ
κάπως

Διαφωνώ
πλήρως



13. Είστε ικανοποιημένος/η από τις παρεχόμενες γνώσεις ή διδακτικές προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των Επιθεωρητών Φιλολογικών του ΥΠΠ;

Πάρα πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου



14. Ενημερώνεστε σχετικά με τις σύγχρονες θεωρίες για τη διδακτική της Λογοτεχνίας;

Σχεδόν πάντοτε

Μερικές φορές

Κάποτε

Σπάνια

Ποτέ



15. Καταφεύγετε σε βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Γ' Λυκείου;

Σχεδόν πάντοτε

Μερικές φορές

Κάποτε

Σπάνια

Ποτέ



16. Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για τη διδασκαλία των υφολογικών στοιχείων;

--

Παράρτημα Β

Εξεταστικά Δοκίμια Παγκύπριων εξετάσεων 2005-2015: Δ' ΜΕΡΟΣ

1) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2005

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να διαβάσετε τα κείμενα και να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

I. Κώστας Μόντης, «Έλληνες ποιητές»

Ελάχιστοι μας διαβάζουν,
ελάχιστοι ξέρουν τη γλώσσα μας
μένουμε αδικαίωτοι κι αχειροκρότητοι
σ' αυτή τη μακρινή γωνιά,
όμως αντισταθμίζει που γράφουμε Ελληνικά.

Οδυσσέας Ελύτης, 'Αξιον Εστί [Τα Πάθη Β']

ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ μού έδωσαν ελληνική·
το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου.
Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου.

Εκεί σπάροι και πέρκες
 ανεμόδαρτα ρήματα
ρεύματα πράσινα μες στα γαλάζια
 όσα είδα στα σπλάχνα μου ν' ανάβουνε
σφουγγάρια, μέδουσες
 με τα πρώτα λόγια των Σειρήνων
όστρακα ρόδινα με τα πρώτα μαύρα ρίγη.
 Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου με τα πρώτα μαύρα ρίγη.
Εκεί ρόδια, κυδώνια
 θεοί μελαχρινοί, θείοι κι εξάδελφοι
το λάδι αδειάζοντας μες στα πελώρια κιούπια·
 και πνοές από τη ρεματιά ευωδιάζοντας
λυγαριά και σχίνο
 σπάρτο και πιπερόριζα
με τα πρώτα πιπίσματα των σπίνων,
 ψαλμωδίες γλυκές με τα πρώτα – πρώτα Δόξοι Σοι.
Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα – πρώτα Δόξα Σοι!
 Εκεί δάφνες και βάγια
θυμιατό και λιβάνισμα
 τις πάλες ευλογώντας και τα καριοφίλια
Στο χώμα το στρωμένο με τ' αμπελομάντιλα
 κνίσες, τσουγκρίσματα
και Χριστός Ανέση
 με τα πρώτα σμπάρα των Ελλήνων.
Αγάπες μυστικές με τα πρώτα λόγια του Ύμνου.
Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα λόγια του Ύμνου!

Ερώτηση Δ1:

- (α) Να αναπτύξετε το νόημα του ποιήματος «Έλληνες ποιητές» του Κώστα Μόντη.
(μονάδες 4)
- (β) Να προσδιορίσετε το κοινό θέμα των δύο ποιητικών κειμένων και τους εκφραστικούς τρόπους (τεχνική) με τους οποίους ο κάθε ποιητής προβάλλει αυτό το θέμα.
(μονάδες 6)

II. Γιάννης Ρίτσος, «Αποχαιρετισμός»

[...] Κ' έλεγα μέσα μου: δε φτάνει το τραπέζι, μήτε κάμποσος παράς
στην τσέπη,
μήτε το ψωμί και το φιλί, - δε φτάνει.
Ο άνθρωπος είναι πιο τρανός απ' την καθημερινή την έγνοια του.

Κι έλεγα πάλι που ο άνθρωπος αρχίζει από την έγνοια του για
το ψωμί
Κι όλο τραβάει πιο πέρα απ' τη σκλαβιά του,
από σκλαβιά σε σκλαβιά, από ξεσκλάβωμα σε ξεσκλάβωμα,
απ' το ξεσκλάβωμα της πατρίδας, στο ξεσκλάβωμα του κόσμου,
ώσπου να νιώσει, μπαίνοντας ίσα τον ουρανό,
ν' αχνίζει το φεγγάρι στον κόρφο του,
ώσπου να κλάψει μια νύχτα από αγάπη για όλο τον κόσμο. Έτσι
άφησα
σ' ένα χαντάκι τ' αμάξι μου. Πήρα τ' όπλο. Κι ανέβηκα στο
βουνό. [...]

Μάριος Χάκκας, «Το ψαράκι της γυάλας»

[...] Τα τελευταία χρόνια είχε κι αυτός την Καπούη* του: Ένα σπιτάκι με βεράντα που έβλεπε προς το βουνό. Αφού έζησε τη μισή ζωή του σε θαλάμους φυλακής και σε τσαντήρια εξορίας, μετά από τόσες στερήσεις, όταν κάποτε βρέθηκε ελεύθερος, μπλέχτηκε με κάτι οικόπεδα, κέρδισε ξαφνικά μερικά λεφτουδάκια κι αγόρασε αυτό το σπιτάκι όπου και ζούσε μονάχος.

Για παντρεία δεν αποφάσιζε. «Δεν ξέρεις τι γίνεται πάλι», έλεγε κάθε φορά που του φέρναν εκεί την κουβέντα. «Ο γάμος σε δένει με τούτον τον κόσμο, ευθύνες, παιδιά. Εγώ έχω ένα παρελθόν κι ένα αβέβαιο μέλλον».

Κι όμως, έστω χωρίς γάμο μα με μόνο το σπίτι, δημιουργούσε γερό δέσιμο με τούτον τον κόσμο κι αγεφύρωτο χάσμα με το παρελθόν. Γιατί δεν ήταν μόνο οι τέσσερις τοίχοι στολισμένοι με κάδρα, παράθυρα δίχως κάγκελα και μια πόρτα που την άνοιγε όποτε ήθελε, δεν ήταν φυσικά αιτίες να ξεκόψει από την παλιά του ζωή μόνον αυτά. Ήταν κι ένα σαλονάκι δανέζικο. Ήταν κι ένα κρεβάτι μ' αναπαυτικό στρωματέξ. Σόμπα στα χειμωνιάτικα βράδια, ψυγείο για τα καυτά καλοκαίρια, παγάκια, και μια σειρά άλλα ψιλοπράγματα εκ πρώτης όψεως που δεν είχε συναντήσει στους ηρωικούς αλλά τόσο σκληρούς χώρους της νιότης του.

Είναι αλήθεια, καλά καλά δεν είχε ξεκόψει με το παρελθόν. Όσο μπορούσε συνέχιζε, πηγαίνοντας στις συγκεντρώσεις, παραγγελτικά φυσικά, δίνοντας τακτικά τη

συνδρομή του κι ακούγοντας στο πικάπ δίσκους που αποκλειστικά αναφέρονταν σε κείνα τα δύσκολα χρόνια.

Ήταν ωραία ν' ακούς στους δίσκους για καημούς και στερήσεις, για μια υπεράνθρωπη προσπάθεια, άσχετα αν δεν κατάληξε κάπου, για μια στάση ηρωική που μετείχε κι ο ίδιος. Ήταν πολύ ωραία να κάθεσαι στη σαιζ λογκ και ν' αναπολείς ακόμη και τους περασμένους πόνους σου, απαλότεροι τώρα, τυλιγμένοι στο μύθο, σα να μη συνέβηκαν σε σένα τον ίδιο. «Ε, πάει περάσανε όλα. Δύσκολα χρόνια, αλλά είχε μια ομορφιά αυτή η ιστορία». Ήταν καλά μέσα στο σπίτι του με τις αναμνήσεις και το πικάπ' ήταν πολύ καλά έτσι που ζούσε, τι αρχίσανε πάλι να πάρει ο διάβολος, τι φταίει να παίρνει πάλι μπάλα τους δρόμους;[...]

* **Καπούη:** ιταλική πόλη όπου ξεχειμώνιασαν οι στρατιώτες του Αννίβα μετά τη μάχη των Καννών. Από τότε η φράση «απολαύσεις της Καπούη» σημαίνει απώλεια πολύτιμου χρόνου.

Ερώτηση Δ2:

Με βάση τα αποσπάσματα να αναλύσετε τους αναβαθμούς της πορείας του ανθρώπου προς την ελευθερία στο ποίημα του Γ. Ρίτσου «Αποχαιρετισμός» και να τους αντιπαραβάλετε με την αντίστροφη πορεία του ήρωα στο διήγημα του Μ. Χάκκα «Το ψαράκι της γυάλας». **(μονάδες 12)**

2) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2006

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να διαβάσετε τα κείμενα και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

I. Γ. Ιωάννου, +13-12-43

Τότε που πρωτοζύγωσα, το σκάψιμο με την αξίνα είχε προχωρήσει. Εξάλλου δεν τον είχαν θαμμένο καθόλου βαθιά. Μάλλον γυναίκες θα είχαν φροντίσει για την ταφή του. Σε λίγο, ένα ένα, άρχισαν να ξεφυτρώνουν τα κόκαλα. Ήταν κατακίτρινα, με λίγο καστανό χρώμα κολλημένο πάνω τους. Η γυναίκα, μ' ένα τσεμπέρι στο κεφάλι, σχεδόν γονατιστή, αφού τα ξέπλενε λίγο με κόκκινο κρασί, τ' αράδιαζε ευλαβικά μέσα σε μια κάσα χαρτονένια, απ' αυτές της αμερικάνικης βοήθειας. Σε όλα αυτά δεν υπήρχε τίποτα το αηδιαστικό ή το τρομαχτικό. Άλλωστε το παιδάκι ήταν δεκάξι χρονών όταν μαρτύρησε. Και πιστεύω, χωρίς αμφιβολία, πως θα έχει αγιάσει. Στο χρώμα δίπλα ήταν μπηγμένο ένα κερύ και στο θυμιατό σιγόκαιγε θυμιάμα. Ευωδίαζε όλος ο τόπος. Λέξη δεν έλεγαν, ούτε ακουγόταν κλάμα. Καταλάβαινα πως τα μάτια τους τρέχαν, γι' αυτό έσκυψα το κεφάλι μου προς το χορτάρι και δεν προσπαθούσα ούτε τολμούσα να τους κοιτάξω. Πολύ ήταν και που με άφηναν κοντά τους μια τέτοια ώρα.

Μονάχα όταν βρέθηκε το κρανίο, άκουσα τον αδελφό να λέει βραχνά: η χαριστική βολή. Ήταν μια μικρή τρύπα λίγο πιο πάνω απ' το μέτωπο. Είχα γίνει πια ένα με το χρώμα, έτσι ένιωθα. Τώρα σκέφτομαι πως έπρεπε να προσκυνήσω, αν και είμαι τόσο ανάξιος. Κοίταζα συνεχώς ένα βραχάκι κοντά μου και τις λειχήνες του. Αυτό σίγουρα θα ήταν και τότε εδώ, και το παιδί θα το είδε· ίσως και να το ζήλεψε. Μπορεί να ήταν και κείνο το αρκετά μεγάλο δέντρο, αν και δεν αποκλείεται να έχει μεγαλώσει πιο γρήγορα, εφόσον βρήκε άφθονο λίπασμα από τόσο αίμα και τόσες εκατοντάδες κορμιά. Καλά θα ήταν να μπορούσε να μεταμορφώνεται ο άνθρωπος, όταν πέφτει σε μεγάλο κίνδυνο, ή ν' ανοίγει η γη και να τον κρύβει. Εγώ τουλάχιστο έτσι παρακαλούσα, όταν βρέθηκα σε κάτι τιποτένιους κινδύνους, που είναι ντροπή και να τους σκέφτομαι ακόμα. Πάντως

θυμούμαι πως εκείνες τις στιγμές λάτρευα και πρόσεχα, όσο ποτέ, τα άψυχα, αλλά και τα έντομα και τα φυτά και τα πουλιά. Σ' αυτό ακριβώς στηρίζομαι και πιστεύω πως έτσι θα 'νιωσε κι αυτός εκείνη την ώρα. Εξάλλου ήταν της ηλικίας μου. Δεν ήταν δυνατό να διαφέρω και τόσο πολύ απ' τους άλλους. Άνθρωπος είμαι και εγώ. Κι όμως η κάποια διαφορά είναι που με καίει.

Ερώτηση Δ1:

- (α) Στο πιο πάνω απόσπασμα ο αφηγητής πιστεύει πως το δεκαεξάχρονο παιδί «έχει αγιάσει». Ποια στοιχεία του αποσπάσματος επιβεβαιώνουν την πεποίθησή του αυτή; (μονάδες 5)
- (β) Με ποια συμπεριφορά και ποιες σκέψεις ο αφηγητής υποδηλώνει τη δική του αναξιοσύνη απέναντι στο παιδί; (μονάδες 5)

II. Γ. Σεφέρης, Σαλαμίνα της Κύπρος

.....
- Ναι· όμως ο μαντατοφόρος τρέχει
κι όσο μακρὺς κι αν είναι ο δρόμος του, θα φέρει
σ' αυτούς που γύρευαν ν' αλυσοδέσουν τον Ελλήσποντο
το φοβερό μήνυμα της Σαλαμίνας.
.....

Σαλαμίνα, Κύπρος, Νοέμβρης '53

δ'

Ένα το χελιδόνι ☼ κι η Άνοιξη ακριβή
Για να γυρίσει ο ήλιος ☼ θέλει δουλειά πολλή
θέλει νεκροί χιλιάδες ☼ να 'ναι στους Τροχούς
θέλει κι οι ζωντανοί ☼ να δίνουν το αίμα τους

Θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μ' έχτισες μέσα στα βουνά
θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μ' έκλεισες μες στη θάλασσα

Πάρθηκεν από Μάγους ☼ το σώμα του Μαγιού
Τό 'χουνε θάψει σ' ένα ☼ μνήμα του πέλαγου
Σ' ένα βαθύ πηγάδι ☼ τό 'χουνε κλειστό
Μύρισε το σκοτάδι ☼ δι κι όλη η Άβυσσο

Θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μέσα στις πασχαλιές και Συ
θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μύρισες την Ανάσταση!

Σάλειψε σαν το σπέρμα ☼ σε μήτρα σκοτεινή
Το φοβερό της μνήμης ☼ έντομο μέσ στη γη
όπως δαγκώνει αράχνη ☼ δάγκωσε το φως
Έλαμψαν οι γιαλοί ☼ κι όλο το πέλαγος

Θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μ' έζωσες τις ακρογιαλιές
θέ μου Πρωτομάστορα ☼ στα βουνά με θεμέλιωσες!

Ερώτηση Δ2:

- (α) Στα δύο πιο πάνω αποσπάσματα υπάρχουν αισιόδοξα μηνύματα. Να τα επισημάνετε και να τα αναλύσετε με συντομία. (μονάδες 8)

β) Θέ μου Πρωτομάστορα ☼ μ' έζωσες τις ακρογιαλιές
θέ μου Πρωτομάστορα ☼ στα βουνά με θεμέλιωσες!

Αποδώστε το νόημα του πιο πάνω δίστιχου (μονάδες 4)

3) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2007

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα κείμενα και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

I. Μανόλης Αναγνωστάκης, « Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ.»

Προς το παρόν, στον παλιό δρόμο που λέγαμε, υψώνεται
η Τράπεζα Συναλλαγών
— εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι αυτός συναλλάσσεται —
Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως
— εμείς μεταναστεύουμε, εσείς μεταναστεύετε, αυτοί μεταναστεύουν —
Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει, έλεγε κι ο Ποιητής
Η Ελλάδα με τα ωραία νησιά, τα ωραία γραφεία,
τις ωραίες εκκλησιές.
Η Ελλάς των Ελλήνων

II. Παντελής Μηχανικός, «Ονήσιλος»

Δέκα χρόνια έστελλε τις μέλισσές του ο Ονήσιλος
να μας κεντρίσουν
να μας ξυπνήσουν
να μας φέρουν ένα μήνυμα.
Δέκα χιλιάδες μέλισσες έστειλε ο Ονήσιλος
κι όλες ψοφήσανε απάνω στο παχύ μας δέρμα
χωρίς τίποτα να νιώσουμε.

Ερώτηση Δ1:

- (α) Ποιες πολιτικές καταστάσεις και ποιες ανθρώπινες συμπεριφορές καταγγέλλονται στο καθένα από τα πιο πάνω αποσπάσματα; **(μονάδες 8)**
- (β) Οι δύο ποιητές χρησιμοποιούν κοινούς εκφραστικούς τρόπους για να επιτύχουν το στόχο τους. Να αναφέρετε δύο από αυτούς και να τεκμηριώσετε την απάντησή σας με στοιχεία από τα αποσπάσματα. **(μονάδες 4)**

III. Τάκης Σινόπουλος, « Ο καιόμενος »

Κοιτάχτε! μπήκε στη φωτιά! είπε ένας απ' το πλήθος.
Γυρίσαμε τα μάτια γρήγορα. Ήταν
στ' αλήθεια αυτός που απόστρεψε το πρόσωπο, όταν του
μιλήσαμε. Και τώρα καίγεται. Μα δε φωνάζει βοήθεια.
Διστάζω. Λέω να πάω εκεί. Να τον αγγίξω με το χέρι μου.
Είμαι από τη φύση μου φτιαγμένος να παραξενεύομαι.
Ποιος είναι τούτος που αναλίσκεται περήφανος;
Το σώμα του το ανθρώπινο δεν τον πονά;
Η χώρα εδώ είναι σκοτεινή. Και δύσκολη. Φοβάμαι.
Ξένη φωτιά μην την ανακατεύεις, μου είπαν.
Όμως εκείνος καίγονταν μονάχος. Καταμόναχος.
Κι όσο αφανίζονταν τόσο άστραφτε το πρόσωπο.

Γινόταν ήλιος.
Στην εποχή μας όπως και σε περασμένες εποχές
άλλοι είναι μέσα στη φωτιά και άλλοι χειροκροτούνε.
Ο ποιητής μοιράζεται στα δυο.

Ερώτηση Δ2:

(α) Πώς παρουσιάζεται ο «καιόμενος» στο ποίημα και τι συμβολίζει; **(μονάδες 5)**

(β) Πώς διαγράφεται ο ρόλος του ποιητή σε σχέση με τη στάση του πλήθους; **(μονάδες 5)**

4) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2008

ΜΕΡΟΣ Δ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε στις σχετικές ερωτήσεις:

Δ1

I. Κυριάκος Χαραλαμπίδης, «Στα στέφανα της κόρης του»

Είχε τριακόσια στρέμματα γης υπό κατοχήν
και τον πατέρα της στα βάθη της Ανατολής.
Θα παντρευόταν ευτυχώς ένα καλό παιδί.
Κατά την τελετή του μυστηρίου
δεν πρόσεξε κανένας τον πατέρα της.
Μπήκε απ' το νάρθηκα κρυφά και στάθηκε
πίσω από μια κολόνα και καμάρωνε.
Ύστερα σκούπισε με το μανίκι του
το ξεσκισμένο και φτωχό του δάκρυ.
Τον πήρανε για ηλίθιο του χωριού
και τον αφήκανε στην ησυχία του.
Τελειώνει ο γάμος, και να χαίρεστε τα στέφανα.
Παίρνουν κουφέτα και λουκούμια, μπαίνουν
καθένας στ' αυτοκίνητό του, χάνονται.
Ο στοργικός πατέρας πάει κι αυτός
στην Πράσινη Γραμμή, περνά σκυφτός
παίρνει ξανά τη θέση του στο χώμα.

Ερώτηση:

(α) Το ποίημα σε πρώτο επίπεδο αναφέρεται σ' ένα χαρμόσυνο γεγονός. Ουσιαστικά, όμως, προβάλλει την τραγωδία της Κύπρου. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε τους σχετικούς στίχους, δείχνοντας παράλληλα τη σύνδεσή τους με τη θλιβερή αυτή πραγματικότητα. **(μονάδες 6)**

II. Στρατής Τσίρκας, *Αριάγνη* (απόσπασμα)

- Και πώς τελείωσε η απεργία; ρώτησε ο ξένος.
- Με συμβιβασμό. Ήρθε στο νοσοκομείο και με βρήκε κάποιος Μίστερ Μπράουν, της Μυστικής. Για να γλιτώσει το Θωμά, κατάλαβες, να μη του κάνω μήνυση. Τα έξοδα και τα μεροκάματα τα 'παιρνε απάνω του τ' αφεντικό. Μ' αυτόν λοιπόν το Μίστερ Μπράουν το δουλέψαμε το ζήτημα και βρήκαμε λύση. Οι μπερμπερίνοι δε θα παύανε, μόνο θα μπαίνανε κάτω από τις διαταγές των γκαρσονιών. Εμείς θα τους προσλαμβάναμε, εμείς θα πλερώναμε, εμείς θα τους παύαμε όταν δεν μας έκαναν. Φυσικά και τα πουρμπουάρ τους εμείς τα εισπράτταμε. Τ' αφεντικό δεν είχε πια να κάνει

τίποτα μαζί τους. Ήταν δικοί μας υπηρέτες.

- Σπουδαίο κεφάλι αυτός ο Μπράουν, είπε ο ξένος.

- Το γελάς; Και βέβαια ήταν σπουδαίος. Απόδειξη πως η λύση του βαστάει ως σήμερα. Φυσικά, στα καφενεία που οι ιδιοκτήτες τους είναι αραπάδες δεν ανακατευόμαστε. Αλλά ποιος Ευρωπαίος πηγαίνει στα καφενεία τους; Μόνο κάτι ξεπεσμένοι.

- Και στο συνδικάτο δεν τους δέχεστε;

- Ποτέ. Αλλά μάθανε και κάνανε τώρα το δικό τους. Κάτι νεοτεριστές μάλιστα, σαν το γιο μου το Μιχάλη, λένε πως πρέπει να γίνει συγχώνευση. Μα όσο ζει ο Διονύσης ο Σαρίδης τέτοιο πράμα δε θα το δουν.

- Αυτά είναι μεγαλοϊδεατισμοί, έκανε ο Σταμάτης ανάβοντας τσιγάρο. [...]

Η Αριάγνη τον κοιτούσε με τα μαύρα μάτια της και δεν έλεγε τίποτα.

Μάτια που σε κοιτούνε και δε σαλεύουνε. Μάτια που μαλώνουνε. Η βροχή δυνάμωσε κι ο κόσμος σκοτείνασε. Το παιδί με την προβιά. Θα του κόψει τουλάχιστο να χωθεί σε καμιά πόρτα για να μη βρέχεται; Αχ, παιδί μου Σταμάτη, αχ Καλλιόπη και Ουρανία, αχ κύρη τους εσύ που τους τα έμαθες αυτά. Γιατί γουμάρια; Γιατί κουρμπάτσι; Εκεί που είναι ο πόνος κι ο ιδρώτας και τα δάκρυα, εκεί δεν είναι ο άνθρωπος; Γιατί λοιπόν σκάβετε ένα χαντάκι και χωρίζετε; Πού θα σας βγάλουν αυτά τα μυαλά;

Ερώτηση:

(β) Ποιες διαφορετικές αντιλήψεις για τις εργασιακές και κοινωνικές σχέσεις εκφράζονται στο πιο πάνω απόσπασμα και ποιοι είναι οι φορείς των αντιλήψεων αυτών; **(μονάδες 8)**

Δ2

III. Κ. Π. Καβάφης, «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον»

Σαν έξαφνα, ώρα μεσάνυχτ', ακουσθεί

αόρατος θίασος να περνά

με μουσικές εξαίσιες, με φωνές –

την τύχη σου που ενδίδει πια, τα έργα σου

που απέτυχαν, τα σχέδια της ζωής σου

που βγήκαν όλα πλάνες, μη ανωφέλετα θρηνήσεις.

Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,

αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει.

Προ πάντων να μη γελασθείς, μην πεις πως ήταν

ένα όνειρο, πως απατήθηκεν η ακοή σου

μάταιες ελπίδες τέτοιες μην καταδεχθείς.

Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,

σαν που ταιριάζει σε που αξιώθηκες μια τέτοια πόλι,

πλησίασε σταθερά προς το παράθυρο,

κι άκουσε με συγκίνησιν, αλλ' όχι

με των δειλών τα παρακάλια και παράπονα,

ως τελευταία απόλαυσι τους ήχους,

τα εξάισια όργανα του μυστικού θιάσου,

κι αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που χάνεις.

IV. Γιάννης Ρίτσος, «Αποχαιρετισμός»

Όλο σας αποχαιρετώ κι ακόμα μένω. Ναι, η πιο μεγάλη πράξη της ζωής μας

είναι η απόφαση του θανάτου μας, όταν υπάρχει κάποια διέξοδος,

όταν μπορείς και να τον αποφύγεις, και συ τον διαλέγεις

σαν τιμή και σα χρέος για τους άλλους, πιο πέρα απ' τις ανάγκες σου.
Όποιος μπορεί να νικήσει μια στιγμή τη ζωή του νικάει και το θάνατο. Το μάθα.

Ερωτήσεις

(α) Πώς διαγράφεται η έννοια του χρέους και της αξιοπρέπειας απέναντι στον επερχόμενο θάνατο στο καθένα από τα πιο πάνω ποιητικά κείμενα; (μονάδες 6)

(β) Πώς διαφοροποιείται η έννοια αυτή στην κάθε περίπτωση; (μονάδες 2)

5) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2009

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Δ1. Οδυσσέας Ελύτης, «Τα Πάθη, Ψαλμός Β», Το Άξιον Εστί

ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ μού έδωσαν ελληνική·

το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου.

Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου.

Εκεί σπάροι και πέρκες

ανεμόδαρτα ρήματα

ρεύματα πράσινα μες στα γαλάζια

όσα είδα στα σπλάχνα μου ν' ανάβουνε

σφουγγάρια, μέδουσες

με τα πρώτα λόγια των Σειρήνων

όστρακα ρόδινα με τα πρώτα μαύρα ρίγη.

Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου με τα πρώτα μαύρα ρίγη.

Εκεί ρόδια, κυδώνια

θεοί μελαχρινοί, θείοι κι εξάδελφοι

το λάδι αδειάζοντας μες στα πελώρια κιούπια·

και πνοές από τη ρεματιά ευωδιάζοντας

λυγαριά και σχίνο

σπάρτο και πιπερόριζα

με τα πρώτα πιπίσματα των σπίνων,

ψαλμωδίες γλυκές με τα πρώτα - πρώτα Δόξα Σοι.

Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα - πρώτα Δόξα Σοι!

Εκεί δάφνες και βάγια

θυμιατό και λιβάνισμα

τις πάλες ευλογώντας και τα καριοφίλια,

στο χώμα το στρωμένο με τ' αμπελομάντιλα

κνίσεις, τσουγκρίσματα

και Χριστός Ανέστη

με τα πρώτα συμπάρα των Ελλήνων.

Αγάπες μυστικές με τα πρώτα λόγια του Ύμνου.

Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα λόγια του Ύμνου!

Ερωτήσεις:

(α) Να εντοπίσετε και να αναπτύξετε τους στίχους με τους οποίους ο ποιητής διατυπώνει την πίστη του στην αδιάσπαστη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

(μονάδες 6)

(β) Να γράψετε δύο εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ο Οδυσσέας Ελύτης στο πιο

πάνω ποίημα, αναφέροντας τους σχετικούς στίχους. (μονάδες 2)

Δ2 I. Μάριος Χάκκας, «Το ψαράκι της γυάλας»

Έκανε ένα μεγάλο κύκλο μακριά απ' το κέντρο. Πέρασε Βύρωνα, Δάφνη κι έπεσε στην Καλλιθέα. Ήταν μια καλή άσκηση. Είχε καιρό να περπατήσει τόσο πολύ. Κι ήταν ένα φωτεινό πρωινό, λες επί τούτου φτιαγμένο για ένα μεγάλο περίπατο. Ασυναίσθητα άρχισε να τσιμπάει τη γωνιά της φρατζόλας, ενώ ταυτόχρονα του 'ρθανε αισιόδοξες σκέψεις: «Μπα, δεν κρατάει για πολύ αυτή η κατάσταση. Όπου να 'ναι θα πέσουν». Τώρα όποιος θα 'θελε να ψιλοκοσκινίσει αυτό το απόφθεγμα θα παρατηρούσε ότι η αοριστία της πρώτης πρότασης συνεχίζεται μέσα στη δεύτερη κι αυτό οφείλεται στη χρησιμοποίηση τρίτου προσώπου. Βέβαια, η χρήση πρώτου προσώπου και μάλιστα ενικού αριθμού στη συγκεκριμένη περίπτωση, θέλει καρδιά και προσωπική προπαρασκευή για τέτοιο ενδεχόμενο.

«Πώς θα πέσουν;» άκουσε μια φωνή μέσα του, «όπως τα ώριμα φρούτα από μόνα τους ή τινάζοντας το δέντρο γερά;». «Θα τους ρίξει ο λαός», διόρθωσε πικραμένος λιγάκι, γιατί ήτανε δεδομένο ότι θεωρούσε τον εαυτό του ένα μ' αυτό το λαό κι επομένως δεν έβγαζε την ουρά του απ' έξω. Ναι, αλλά τότε, έπρεπε να κινηθεί προς το κέντρο εκεί που μπορούσε να διαδραματιστούν γεγονότα, να συμμετάσχει σ' αυτά ή μήπως πίστευε στη θεωρία της πρωτοπορίας (τα στελέχη χρειάζονται) κι έπρεπε να φυλαχτεί;

«Δεν μπορώ», σκέφτηκε, «προς το κέντρο δεν πάνε τα πόδια μου. Όσο κι αν το βλέπω σωστό, μου είναι αδύνατο. Ας ενεργήσουν οι άλλοι, ας κατεβούνε στο κέντρο οι νέοι».

II. Μανόλης Αναγνωστάκης, «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.»

Στην οδό Αιγύπτου-πρώτη πάροδος δεξιά

Τώρα υψώνεται το μέγαρο της Τράπεζας Συναλλαγών

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως.

Και τα παιδάκια δεν μπορούνε πια να παίζουνε από

τα τόσα τροχοφόρα που περνούνε.

Άλλωστε τα παιδιά μεγάλωσαν, ο καιρός εκείνος πέρασε που ξέρατε

Τώρα πια δε γελούν, δεν ψιθυρίζουν μυστικά, δεν εμπιστεύονται,

Όσα επιζήσαν, εννοείται, γιατί ήρθανε βαριές αρρώστιες από τότε

Πλημμύρες, καταποντισμοί, σεισμοί, θωρακισμένοι στρατιώτες,

Θυμούνται τα λόγια του πατέρα: εσύ θα γνωρίσεις καλύτερες μέρες

Δεν έχει σημασία τελικά αν δεν τις γνώρισαν, λένε το μάθημα

οι ίδιοι στα παιδιά τους

Ελπίζοντας πως κάποτε θα σταματήσει η αλυσίδα

Ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά των παιδιών

των παιδιών τους.

Προς το παρόν, στον παλιό δρόμο που λέγαμε, υψώνεται

η Τράπεζα Συναλλαγών

-εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι, αυτός συναλλάσσεται-

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως

-εμείς μεταναστεύουμε, εσείς μεταναστεύετε, αυτοί μεταναστεύουν-

Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει, έλεγε κι ο Ποιητής

Η Ελλάδα με τα ωραία νησιά, τα ωραία γραφεία,

τις ωραίες εκκλησιές

Η Ελλάς των Ελλήνων.

Ερωτήσεις:

(α) «Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει, έλεγε κι ο Ποιητής

Η Ελλάδα με τα ωραία νησιά, τα ωραία γραφεία,
τις ωραίες εκκλησιές
Η Ελλάς των Ελλήνων».

Να σχολιάσετε τη στάση του ποιητή απέναντι στην πολιτική κατάσταση της εποχής,
όπως διαφαίνεται στο πιο πάνω απόσπασμα. **(μονάδες 6)**

(β) Να περιγράψετε την παραίτηση και την αλλοτρίωση του ελληνικού λαού σε ατομικό
και σε συλλογικό επίπεδο, όπως αυτή διαγράφεται στο απόσπασμα από το «Ψαράκι της
γυάλας» και στο ποίημα «Θεσσαλονίκη, Μέρη του 1969 μ.Χ.». **(μονάδες 8)**

6) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2010

ΜΕΡΟΣ Δ΄: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε **σε όλες** τις ερωτήσεις που
ακολουθούν:

Δ1. Παντελής Μηχανικός, «Ονήσιλος»

Δίπλα μου ήτανε ο Ονήσιλος
βγαλμένος απ'την ιστορία και το θρύλο
Ολοζώντανος.

Αρχιλεβέντης βασιλιάς αυτός
κρατούσε στο χέρι ό,τι του'χε απομείνει:
ένα καύκαλο
-το δικό του κρανίο-
γεμάτο μέλισσες.

Δέκα χρόνια έστελλε τις μέλισσές του ο Ονήσιλος
να μας κεντρίσουν
να μας ξυπνήσουν
να μας φέρουν ένα μήνυμα.

Δέκα χιλιάδες μέλισσες έστειλε ο Ονήσιλος
κι όλες ψοφήσανε απάνω στο παχύ μας δέρμα
χωρίς τίποτα να νιώσουμε.

Κι όταν το ποδοβολητό των βαρβάρων
έφτασε στη Σαλαμίνα
φρύαξε ο Ονήσιλος.
Άλλο δεν άντεξε.
Άρπαξε το καύκαλό του
και το θρυμμάτισε απάνω στο κεφάλι μου.

Κι έγεια νεκρός.
Άδοξος, άθλιος,
καταραμένος απ'τον Ονήσιλο.

«Κατάθεση» 1975

Ερωτήσεις

(α) Στο πιο πάνω ποίημα ο **Ονήσιλος** και οι **μέλισσες** λειτουργούν συμβολικά. Να
ερμηνεύσετε τα σύμβολα αυτά. **(μονάδες 4)**

(β) Στους στίχους «Κι όταν το ποδοβολητό των βαρβάρων ... και το θρυμμάτισε απάνω στο κεφάλι μου» ο Ονήσιλος παρουσιάζεται να οργίζεται και να ξεσπά. Να εξηγήσετε από πού πηγάζει η αντίδραση αυτή αντλώντας στοιχεία από ολόκληρο το ποίημα. **(μονάδες 4)**

(γ) Εκτός από τα σύμβολα ο ποιητής χρησιμοποιεί και άλλα εκφραστικά μέσα. Να γράψετε δύο από αυτά κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένους στίχους. **(μονάδες 4)**

Δ2. Ι. Ν. Κάσδαγλης, «Σοροκάδα»

Τούτο το πολεμικό είχε έρθει στη Ρόδο για επίσκεψη καλής θελήσεως - κάπως έτσι το λένε, θαρρώ. Το λιμάνι είχε τοιμαστεί για να καλοδεχτεί τους Αμερικάνους. Οι γυναίκες των αξιωματικών είχαν φτάσει απ' την παραμονή, και νιαουρίζανε στα σαλόνια των ξενοδοχείων - αλλόκοτην αίσθηση που σου δίνουν οι Αμερικάνες, σα μαζευτούνε πολλές. Τα μπαρ ήταν έτοιμα όλα - ο Μπαμπούλας, που γινότανε Black Cat για την περίπτωση, το Rio Grande, το Long John και τ' άλλα. Τα κορίτσια τους ήρθαν απ' τον Περαία μαζί με τις γυναίκες των αξιωματικών, και περιμέναν στις πόρτες τα ναυτάκια που θα ξεμπαρκάραν. Μόνο που πήρε σοροκάδα τ' απόγιομα. Το λιμάνι άδειασε μονομιάς, οι βάρκες τραβηχτήκανε στη στεριά και τα καϊκια κρυφτήκανε στο φυλαγμένο κόρφο, το Μαντράκι. Δυο τρία βαπόρια που βρέθηκαν, λεβάραν τις άγκυρες και πήγανε στην Ψαροπούλα, από σταβέντο. Μόνο ο Αμερικάνος απόμεινε, φουνταρισμένος αρόδο, όξω απ' το λιμάνι. Σαν κατάλαβαν απ' το Λιμεναρχείο πως δεν το 'χε σκοπό να κουνήσει, του μήνυσαν να φύγει, κι η σοροκάδα δε σήκωνε λεβεντιά. Ο καπετάνιος κούνησε τους ώμους σαν του τα 'πανε. Το δελτίο καιρού έδειχνε άνεμο εφτά οχτώ μποφόρ, κι οι κανονισμοί του προβλέπανε πως με τέτοιο καιρό έπρεπε να 'ναι φουνταρισμένος με τις δυο άγκυρες, με τόσα κλειδιά καδένα στην καθεμιά. Καλού κακού φουντάρισε δυο κλειδιά παραπάνω, κι επιτέλους αν αγρίευε ο καιρός είχε κι άλλη καδένα. Βάστηξε επιφυλακή το μισό τσούρμο, και τις μηχανές αναμμένες, για να 'χει ατμό. Δε γινόταν καλύτερη φροντίδα, αλίμονο αν αλάζαν αραξοβόλι τ' αμερικάνικα πολεμικά, με την κουβέντα ενός ντόπιου λιμενάρχη τι τους είχαν τους κανονισμούς! Μόνο που φρεσκάρισε η σοροκάδα, με το σούρουπο. Δουλεύοντας επίμονα, ύπουλα, το μπόντζι ξεκλείδωσε τη μια καδένα, και το καράβι απόμεινε φουνταρισμένο στο 'να σίδερο. Από κει και πέρα, δεν το γλιτώνανε. Βάρεσε συναγερμός, το τσούρμο χίμηξε να μανουβράρει, πού να προφτάσει! Το πολεμικό ξέσυρε σα φρόκαλο το σίδερο, και κόλλησε πάνω στα βράχια του χαμηλού μόλου. Οι Αμερικάνοι πηδούσανε στη θάλασσα σαν τα μπακακάκια, κι οι ντόπιοι μαζευτήκανε στην ακρογιαλιά και τους μαζεύανε μισοπνιγμένους.

ΙΙ. Γ.Φ. Πιερίδης, «Ο Πορτοκαλόκηπος» Όμως μετά την ταφή του Αρτέμη ήρτε η νύχτα κι ο κόσμος άρχισε διακριτικά, μ' ένα σφίξιμο χεριού, μ' ένα λόγο καλό, να φεύγει. Όσπου, περασμένα μεσάνυχτα, οι δυο γερασμένοι γονιοί απόμειναν μόνοι, δίχως παραστεκάμενους στο σπαραγμό τους. Ο Πετρής ένωσε τότε σαν να προσγειώθηκε στη γνώριμη περιοχή της καθημερινής ζωής. Γύρισε και κοίταξε τη μάννα, που καθόταν βουβή με διπλωμένες τις άχρηστες πια φτερούγες της στοργής της, κι ένωσε πάλε κείνη την τρυφερότητα μεσ' στην καρδιά του και στις παλάμες του ένα μερμήγκισμα από συγκρατημένο χάδι.

Ύστερα κείνη, αποκαμωμένη, έγειρε τάχα να κοιμηθεί κι ο Πετρήs, που δεν τότε χωρούσε ο τόπος, άνοιξε την πόρτα και βγήκε στο περβόλι. Η ζωντανή παρουσία των δέντρων του, η γνώριμη ανασεμιά τους κάτω απ' την αστροφεγγιά, τότε παράσυραν όπως πάντα μέσα στη δικιά τους τροχιά. Ήταν η γλυκύτατη ώρα, που προμηνάει τη χαραυγή. Ο γρύλος κεντούσε το κέντημα της τρίλλιας του πάνω στον πέπλο της σιωπής. Μια κότα φτεράκιασε μέσ' στο κοτέτσι. Από πέρα ακούστηκε μουκάνισμα βοδιού. Ύστερα ο ορίζοντας πήρε να ροδίζει κι ο Πετρήs πρόσεξε πως ο καιρός ήταν ξερός και ήσυχος. «Καιρός για θειάφισμα», σκέφτηκε κι ο δουλευτής, που ξύπνησε μέσα του, συνδέοντας αυθόρμητα τη σκέψη με την πράξη, πήγε στην παράγκα όπου είχε συγυρισμένα τα σύνεργά του, πήρε το θειαφιστήρι κι αρχίνησε δουλειά. Το θειαφιστήρι γέμισε τη σιωπή της ορθρινής ώρας μ' ένα παράξενο ήχο, που έμοιαζε σαν επίμονο και ρυθμικό αγκομαχητό ζωντανού κι ήταν σα να καλούσε τον ήλιο καθώς δυνάμωνε κι απλωνόταν το φως της αυγής για να δώσει στο καθετί ένα εξαίσιο νόημα.

Ερωτήσεις:

(α) Με βάση το απόσπασμα από το διήγημα του Ν. Κάσδαγλη «Σοροκάδα», να περιγράψετε και να αιτιολογήσετε τη συμπεριφορά των Ελλήνων νησιωτών στο άκουσμα της επίσκεψης του αμερικανικού πολεμικού πλοίου. **(μονάδες 4)**

(β) Να παρουσιάσετε συγκριτικά τη σχέση ανθρώπου – φύσης, όπως αυτή φαίνεται στα αποσπάσματα από τα κείμενα «Σοροκάδα» και «Πορτοκαλόκηπος». **(μονάδες 6)**

7) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2011

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε **σε όλες** τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Δ1. Ι. Κώστας Μόντης, «Έλληνες ποιητές»

Ελάχιστοι μας διαβάζουν,
ελάχιστοι ξέρουν τη γλώσσα μας,
μένουμε αδικαίωτοι κι αχειροκρότητοι
σ' αυτή τη μακρινή γωνιά,
όμως αντισταθμίζει που γράφουμε Ελληνικά.
«Ποίηση του Κώστα Μόντη» 1962

II. Κώστας Μόντης, «Της εισβολής»

Είναι δύσκολο να πιστέψω
πως μας τους έφερε η θάλασσα της Κερύνειας,
είναι δύσκολο να πιστέψω
πως μας τους έφερε η αγαπημένη θάλασσα της Κερύνειας.
«Πικραινόμενος εν εαυτώ» 1975

Ερωτήσεις:

(α) Στα πιο πάνω ποιήματα του Κώστα Μόντη διαγράφονται κάποια από τα χαρακτηριστικά της ποιητικής του τεχνικής. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε δύο από αυτά αναφέροντας και συγκεκριμένους στίχους. **(μονάδες 4)**

(β) Ποια συναισθήματα διαπερνούν το καθένα από τα πιο πάνω ποιήματα; Να δικαιολογήσετε από πού πηγάζει το καθένα από αυτά. **(μονάδες 6)**

Δ2. Γ. Σεφέρη, «Σαλαμίνα της Κύπρος»

“Η γης δεν έχει κρικέλια

για να την πάρουν στον ώμο και να φύγουν
μήτε μπορούν, όσο κι αν είναι διψασμένοι
να γλυκάνουν το πέλαγο με νερό μισό δράμι.
Και τούτα τα κορμιά
πλασμένα από ένα χρώμα που δεν ξέρουν,
έχουν ψυχές.

**Μαζεύουν σύνεργα για να τις αλλάξουν,
δε θα μπορέσουν ::ό μόνο θα τις ξεκάμουν
αν ξεγίνονται οι ψυχές.**

Δεν αργεί να καρπίσει τ' αστάχυ
δε χρειάζεται μακρύ καιρό
για να φουσκώσει της πίκρας το προζύμι,
δε χρειάζεται μακρύ καιρό
το κακό για να σηκώσει το κεφάλι,
κι ο άρρωστος νους που αδειάζει
δε χρειάζεται μακρύ καιρό
για να γεμίσει με την τρέλα,
νήσος τις έστι..."
Φίλοι του άλλου πολέμου
σ' αυτή την έρημη συννεφιασμένη ακρογιαλιά
σας συλλογίζομαι καθώς γυρίζει η μέρα –
Εκείνοι που έπεσαν πολεμώντας κι εκείνοι που έπεσαν χρόνια
μετά τη μάχη.

εκείνοι που είδαν την αυγή μεσ' απ' την πάχνη του θανάτου
ή, μες στην άγρια μοναξιά κάτω από τ' άστρα,
νιώσανε πάνω τους μαβιά μεγάλα
τα μάτια της ολόκληρης καταστροφής :: κι ακόμη εκείνοι που προσεύχονταν
όταν το φλογισμένο ατσάλι πριόνιζε τα καράβια:

"Κύριε, βόηθα να θυμόμαστε
πώς έγινε τούτο το φονικό την αρπαγή το δόλο την ιδιοτέλεια,
το στέγνωμα της αγάπης
Κύριε, βόηθα να τα ξεριζώσουμε..."

-Τώρα καλύτερα να λησμονήσουμε πάνω σε τούτα τα χαλίκια
δε φελά να μιλάμε :: τη γνώμη των δυνατών ποιος θα μπορέσει να τη γυρίσει;
ποιος θα μπορέσει ν' ακουστεί;
Καθένας χωριστά ονειρεύεται και δεν ακούει το βραχνά των άλλων.

Σαλαμίνα, Κύπρος, Νοέμβρης '53.

Ερωτήσεις:

(α) Στο πιο πάνω απόσπασμα από τη «Σαλαμίνα της Κύπρος» διατυπώνεται μια προφητεία.

i. Ποια είναι αυτή και σε ποιους στίχους εντοπίζεται;

ii. Να αναφέρετε δύο εκφραστικά μέσα με τα οποία διατυπώνεται. **(μονάδες 4)**

(β) «Μαζεύουν σύνεργα για να τις αλλάξουν,
δε θα μπορέσουν ::ό μόνο θα τις ξεκάμουν
αν ξεγίνονται οι ψυχές».

Να αναπτύξετε το νόημα των πιο πάνω στίχων. **(μονάδες 4)**

(γ) Χαρακτηριστικό της ποίησης του Γιώργου Σεφέρη είναι τα δάνεια από την

Ελληνική και Παγκόσμια Γραμματεία. Να εντοπίσετε δυο τέτοια δάνεια που υπάρχουν στο απόσπασμα, να καταγράψετε τους συγκεκριμένους στίχους και να δηλώσετε τις πηγές τους. **(μονάδες 4)**

8) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2012

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσεις τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσεις στο τετράδιό σου **σε όλες** τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Δ1. Στρατής Τσίρκας, *Αριάγνη* (απόσπασμα)

«Η Αριάγνη τον κοιτούσε με τα μαύρα μάτια της και δεν έλεγε τίποτα. Μάτια που σε κοιτούνε και δε σαλεύουνε. Μάτια που μαλώνουνε. Η βροχή δυνάμωσε κι ο κόσμος σκοτεινίασε. Το παιδί με την προβιά. Θα του κόψει τουλάχιστο να χωθεί σε καμιά πόρτα να μη βρέχεται; Αχ παιδί μου Σταμάτη, αχ Καλλιόπη και Ουρανία, αχ κύρη τους εσύ που τους τα έμαθες αυτά. Γιατί γουμάρια; Γιατί κουρμπάτσι; Εκεί που είναι ο πόνος κι ο ιδρώτας και τα δάκρυα, εκεί δεν είναι ο άνθρωπος; Γιατί λοιπόν σκάβετε ένα χαντάκι και χωρίζετε; Πού θα σας βγάλουν αυτά τα μυαλά; Τρέμω. Θα 'θελα να μη ζω. Να μη δούνε τα μάτια μου. Θα έρθει μέρα. Βλέπω κόσμο να στριμώχνεται στις προκουμαίες με βουνά γύρω τους τις βαλίτσες και τους μπόγους και τα στρώματα. Και πίσω τους τάφοι γονιών, προγόνων, τάφοι μικρών παιδιών αφημένοι στο έλεος του Θεού. Δίχως καντήλι, δίχως έναν κουβά νερό να ξεδιψάσουν τα κόκαλά τους. Κι όλο το μόχθο, τις γιορτές, τις αγκούσες*, πενήντα, ογδόντα, εκατό χρόνων, να θαρρείτε πια πως τις παίρνετε μαζί σας γιατί καρφώσατε όπως όπως σε σανιδένια μπατάλικά σεντούκια τα έπιπλα και το ρουχισμό και τα σκεύη σας και τίποτε θυμητικά μικροπράγματα. Και θα νομίζετε πως μια και κουβαλήσατε τα πράγματα σώσατε μαζί τους τη χαρά και τους έρωτες και τις ελπίδες και τα μεθύσια. Μόνο άψυχα πράγματα που κάποτε σταθήκαν μάρτυρες. Θα τα στήσετε κάτω από άλλον ουρανό και θα δείτε πως δε σας μιλούν, δε θα σας λένε αυτά που περιμένετε. Γιατί θα τα ζεσταίνουν άλλα χνώτα, άλλα βλέμματα, άλλες φωνές. Μη χάνεστε κι ακούστε που σας λέω. Μια ζωή που έζησες, την έζησες, δεν τη βρίσκεις αλλού. Γιατί την έζησες μέσα σε μυρουδιές, μέσα σε φώτα, μέσα σε ήλιους και βροχές, μέσα σ' ανθρώπους. Κι αυτά όλα θα μένουν πίσω σου και θα τ' αναζητάς. Θα τριγυρίζετε σαν άταφοι νεκροί που ζητούν ένα λάκκο να πέσουν μέσα να ξεκουραστούν. Και τα γουμάρια και το κουρμπάτσι θα βρίσκονται πίσω σας μίλια και σεις πια μήτε θα τα θυμόσαστε. Εγώ, θα λέτε, να ξεραθεί το στόμα μου αν είπα ποτέ τέτοιο u955 λόγο. Μα τον είπατε, είναι γραμμένος στον αέρα, πάνω στους τοίχους των σπιτιών, μέσα στις φυλλάδες που βγάzaτε. Και τούτοι οι άνθρωποι, όσο πονετικοί κι αν είναι, πώς θέτε να τον ξεχάσουνε; Θα τον θυμούνται και θα σας τον θυμίζουνε και σεις θα μετανοιώνετε πικρά. Γι' αυτό σας λέω μη, μη όσο είναι καιρός.»

* **αγκούσα = στεναχώρια**

Ερωτήσεις:

I. «Η Αριάγνη στο συγκεκριμένο απόσπασμα λειτουργεί προφητικά». Να τεκμηριώσεις την πιο πάνω θέση με αναφορές στο απόσπασμα. **(4 μονάδες)**

II. (α) Πώς λειτουργούν για την Αριάγνη τα άψυχα αντικείμενα που αναφέρει στο μονόλογό της; **(4 μονάδες)**

(β) Από τις σκέψεις της Αριάγνης πηγάζει ένα βαθύ ανθρωπιστικό μήνυμα. Να το εντοπίσεις και να το σχολιάσεις. **(4 μονάδες)**

Δ2. Κ. Π. Καβάφης, Η Πόλις

Είπες· «Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα.
Μια πόλις άλλη θα βρεθεί καλλίτερη από αυτή.
Κάθε προσπάθειά μου μια καταδίκη είναι γραφτή·
κι είν' η καρδιά μου – σαν νεκρός – θαμμένη.
Ο νους μου ως πότε μες στον μαρασμόν αυτόν θα μένει.
Όπου το μάτι μου γυρίσω, όπου κι αν δω
ερείπια μαύρα της ζωής μου βλέπω εδώ,
που τόσα χρόνια πέρασα και ρήμαξα και χάλασα.»

Καινούριους τόπους δεν θα βρεις, δεν θα 'βρεις άλλες θάλασσες.
Η πόλις θα σε ακολουθεί. Στους δρόμους θα γυρνάς
τους ίδιους. Και στες γειτονιές τες ίδιες θα γερνάς·
και μες στα ίδια σπίτια αυτά θ' ασπρίζεις.
Πάντα στην πόλι αυτή θα φθάνεις. Για τα αλλού – μη ελπίζεις –
δεν έχει πλοίο για σε, δεν έχει οδό.
Έτσι που τη ζωή σου ρήμαξες εδώ
στην κώχη τούτη τη μικρή, σ' όλην την γη την χάλασες.

Κ. Π. Καβάφης, Απολείπειν ο θεός Αντώνιον

Σαν έξαφνα, ώρα μεσάνυχτ' ακουσθεί
αόρατος θιάσος να περνά
με μουσικές εξαίσιες, με φωνές –
την τύχη σου που ενδίδει πια, τα έργα σου
που απέτυχαν, τα σχέδια της ζωής σου
που βγήκαν όλα πλάνες, μη ανωφέλετα θρηνήσεις.
Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,
αποχαιρέτα την, τήν Αλεξάνδρεια που φεύγει.
Προ πάντων να μη γελασθείς, μην πεις πως ήταν
ένα όνειρο, πως απατήθηκεν η ακοή σου·
μάταιες ελπίδες τέτοιες μην καταδεχθείς.
Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,
σαν που ταιριάζει σε που αξιώθηκες μια τέτοια πόλι,
πλησίασε σταθερά προς το παράθυρο,
κι άκουσε με συγκίνησιν, αλλ' όχι
με των δειλών τα παρακάλια και παράπονα,
ως τελευταία απόλαυσι τους ήχους,
τα εξαίσια όργανα του μυστικού θιάσου,
κι αποχαιρέτα την, τήν Αλεξάνδρεια που χάνεις.

Δ2.

I. «Βασικός θεματικός άξονας των ποιημάτων «Η Πόλις» και «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» του Κ.Π. Καβάφη είναι η αποτυχία και η ήττα των πρωταγωνιστών τους.» Τι τους προτρέπει να κάνουν και από τι τους αποτρέπει ο ποιητής; Τεκμηριώστε την απάντησή σας κάνοντας αναφορές σε συγκεκριμένους στίχους και από τα **δύο** ποιήματα. **(8 μονάδες)**

II. «Στο ποίημα “Απολείπειν ο θεός Αντώνιον” ο Κ.Π. Καβάφης λειτουργεί ως ποιητής-σκηνοθέτης». Αφού μελετήσεις το ποίημα, να εντοπίσεις δύο θεατρικά στοιχεία κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένους στίχους.

9) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2013

ΜΕΡΟΣ Δ΄: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Δ1. Γιώργος Ιωάννου, † 13-12-43

[...]

I. Μονάχα όταν βρέθηκε το κρανίο, άκουσα τον αδελφό να λέει βραχνά: η χαριστική βολή. Ήταν μια μικρή τρύπα λίγο πιο πάνω απ' το μέτωπο. Είχα γίνει πια ένα με το χώμα, έτσι ένιωθα. Τώρα σκέφτομαι πως έπρεπε να προσκυνήσω, αν και είμαι τόσο ανάξιος. Κοίταζα συνεχώς ένα βραχάκι κοντά μου και τις λειχήνες του. Αυτό σίγουρα θα ήταν και τότε εδώ, και το παιδί θα το είδε· ίσως και να το ζήλεψε. Μπορεί να ήταν και κείνο το αρκετά μεγάλο δέντρο, αν και δεν αποκλείεται να έχει μεγαλώσει πιο γρήγορα, εφόσον βρήκε άφθονο λίπασμα από τόσο αίμα και τόσες εκατοντάδες κορμιά. Καλά θα ήταν να μπορούσε να μεταμορφώνεται ο άνθρωπος, όταν πέφτει σε μεγάλο κίνδυνο, ή ν' ανοίγει η γη και να τον κρύβει. Εγώ τουλάχιστο έτσι παρακαλούσα, όταν βρέθηκα σε κάτι τιποτένιους κινδύνους, που είναι ντροπή και να τους σκέφτομαι ακόμα. Πάντως, θυμούμαι πως εκείνες τις στιγμές λάτρευα και πρόσεχα, όσο ποτέ, τα άψυχα, αλλά και τα έντομα και τα φυτά και τα πουλιά. Σ' αυτό ακριβώς στηρίζομαι και πιστεύω πως έτσι θα' νιωσε κι αυτός εκείνη την ώρα. Εξάλλου ήταν της ηλικίας μου. Δεν είναι δυνατό να διαφέρω και τόσο πολύ από τους άλλους. Άνθρωπος είμαι και εγώ. Κι όμως η κάποια διαφορά είναι που με καίει.

[...]

II. Όμως ένα μπουλούκι εντόπιοι τουρίστες φάνηκε να μπαίνει μέσα στον ιερό περίβολο. Στάθηκαν γύρω απ' το ελεεινό για μια τέτοια θυσία κενοτάφιο. Φαίνονταν απ' τους μορφωμένους και δεν μπορώ να πω πως η στάση τους δεν ήταν σεμνή. Κατέθεσαν μάλιστα ένα καλοκαμωμένο δάφνινο στεφάνι και κατόπι κράτησαν ένα λεπτό σιγή. Κάποιος τους άρχισε να διαβάζει από ένα χαρτί το ιστορικό της εκτελέσεως των 1200 ανθρώπων. Ήταν τόσο ψυχρή η περιγραφή, ώστε αμέσως υπέθεσα πως σίγουρα θα τα είχε ξεσηκώσει απ' την τελευταία εγκυκλοπαίδεια. Ύστερα σκόρπισαν μιλώντας δυνατά ή χαχανίζοντας. Πολλοί ήρθαν τριγύρω μας. Και φυσικά αμέσως άρχισαν τις ερωτήσεις, ιδίως οι γυναίκες. Το παλικάρι με την αξίνα απαντούσε, πιέζοντας ολοφάνερα τον εαυτό του. Φαινόταν καθαρά πως θεωρούσαν σχεδόν ευτυχία τους και σπουδαίο συμπλήρωμα στις συγκινήσεις της εκδρομής την ανακομιδή, που πέτυχαν πάνω στην ώρα.

[...]

III. Έμεινα ξοπίσω και με πήρε το παράπονο. Δεν ήμουν γνωστός τους ή συγγενής τους για να με πάρουν μαζί τους, όπως θα ήθελα. Εγώ τ' άχω καταφέρει να χωρώ και να ταιριάξω μονάχα με κάτι τέτοιους σαν αυτούς του πούλμαν. Γι' αυτό ξεκίνησα για το πιο λαϊκό καφενείο, και στο δρόμο συνέχεια έλεγα: Θεέ μου, μη μ' αφήνεις ούτε καλημέρα να' χω πια με τέτοια, δήθεν εξευγενισμένα, υποκείμενα.

Ερωτήσεις:

α) Στο πρώτο από τα πιο πάνω αποσπάσματα, ο συγγραφέας σε εξομολογητικό τόνο συγκρίνει τον εαυτό του με το δεκαεξάχρονο αγόρι. Ποια είναι τα συναισθήματά του και μέσα από ποιες σκέψεις οδηγείται σ' αυτά; (να γίνει αναφορά σε τέσσερα σημεία)

(μονάδες 4)

β) Το κείμενο κινείται σε δύο χρονικά επίπεδα. Ποια είναι αυτά και με ποια γεγονότα συνδέονται; **(μονάδες 3)**

Δ2. Μανόλης Αναγνωστάκης, Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.

Στην οδό Αιγύπτου –πρώτη πάροδος δεξιά

Τώρα υψώνεται το μέγαρο της Τράπεζας Συναλλαγών

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως.

Και τα παιδάκια δεν μπορούνε πια να παίζουνε από

τα τόσα τροχοφόρα που περνούνε.

Άλλωστε τα παιδιά μεγάλωσαν, ο καιρός εκείνος πέρασε που ξέρατε

Τώρα πια δε γελούν, δεν ψιθυρίζουν μυστικά, δεν εμπιστεύονται,

Όσα επιζήσαν, εννοείται, γιατί ήρθανε βαριές αρρώστιες από τότε

Πλημμύρες, καταποντισμοί, σεισμοί, θωρακισμένοι στρατιώτες,

Θυμούνται τα λόγια του πατέρα: εσύ θα γνωρίσεις καλύτερες μέρες

Δεν έχει σημασία τελικά αν δεν τις γνώρισαν, λένε το μάθημα

οι ίδιοι στα παιδιά τους

Ελπίζοντας πάντοτε πως κάποτε θα σταματήσει η αλυσίδα

Ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά των παιδιών

των παιδιών τους.

Προς το παρόν, στον παλιό δρόμο που λέγαμε, υψώνεται

η Τράπεζα Συναλλαγών

- εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι αυτός συναλλάσσεται -

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως

- εμείς μεταναστεύουμε, εσείς μεταναστεύετε, αυτοί μεταναστεύουν -

Ερωτήσεις:

α) I. «*Εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι, αυτός συναλλάσσεται*».

Τι επιδιώκει ο ποιητής με την κλίση του ρήματος και στα τρία πρόσωπα;

II. Να εντοπίσετε και να καταγράψετε ένα εκφραστικό μέσο ή άλλο στοιχείο τεχνικής που χρησιμοποιεί ο ποιητής και να εξηγήσετε το ρόλο που αυτό διαδραματίζει μέσα στο ποίημα. **(μονάδες 4)**

β) Να βρείτε τις ομοιότητες που υπάρχουν στο διήγημα «† 13-12-43» (αποσπάσματα II. και III.) και στο ποίημα «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.» όσον αφορά α) στη συμπεριφορά των Ελλήνων και β) στη στάση του συγγραφέα και του ποιητή απέναντι σ' αυτούς. **(μονάδες 4)**

Δ 3. Γιώργος Σεφέρης, Σαλαμίνα της Κύπρος

Φίλοι του άλλου πολέμου

σ' αυτή την έρημη συννεφιασμένη ακρογιαλιά

σας συλλογίζομαι καθώς γυρίζει η μέρα -

Εκείνοι που έπεσαν πολεμώντας κι εκείνοι που έπεσαν χρόνια
μετά τη μάχη.

εκείνοι που είδαν την αυγή μεσ' απ' την πάχνη του θανάτου

ή, μες στην άγρια μοναξιά κάτω από τ' άστρα,

νιώσανε πάνω τους μαβιά μεγάλα

τα μάτια της ολόκληρης καταστροφής·

κι ακόμη εκείνοι που προσεύχουνταν

όταν το φλογισμένο ατσάλι πριόνιζε τα καράβια:

«Κύριε, βόηθα να θυμόμαστε

πώς έγινε τούτο το φονικό·

την αρπαγή το δόλο την ιδιοτέλεια,

το στέγνωμα της αγάπης·

Κύριε, βόηθα να τα ξεριζώσουμε...».

- Τώρα καλύτερα να λησμονήσουμε πάνω σε τούτα τα χαλίκια·
δε φελά να μιλάμε·
τη γνώμη των δυνατών ποιος θα μπορέσει να τη γυρίσει;
ποιος θα μπορέσει ν' ακουστεί;
Καθένας χωριστά ονειρεύεται και δεν ακούει το βραχνά των άλλων.
-Ναι· όμως ο μαντατοφόρος τρέχει
κι όσο μακρὺς κι αν είναι ο δρόμος του, θα φέρει
σ' αυτούς που γύρευαν ν' αλυσοδέσουν τον Ελλήσποντο
το φοβερό μήνυμα της Σαλαμίνας.

Φωνή Κυρίου επί των υδάτων.
Νήσος τις ἔστι.

Ερωτήσεις:

- α)** Ποιες είναι οι αντιλήψεις του Σεφέρη για τον πόλεμο, όπως φαίνονται στο απόσπασμα: «Φίλοι του άλλου πολέμου... βόηθα να τα ξεριζώσουμε...»; **(μονάδες 6)**
β) Να αναπτύξετε τις δύο διαφορετικές θέσεις – απόψεις που προβάλλονται στον δραματικό διάλογο – μονόλογο: «Τώρα καλύτερα... Νήσος τις ἔστι.». **(μονάδες 3)**

10) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2014

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσετε τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Δ1. Ι. Οδυσσέας Ελύτης, *Αξιον Εστί*, «Τα Πάθη»

Β'

ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ μού ἔδωσαν ελληνική·
το σπίτι φτωχικό στις αμμουδιές του Ομήρου.
Μονάχη ἔγνοια η γλῶσσα μου στις αμμουδιές του Ομήρου.
Εκεί σπάρτοι και πέρκες
ανεμόδαρτα ρήματα
ρεύματα πράσινα μες στα γαλάζια
όσα είδα στα σπλάχνα μου ν' ανάβουνε
σφουγγάρια, μέδουσες
με τα πρώτα λόγια των Σειρήνων
όστρακα ρόδινα με τα πρώτα μαύρα ρίγη.
Μονάχη ἔγνοια η γλῶσσα μου με τα πρώτα μαύρα ρίγη.
Εκεί ρόδια, κυδώνια
θεοὶ μελαχρινοί, θεοὶ κι ἐξάδελφοι
το λάδι αδειάζοντας μες στα πελώρια κιούπια·
και πνοές ἀπὸ τη ρεματιά ευωδιάζοντας
λυγαριά και σχίνο
σπάρτο και πιπερόριζα
με τα πρώτα πιπίσματα των σπίνων,
ψαλμωδίες γλυκές με τα πρώτα – πρώτα Δόξα Σοι.
Μονάχη ἔγνοια η γλῶσσα μου, με τα πρώτα – πρώτα Δόξα Σοι!
Εκεί δάφνες και βάγια
θυμιατό και λιβάνισμα
τις πάλες ευλογώντας και τα καριοφίλια
Στο χώμα το στρωμένο με τ' ἀμπελομάντιλα

κνίσεις, τσουγκρίσματα
και Χριστός Ανέστη
με τα πρώτα σμπάρα των Ελλήνων.
Αγάπες μυστικές με τα πρώτα λόγια του Ύμνου.
Μονάχη έγνοια η γλώσσα μου, με τα πρώτα λόγια του Ύμνου!

Ερώτηση:

(α) Στο πιο πάνω ποίημα, να εντοπίσετε και να εξηγήσετε πέντε (5) συνολικά σημεία που αναφέρονται στην ελληνική φύση, την ιστορία, την πολιτιστική, την πνευματική και τη θρησκευτική παράδοση του ελληνισμού, με τα οποία ο ποιητής αναδεικνύει τη γλώσσα ως καθοριστικό παράγοντα της ελληνικής του ταυτότητας. **(μονάδες 10)**

(β) Να εντοπίσετε μέσα σε στίχους του ποιήματος και στη συνέχεια να καταγράψετε μια παρήχηση και μια οσφρητική εικόνα και να εξηγήσετε το ρόλο που διαδραματίζουν μέσα στο ποίημα. **(μονάδες 3)**

Δ2. Γιάννης Ρίτσος, «Αποχαιρετισμός»

[...]

Κι έλεγα μέσα μου: δε φτάνει το τραπέζι, μήτε κάμποσος παράς στην τσέπη,
μήτε το ψωμί και το φιλί, - δε φτάνει.
Ο άνθρωπος είναι πιο τρανός απ' την καθημερινή την έγνοια του.
Κι έλεγα πάλι που ο άνθρωπος αρχίζει από την έγνοια του για το ψωμί
Κι όλο τραβάει πιο πέρα απ' τη σκλαβιά του,
από σκλαβιά σε σκλαβιά, από ξεσκλάβωμα σε ξεσκλάβωμα,
απ' το ξεσκλάβωμα της πατρίδας, στο ξεσκλάβωμα του κόσμου,
ώσπου να νιώσει, μπαίνοντας ίσα τον ουρανό,
ν' αχνίζει το φεγγάρι στον κόρφο του,
ώσπου να κλάψει μια νύχτα από αγάπη για όλο τον κόσμο. Έτσι άφησα σ' ένα χαντάκι
τ' αμάξι μου. Πήρα τ' όπλο. Κι ανέβηκα στο βουνό. [...]

Ερώτηση:

Να αναλύσετε την πορεία του ήρωα προς την ελευθερία, έτσι όπως παρουσιάζεται κλιμακωτά στο πιο πάνω απόσπασμα. **(μονάδες 9)**

11) Εξεταστικό Δοκίμιο Παγκύπριων εξετάσεων 2015

ΜΕΡΟΣ Δ': ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Να μελετήσεις τα παρακάτω κείμενα και να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Δ1. Στρατή Τσίρκα, «Αριάγνη»

[...]

Η Αριάγνη τον κοιτούσε με τα μαύρα μάτια της και δεν έλεγε τίποτα.
Μάτια που σε κοιτούνε και δε σαλεύουνε. Μάτια που μαλώνουνε. Η βροχή
δυνάμωσε κι ο κόσμος σκοτείνιασε. Το παιδί με την προβιά. Θα του κόψει
τουλάχιστο να χωθεί σε καμιά πόρτα για να μη βρέχεται; Αχ, παιδί μου
Σταμάτη, αχ Καλλιόπη και Ουρανία, αχ κύρη τους εσύ που τους τα έμαθες
αυτά. Γιατί γουμάρια; Γιατί κουρμπάτσι; Εκεί που είναι ο πόνος κι ο ιδρώτας
και τα δάκρυα, εκεί δεν είναι ο άνθρωπος; Γιατί λοιπόν σκάβετε ένα χαντάκι
και χωρίζετε; Πού θα σας βγάλουν αυτά τα μυαλά; [...]

Ερωτήσεις:

α. Να εντοπίσεις την αφηγηματική τεχνική του συγγραφέα στο πιο πάνω παράθεμα και να τεκμηριώσεις την απάντησή σου με στοιχεία από το κείμενο.

β. Να εξηγήσεις τι επιτυγχάνεται με τη χρήση της τεχνικής αυτής. **(μονάδες 6)**

Δ2. Μανόλης Αναγνωστάκης, «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.»

Στην οδό Αιγύπτου –πρώτη πάροδος δεξιά

Τώρα υψώνεται το μέγαρο της Τράπεζας Συναλλαγών

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως.

Και τα παιδάκια δεν μπορούνε πια να παίζουνε από

τα τόσα τροχοφόρα που περνούνε.

Άλλωστε τα παιδιά μεγάλωσαν, ο καιρός εκείνος πέρασε που ξέρατε

Τώρα πια δε γελούν, δεν ψιθυρίζουν μυστικά, δεν εμπιστεύονται,

Όσα επιζήσαν, εννοείται, γιατί ήρθανε βαριές αρρώστιες από τότε

Πλημμύρες, καταποντισμοί, σεισμοί, θωρακισμένοι στρατιώτες,

Θυμούνται τα λόγια του πατέρα: εσύ θα γνωρίσεις καλύτερες μέρες

Δεν έχει σημασία τελικά αν δεν τις γνώρισαν, λένε το μάθημα

οι ίδιοι στα παιδιά τους

Ελπίζοντας πάντοτε πως κάποτε θα σταματήσει η αλυσίδα

Ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά των παιδιών

των παιδιών τους. [...]

Ερώτηση:

Στο απόσπασμα η εικόνα του παρελθόντος παρουσιάζεται έμμεσα κατά τη διαδρομή του ποιήματος. Με βάση τους υπαινιγμούς που γίνονται, να ανασυνθέσεις την εικόνα του κοινωνικού και ιστορικού παρελθόντος. **(μονάδες 8)**

Δ3. Τάκη Σινόπουλου, «Ο Καιόμενος»

[...]

Διστάζω. Λέω να πάω εκεί. Να τον αγγίξω με το χέρι μου.

[...]

Ο ποιητής μοιράζεται στα δυο.

Γιάννη Ρίτσου, «Αποχαιρετισμός»

Όλο σας αποχαιρετώ κι ακόμα μένω. Ναι, η πιο μεγάλη πράξη της ζωής μας

είναι η απόφαση του θανάτου μας, [...]

σαν τιμή και σαν χρέος για τους άλλους, πιο πέρα απ' τις ανάγκες σου.

Ερώτηση:

Να παρουσιάσεις συγκριτικά τη στάση ζωής των δύο ποιητικών υποκειμένων στα πιο πάνω αποσπάσματα. **(μονάδες 8)**

Βιβλιογραφία

Αγγελάτος, Δ. (2010) *Θεωρία Λογοτεχνίας, Φορμαλισμός και Δομισμός: "βαθείες" δομές των σύγχρονων θεωριών λογοτεχνίας*. Παραδόσεις προπτυχιακού μαθήματος. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://eclass.uoa.gr/modules/document/?course=PHIL313>

Αθανασοπούλου, Α. (2005) *Σχεδίασμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας*. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας) Δημοσιεύτηκε στον τόμο: *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, επιστ. επιμ. Κώστας Μπαλάσκας – Κώστας Αγγελάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο 2005, σσ. 143-173.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/arthra_erevnes_meletes/sxediasma_grammatiki_poiitiki_glossas.pdf

Αθανασοπούλου, Α. , Βουτουρή, Π. , και Σουλιώτης, Μ. (2010) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας*, Υ.Α.Π.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/2.logotexnia.pdf

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη Β., και Χοντολίδου Ε. (2002²) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/ Γιώργος Δαρδανός.

Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. (1999) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω / Γιώργος Δαρδανός.

Δαλκαβούκης, Β. (2012) *Εισαγωγή στη σημειωτική*, Κομοτηνή

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

[https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwgi%20sti%20simieiwτικι%20\(Dalkavouki\).pdf](https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM03166/simeiwseis%20gia%20eisagwgi%20sti%20simieiwтики%20(Dalkavouki).pdf)

Ζερδελή, Σ. (2013) *Η «μεταγλωσσική» προοπτική της λογοτεχνικής πρακτικής και η συμβολή βασικών ορολογικών πόρων της θεωρίας της λογοτεχνίας στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων: Η περίπτωση του ποιήματος «Θερμοπύλες» του Κ.Π. Καβάφη*. Πρακτικά του ΕΛΕΤΟ – 9ου Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα, 7–9 Νοεμβρίου 2013.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://www.eleto.gr/download/Conferences/9th%20Conference/Papers-and-speakers/9th_17-25-15_ZerdeliSofia_Paper_V03.pdf

Καψωμένος, Ε. (2003) *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της των ποιητικών κειμένων*, Αθήνα: εκδόσεις Πατάκης.

Καψωμένος, Ε. (2005) *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Κοντοβούρκη, Σ. και Ιωαννίδου, Έ. (2013) Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 1, σσ. 82-107.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1822/1803.pdf>

Κουνούπης, Κ.(2007) *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και ανταπόκρισης*, περιοδικό Σίρις, σ.203-210

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<file:///C:/Users/user/Downloads/tom7.pdf>

Λύκου, Χ. (2000) Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μολασιώτη, Θ. (2007) Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία: η περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης, *Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://ikee.lib.auth.gr/record/77799>

Μπόκλουντ – Λαγοπούλου Κ. (1983) Τι είναι η σημειωτική, *Διαβάζω* 71, 15-23, 145-147

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://semiotics.nured.uowm.gr/pdfs/LAGOPOULOS THEORY SEMIOTICS.pdf>

Μπούσια, Ε. (2010) *Τα αφηγηματικά κείμενα: Δομή και Τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*, Πάτρα 2010

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4629/3/Nimertis Mpousia\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4629/3/Nimertis Mpousia(ptde).pdf)

Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ. (2001) Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής*, 81-88.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://hdl.handle.net/2159/8834> [20/12/11]

Τζούμα, Α. (1997) *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία, θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G.Genette*, Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Τσαλή, Θ., Ιστορικά και πολιτικά θέματα στη σύγχρονη ρωσική λογοτεχνική παραγωγή (1950-2010). *Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16092/3/TsaliThomaiMsc2014.pdf>

Χαραλαμπίκης, Χ. (1992) *Νεοελληνικός λόγος. Μελέτες για την γλώσσα τη λογοτεχνία και το ύφος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Χατζησαββίδης, Σ. Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, στο Μ.

Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου του Παν. Κρήτης*, σ. 153-164 (Α΄ τόμος)

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/621/4004,17964/>

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής γλώσσας Α΄Β΄Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα: ΟΔΕΒ.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/621/4004,17964/>

Χρυσομάλλη-Henrich, Κ. (2010) *Το ύφος ως συνισταμένη των δομών βάθους και της λεκτικής επιφάνειας του λογοτεχνήματος: εφαρμογές σε κείμενα μεταπολεμικής ελληνικής πεζογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

Διαθέσιμο στον παρακάτω σύνδεσμο:

http://media.ems.gr/ekdoseis/ellinika/Ellinika_50_1/ekd_peel_50_1_Chrysomalli.pdf

Comprangon, Α. (2003). *Ο δαίμων της θεωρίας, λογοτεχνία και κοινή λογική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σχολικά εγχειρίδια

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Τεύχος (1945-2000), Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004 (για το μαθητή)

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Τεύχος (1945-2000), Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004 (Βιβλίο καθηγητή)

Ανθολογία κυπριακής λογοτεχνίας για το Λύκειο, Βιβλίο για τον καθηγητή, ΥΑΠ, Λευκωσία, 1990: 157-170

Ανθολογία Κυπριακής Λογοτεχνίας, Για το Λύκειο Μέρος Β', Υ.Α.Π., Λευκωσία 2012