

Τζίνα Καλογήρου (gkalog@primedu.uoa.gr)
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Ναυαρίνου 13α 106 80, Αθήνα

Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας

Εισαγωγή στην έννοια της διακειμενικότητας

Είναι αλήθεια ότι ζούμε –και κατά το κοινώς και συχνά λεγόμενον– στην «κοινωνία της πληροφορίας» και ότι διανύουμε εδώ και πολλά χρόνια τη μεταμοντέρνα εποχή, η οποία διαμορφώνεται κάτω από την ισχυρή επίδραση της Πληροφορικής, της Τηλεματικής, των media και εν γένει των νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με τον J.-F. Lyotard¹ η γνώση (η παραγωγή και η μετάδοση της γνώσης) άλλαξε καταστατική θέση και μετασηματίστηκε από τη στιγμή που οι πολιτισμοί εισήλθαν στην αποκαλούμενη μεταμοντέρνα κατάσταση. Η επιστημονική γνώση παράγεται και καταναλώνεται, ανταλλάσσεται και μετακινείται με μεγάλη ταχύτητα, μετασηματισμένη σε ποσότητες (bits) πληροφόρησης. Οι ηλεκτρονικοί δίαυλοι επικοινωνίας, με κορυφαίο ανάμεσά τους τον Παγκόσμιο Ιστό (World Wide Web), επιτρέπουν τη μεταφορά, την ανταλλαγή και τη διαρκή διακίνηση ενός χαστικού όγκου κειμένων, εικόνων, ήχων, video κ.λπ.

Όμως, και κατά την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου ο αναγνώστης, καθώς διαβάσει, κατασκευάζει το δικό του νοερό «ιστό» κειμένων αναγνωρίζοντας και ακολουθώντας, αλλά και υπερβαίνοντας, σε πολλές περιπτώσεις, τις εμφανείς ή λανθάνουσες διακειμενικές αναφορές² του κειμένου κάτω από το οποίο υπάρχει πάντοτε πλήθος άλλων κειμένων, άλλων φωνών ή κωδίκων που συγκρούονται και συνυπάρχουν συνθέτοντας ένα πυκνό υφάδι ή ένα παλίμψηστο. Το κείμενο προσφέρεται στον αναγνώστη ως πολυδιάστατος τόπος μέσα στον οποίο ενεργοποιείται το ατελεύτητο διακειμενικό παιχνίδι³. Οι αφομοιωμένες αναγνωστικές και εικαστικές αναμνήσεις τροφοδοτούν την πορεία της σκέψης και την εκτύλιξη της συγγραφικής διαδικασίας. Έτσι, δημιουργείται ένας εμφανής διακειμενικός ιστός που συνέχει το κείμενο από την αρχή έως το τέλος, κάνοντάς το να μοιάζει με «κύφασμα όπου οι κόμποι και οι ραφές φαίνονται»⁴ (σύμφωνα με μια θεμελιώδη μεταφορά που εισήγαγε στη θεωρία της διακειμενικότητας ο Montaigne).

¹ J.-F. Lyotard, *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, μετάφραση Κ. Παπαγιώργης, προλεγόμενα Θ. Γεωργίου, Αθήνα: εκδ. «Γνώση» 1988, σ. 31 κ.εξ. Βλ. επίσης, J.-F. Lyotard, “Defining the Postmodern”, στον τόμο *Postmodernism ICA Documents*, edited by L. Appignanesi, London: Free Association Books 1989, σσ. 7-14. Γενικότερα για το μεταμοντέρνο, βλ. ενδεικτικά και την ανθολογία *From Modernism to Postmodernism*, edited by L.E. Cahoon, Blackwell Publishers 1996.

² Η βιβλιογραφία για τη διακειμενικότητα (intertextuality) είναι τεράστια. Θα υπενθυμίσουμε εδώ ενδεικτικά τον ορισμό του G. Genette για τη διακειμενικότητα ως «ο,τιδήποτε θέτει σε σχέση, ανοιχτή ή μυστική, το κείμενο με άλλα κείμενα». G. Genette, *Palimpsestes. La Littérature au Second Degré*, Paris: Seuil 1982, σ. 7.

³ Για το κείμενο ως πολυεπίπεδο διακειμενικό τόπο, βλ. R. Barthes, *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*, μετάφραση Γ. Σπανός, πρό-λογος Γ. Βέλτσος, Αθήνα: Πλέθρον 1988, σσ. 137-143, 151-160.

⁴ M. de Montaigne, *Δοκίμια*, μετάφραση Θ. Νάκας, Αθήνα: Κάλβος 1979, σ. 90.

Η διακειμενικότητα είναι μια ιδιότητα του κειμένου⁵, αλλά ταυτόχρονα και ένα φαινόμενο που σχετίζεται με την αναγνωστική διαδικασία⁶. Πρώτον, ο συγγραφέας, ως αναγνώστης κειμένων (με την ευρύτερη έννοια), ενσωματώνει στο έργο του παραθέματα, αναφορές και παραπομπές σε προγενέστερα κείμενα. Όμως, το αποτέλεσμα αυτό επιτυγχάνεται και μέσω της ανάγνωσης, καθώς ο αναγνώστης όχι μόνο αναγνωρίζει τα διακείμενα, αλλά ταυτόχρονα μεταφέρει στο κείμενο και τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει το συγκροτημένο κειμενικό υλικό και διαμορφώνει με το δικό του προσωπικό τρόπο το νόημα.

Σ' ένα λογοτεχνικό κείμενο τα διακείμενα παίρνουν συνήθως τη μορφή παραθεμάτων, υπαινιγμών, πρόδηλων και έμμεσων αναφορών και παραπομπών σε άλλα κείμενα, ποιήματα, εικαστικά έργα, καλλιτέχνες, συγγραφείς. Οι ποικίλοι λεκτικοί και εικονιστικοί κώδικες, που ενσωματώνονται στα κείμενα αποδεσμεύουν μια πληθώρα σημασιών. Ταυτόχρονα ενεργοποιούν φυγόκεντρες αλλά και κεντρομόλες δυνάμεις κατά την ανάγνωση⁷. Φυγόκεντρες, διότι τα ξένα κειμενικά σώματα ανακόπουν τη γραμμικότητα της ανάγνωσης και την οργανική ενότητα του κειμένου, αλλά και κεντρομόλες, καθώς τα νέα κείμενα ενσωματώνονται και επαναλειτουργούν μέσα στα νέα συμφραζόμενα. Όπως αναφέρει ο L. Jenny: «Κάθε διακειμενική αναφορά προσφέρει μια εναλλακτική επιλογή: ή να συνεχίσει κανείς την ανάγνωση βλέποντας εκεί απλώς ένα απόσπασμα, όπως οποιοδήποτε άλλο, ένα αναπόσπαστο δηλαδή τμήμα της συνταγματικής δομής του κειμένου, ή αλλιώς να επιστρέψει με ένα είδος διανοητικής ανάμνησης στο αρχικό κείμενο»⁸. Αυτός ο τελευταίος τρόπος ανάγνωσης ανακόπτει τη γραμμικότητα της αναγνωστικής διαδικασίας.

Ο συγγραφέας, όπως θα δούμε και στο ακόλουθο κείμενο του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, χρησιμοποιώντας συχνότατα τις διακειμενικές τεχνικές, στρέφει την προσοχή του αναγνώστη στο γίνεσθαι της γραφής του, σε αυτή τη ζωντανή και «ανοιχτή» διαδικασία που διαμορφώνεται μέσα από το δυναμικό διάλογο με άλλα καλλιτεχνήματα. Ο αναγνώστης λοξοδρομεί διαρκώς από το κυρίως κείμενο για να δημιουργήσει ένα νοερό «ιστό» διακειμένων, πλούσιο σε διακλαδώσεις.

Στο κείμενο του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου με τίτλο «Το τραγούδι του χειμώνα»⁹, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ο ελληνικός χειμώνας, αν και σύντομος, χαρακτηρίζεται από δριμύτητα, αγριότητα και μεγαλοπρέπεια. Όμως, παρ' όλη τη δριμύτητά του, ο ελληνικός χειμώνας (εντελώς διαφορετικός άλλωστε από το χειμώνα των Βόρειων χωρών) δεν αποτελεί τη φυσική ή την αρμοδιότερη έκφραση του ελληνικού τοπίου. Γι' αυτό, τόσο στην αρχαία όσο και στη νεοελληνική

⁵ Για την ακρίβεια, ο Riffaterre ορίζει τη διακειμενικότητα ως «το δίκτυο των λειτουργιών που συγκροτεί και ρυθμίζει τις σχέσεις μεταξύ κειμένου και διακειμένου», M. Riffaterre, "Compulsory Reader Response: the Intertextual Drive", στον τόμο *Intertextuality: Theories and Practices*, edited by M. Worton and J. Still, Manchester and New York: Manchester University Press 1990, σ. 57.

⁶ Βλ. την εισαγωγή των M. Worton – J. Still, στον τόμο *Intertextuality: Theories and Practices*, ό.π., σσ. 1-5.

⁷ Βλ. R. Scholes, *Protocols of Reading*, Yale University Press 1989, σσ. 7-9.

⁸ Βλ. L. Jenny, «Η στρατηγική της μορφής», μετάφραση Π. Καπούζου, περ. *η Άλω*, τεύχ. 3-4, Φθινόπωρο 1996, σ. 82.

⁹ Περ. *Φιλολογική Πρωτοχρονιά*, τόμ. 15^{ος}, 1958, σσ. 25-27. Βλ. επίσης, Τζ. Καλογήρου, «Υπερ-Κειμενικές και Δια-Κειμενικές Αναγνωστικές Περιπλανήσεις με Οδηγό το Έργο του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου», στον τόμο *Δωδέκατο Διήμερο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού. Διαθεματικές Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πολυμέσα*, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών Κολλεγίου Αθηνών, Αθήνα 22-23 Φεβρουαρίου 2003, Αθήνα: 2004, σσ. 63-83.

λογοτεχνία, δεν θα συναντήσουμε πολλές σελίδες αφιερωμένες αποκλειστικά στο χειμώνα. Ο χειμώνας λειτουργεί ως πλαίσιο ή ως επικουρικό ή μεταβατικό θέμα του λυρικού λόγου. Οι κλασικοί σχεδόν αγνοούν τους άγριους καιρούς, ενώ οι νεοέλληνες ποιητές υμνούν περισσότερο το αναστάσιμο έαρ.

Στην αρχαία ελληνική τραγωδία, η φυσική σκηνογραφία, εκεί όπου χρησιμοποιείται, λειτουργεί ως αναψυχή, ως ανακούφιση ανάμεσα σε πολλά δεινά. Ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος σημειώνει εύστοχα ότι η φύση για τους αρχαίους Έλληνες ήταν «αλλιότικη», άμεσα συνδεδεμένη με την ύπαρξη των θεών, ενώ η φυσιολατρεία, έτσι περίπου όπως την εννοούμε σήμερα, αρχίζει από το ρομαντισμό και συγκεκριμένα από τον Ρουσσώ. Για τον κλασικό ποιητή «η φύση είναι ο Θεός. Ο Ζεύς στέλνει τον κεραυνό του, όταν οργίζεται. Αστράφτει, βροντά, χιονίζει, βρέχει, παγώνει τη γη. Ο Απόλλων φωτίζει με το φλογισμένο πυρσό του τις νύχτες... Είναι μια αλλιότικη φύση εκείνη».

Για τον Ι.Μ. Παναγιωτόπουλο, ο γνησιότερος ελληνικός χειμώνας είναι ο χειμώνας του Παπαδιαμάντη –ο τραγικότερος βρίσκεται στη «Σταχομαζώχτρα» ή στον «Έρωτα στα χιόνια», ο γραφικότερος στο «Χριστό στο κάστρο». Τα εύστοχα επιλεγμένα αποσπάσματα, που παραθέτει ο συγγραφέας, αναδεικνύουν την ποίηση και το λυρισμό του παπαδιαμαντικού χειμώνα. Άλλωστε, ολόκληρο το κείμενο χαρακτηρίζεται από παράθεση ποιητικών αποσπασμάτων (Αλκαίου, Παλαμά, Ζαλοκώστα) και πάμπολλες αναφορές στον Shakespeare (*Βασιλιά Ληρ*), στην αρχαία ελληνική τραγωδία, στην *Οδύσσεια*, στη μυθολογία, στον Σολωμό κ.λπ. Οι μνείες τίτλων και ονομάτων αναγκάζουν διαρκώς τον αναγνώστη να ανακαλέσει σχετικές αναγνωστικές μνήμες: στίχους, κειμενικά σπαράγματα ή και ολόκληρα έργα που βρίσκονται μέσα στο κείμενο σε κατάσταση in absentia.

Αν θελήσουμε να γίνουμε πιο ακριβείς, ως προς την ταξινόμηση των διακειμενικών τεχνικών που χρησιμοποιεί ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος στα κείμενα που εξετάσαμε, θα λέγαμε ότι αυτές λαμβάνουν τρεις κύριες μορφές¹⁰: του παραθέματος (δηλ. της κατά λέξης αναπαραγωγής ενός χωρίου), της «λογοκλοπής» (δηλ. της λιγότερο ακριβούς παράθεσης ή παράφρασης ενός χωρίου) και του υπαινιγμού (που είναι και η πλέον άδηλη μορφή διακειμενικότητας). Είδαμε ότι ο συγγραφέας χρησιμοποιεί πολλά παραθέματα (π.χ. από κείμενα του Παλαμά, του Παπαδιαμάντη κ.λπ.) και άφθονους υπαινιγμούς (π.χ. συλλήβδην στο μυθιστόρημα του 19^{ου} αι. μέσω της αναφοράς στα γραφικά ταχυδρομικά αμάξια). Ως «λογοκλοπή» μπορούμε να θεωρήσουμε την από μνήμης ελεύθερη παράθεση ή παράφραση της ρήσης του Βαλερύ για τον Ρουσσώ («*Η φυσιολατρεία του Ρουσσώ δεν είναι παρά μια έκφραση του πόθου που ένιωσε να κάνει μια εκδρομή*»). Επίσης, παρατηρούμε ότι τα διακείμενα του κειμένου του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου αντλούνται τόσο από το χώρο της ελληνικής ή ξένης λογοτεχνίας, όσο και από την τέχνη και τη μυθολογία, πράγμα που επιτρέπει σε διαφορετικούς κώδικες να εμπλέκονται σε ενδιαφέροντα και γόνιμο διάλογο.

Η αναγνώριση των διακειμένων είναι, όπως είπαμε, βασική πλευρά της ανάγνωσης, της παραγωγής και της ολοκλήρωσης του νοήματος εκ μέρους του αναγνώστη. Σύμφωνα με τον M. Riffaterre, το διακείμενο μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των κειμένων, που ο αναγνώστης βρίσκει στη μνήμη του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Το σύνολο αυτό είναι μη πεπερασμένο, έχει χαλαρά και ευκίνητα όρια. Θεωρητικά μπορεί να αναπτύσσεται για πάντα μαζί με το πνευματικό επίπεδο του αναγνώστη¹¹. Επομένως, επάλληλες αναγνώσεις των κειμένων του Ι.Μ.

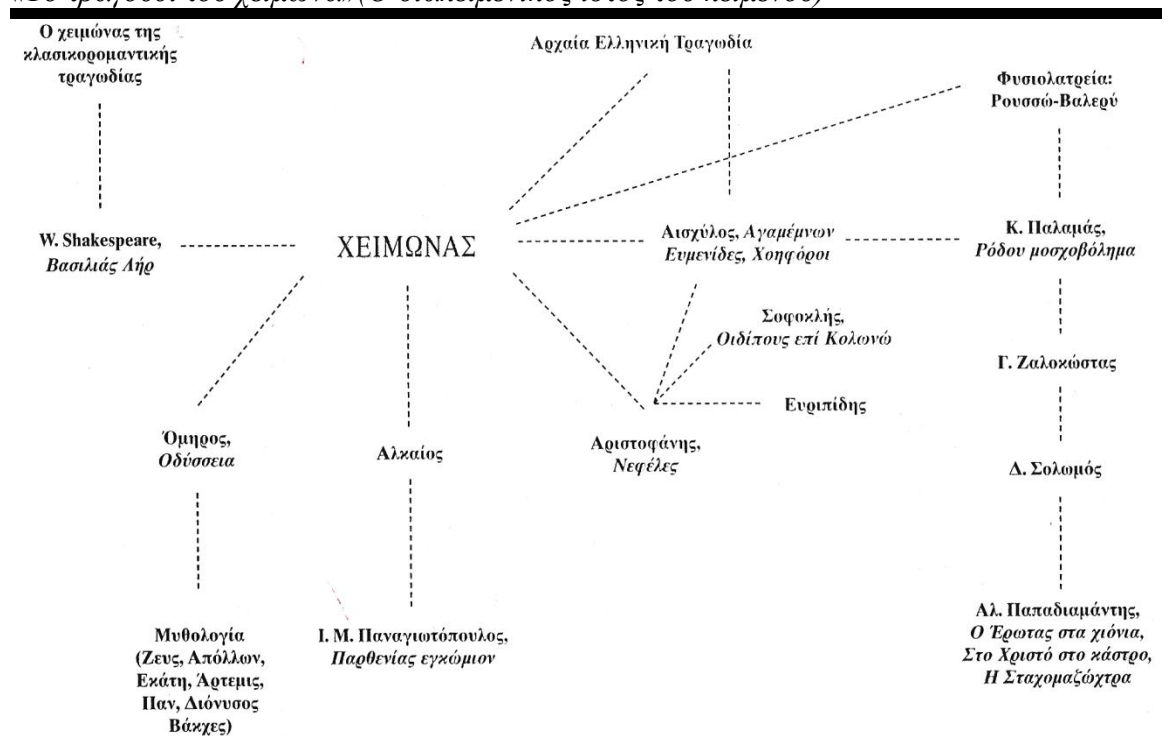
¹⁰ Για τη συγκεκριμένη ταξινόμηση των διακειμενικών σχέσεων, βλ. G. Genette, *Palimpsestes, La Litterature au Second Degré*, ό.π., passim.

¹¹ M. Riffaterre, "Syllepsis", περ. *Critical Inquiry*, τόμ. 6, αρ. 4, Καλοκαίρι 1980, σ. 625.

Παναγιωτόπουλου μπορεί να οδηγήσουν στην ανακάλυψη νέων διακειμενικών επιστρώσεων: για παράδειγμα, η «χιών» του Παπαδιαμάντη που «έγινε σινδών, σάββανον» μπορεί να οδηγήσει στη σκηνή της χιονοθύελλας από την *Eroica* του Κοσμά Πολίτη (που κι αυτή με τη σειρά της απηχεί τη νουβέλα του J. Joyce, *Οι Νεκροί*, στο τέλος της οποίας το χιόνι, άφθονο, πέφτει σε ολόκληρη την Ιρλανδία)¹² αλλά και στο *Μαγικό Βουνό* του Thomas Mann

*Το άλογο κοιτότανε φαρδύ-πλατύ, ακέραιο, δεμένο ακόμα σ' ένα σχίνο από το χαλινόρι. Πλάι του ο Ανδρόνικος πεσμένος με τα μούτρα και κάτω απ' αυτόν η Θεανώ. Κοκκαλιασμένοι, άλιωτοι και οι τρεις*¹³.

Ι.Μ.Παναγιωτόπουλος
 «Το τραγούδι του χειμώνα»(Ο διακειμενικός ιστός του κειμένου)



Διακειμενικότητα και διαλογικότητα στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου

Με την αναγνώριση ή την ανακάλυψη διακειμένων ο αναγνώστης καθίσταται συνδημιουργός του κειμένου, δημιουργώντας ένα είδος νοερού ιστού με δυσδιάκριτα όρια καθώς ενεργοποιεί μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας ένα παιχνίδι διαλογικών διασταυρώσεων και αντιστιξεων μεταξύ διάφορων καλλιτεχνικών μορφών. Ο αναγνώστης καλείται να προσλάβει τα λογοτεχνικά κείμενα ως μέρη ενός ευρύτερου αστερισμού έργων που βρίσκονται μεταξύ τους σε διαρκή διαλογική διαπραγμάτευση. Όμως, η έννοια του διαλόγου είναι γενικότερα πολλαπλώς χρήσιμη και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Μέσω της διδακτικής προσέγγισής του κάθε έργο είναι σαν να συμμετέχει σε διάλογο με το να προκαλεί την ανταπόκριση του μαθητή-αναγνώστη, αλλά και τη γόνιμη διαλογική επικοινωνία μεταξύ

¹² J. Joyce, *Οι Νεκροί*, μετάφραση Α. Μπερλής, Αθήνα: Κρύσταλλο 1984.
¹³ Κ. Πολίτη, *Eroica*, Αθήνα: Ερμής 1989, σ. 37.

συναναγνωστών ή την ευρύτερη διαλογική επικοινωνία με τον κόσμο των ιδεών του κειμένου. Η διακειμενικότητα αναδεικνύει την ανάγνωση ως γίνεσθαι, ως ανοιχτή, μη παγιωμένη διαδικασία, που ανανεώνεται διαρκώς μέσα από την εναλλαγή των υποκειμένων, των συνθηκών επικοινωνίας, των ιστορικών και κοινωνικών συμφραζομένων.

Η έννοια του διαλόγου και της διαλογικότητας είναι άμεσα συνυφασμένες με το έργο του Ρώσου θεωρητικού Μ.Μ. Bakhtin. Αναδεικνύοντας τη διαλογικότητα της γλώσσας, την πολυφωνική φύση της λογοτεχνίας και τη διαβρωτική καθολικότητα του καρναβαλικού πνεύματος, ο Bakhtin μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί ο αντιπροσωπευτικότερος στοχαστής της σύγχρονης εποχής, η οποία ούτως ή άλλως χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και ιδεολογικό πλουραλισμό: «Η νέα πολιτισμική συνείδηση [...] ανθίζει μέσα σε έναν κόσμο ο οποίος έχει γίνει ενεργά πολυγλωσσικός μια για πάντα. Η εποχή όπου οι εθνικές γλώσσες συνυπάρχουν χωρίς να επικοινωνούν η μια με την άλλη έχει τερματιστεί. Οι γλώσσες φωτίζονται αμοιβαία, γιατί μια γλώσσα δεν μπορεί να έχει συνείδηση του εαυτού της παρά μονάχα στο φως μιας άλλης [...]. Όλα έχουν τεθεί σε κίνηση, όλα έχουν μπει σε μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης, όλα φωτίζονται αμοιβαία»¹⁴.

Η θεωρία της διαλογικότητας θέτει στο προσκήνιο την αντίληψη ότι το νόημα του λόγου μας, αλλά και το νόημα που διαμορφώνει ο αναγνώστης κάθε φορά που διεξέρχεται τις σελίδες ενός βιβλίου, τρέφεται και ανανεώνεται διαρκώς μόνο μέσα από το διάλογο. Το νόημα υπάρχει μόνο όταν έρχεται σε επαφή με ένα άλλο νόημα – το νόημα ενός άλλου. Ο διάλογος ενεργοποιεί ένα ατελεύτητο παιχνίδι ανασηματοδοτήσεων και επανερμηνειών, νοηματικών μεταθέσεων και εναλλαγών.

Η διαλογική παραγωγή του νοήματος όπως και η διαλογική σχέση κειμένου-αναγνώστη εγείρουν ενδιαφέροντες διδακτικούς προβληματισμούς για το μάθημα της λογοτεχνίας¹⁵ –άλλωστε και οι θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης (που έχουν πολλαπλώς επηρεάσει τη σύγχρονη διδασκαλία της λογοτεχνίας) πρεσβεύουν τη διαλογική επικοινωνία κειμένου-αναγνώστη ως πολυδύναμη διαδικασία που οδηγεί στη νοηματοδότηση. Το κείμενο είναι ένας πολυδιάστατος «τόπος» επί του οποίου συντελείται και ανανεώνεται διαρκώς η παραγωγή του νοήματος. Αυτό σημαίνει ότι ένα κείμενο νοηματοδοτείται με διαφορετικούς τρόπους όχι μόνο από διαφορετικούς αναγνώστες αλλά και από τον ίδιο αναγνώστη σε διάφορες χρονικές στιγμές. Ο μαθητής ως αναγνώστης κάνει ουσιαστικά το κείμενο «να υπάρξει», καθώς τροφοδοτεί τα σημεία της κειμενικής πραγματικότητας με μνήμες, εικόνες, συνειρμούς, ψυχικές και συναισθηματικές προβολές.

Στο νέο διδακτικό υλικό για το σχολείο θα συναντήσουμε διάφορες μορφές διαλόγου, διαλογικής επικοινωνίας ή αντιπαράθεσης, που επιτυγχάνονται μέσα από τον τρόπο παρουσίασης των κειμένων και μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Αναφέρουμε συνοπτικά τις κυριότερες κατηγορίες:

α) Διάλογος μεταξύ των ανθολογούμενων κειμένων. Τα κείμενα συνομιλούν μεταξύ τους, ακόμη και αντιστικτικά, καθώς παρατίθενται στο βιβλίο χωρισμένα σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες (π.χ. «Εμείς και η φύση», «Κοινωνική ζωή», «Η

¹⁴ Βλ. Μ.Μ. Bakhtin, *Επος και Μυθιστόρημα*, μετάφραση Γ. Κιουρτσάκης, Αθήνα: Πόλις 1995, σσ. 34-35.

¹⁵ Βλ. Ευ. Φρυδάκη, *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική, 2003, σσ. 158-160 και Τζ. Καλογήρου, «Διάλογοι Κειμένων / Διάλογοι Αναγνωστών: Διδακτικοί Προβληματισμοί για το Μάθημα της Λογοτεχνίας στο Σχολείο του 21^{ου} Αιώνα», στον τόμο *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, τόμ. Β΄, επιμέλεια Αθ. Τριλιανός, Ι. Καράμηνας, Αθήνα 26-28 Νοεμβρίου 2004, Αθήνα, 2005, σσ. 533-541.

οικογένειά μου» κ.ά.). Ο αναγνώστης καλείται να κάνει συγκρίσεις μεταξύ των κειμένων, να διαπιστώσει ομοιότητες και διαφορές, να ανιχνεύσει τα μυστικά μονοπάτια που ενώνουν τα κείμενα μεταξύ τους –π.χ. το κινεζικό ποίημα «Ο σκαντζόχοιρος» με το αφήγημα του Γ. Μπόντη [Ο ασημένιος δρόμος], στο οποίο πρωταγωνιστεί ένας σκαντζόχοιρος(*Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' Δημ.*). Με στενούς όρους διακειμενικότητας τα κείμενα αυτά δεν συνδέονται. Συνομιλούν, όμως, μεταξύ τους, καθώς εκφράζουν κοινές αντιλήψεις για το φυσικό περιβάλλον και για τη στάση του ανθρώπου απέναντι στη φύση.

Το [Είμαστε εις το εμείς], απόσπασμα από τα *Απομνημονεύματα* του Μακρυγιάννη, μπορεί να διαβαστεί αντιστικτικά προς το ποίημα του Ν. Γκάτσου «Μπαρμπαγιάννη Μακρυγιάννη» (*Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' Δημ.*). Ο ετερογλωσσικός λόγος του Γκάτσου αναπτύσσει –με δήθεν παιγνιώδες και ανάλαφρο ύφος– διάλογο με το μακρυγιαννικό έργο, τοποθετώντας το στα σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα. Ο ποιητής διαπιστώνει ότι ο Μακρυγιάννης ως σύμβολο της αγνής, αυθόρμητης και αδούλωτης ψυχής του Έλληνα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ιδιοτέλεια και την υποκρισία των σύγχρονων νεοελλήνων.

β) Διάλογος μεταξύ των ανθολογούμενων κειμένων και των «παράλληλων κειμένων» που προτείνονται στις δραστηριότητες ή στο παράρτημα με τις βιβλιογραφικές πληροφορίες. Συνήθως τα «παράλληλα κείμενα» επιλέγονται με βάση την πρόδηλη διακειμενική σύνδεσή τους με το αρχικό κείμενο. Έτσι, για παράδειγμα, η «Σακοράφα» του Άντερσεν συνδέεται με το παραμύθι του Όσκαρ Ουάιλντ «Η αξιοθαύμαστη ρουκέτα», το απόσπασμα από τα *Απομνημονεύματα* του Μακρυγιάννη με το ποίημα «Μακρυγιάννης» του Σικελιανού κ.ά. (*Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' Δημ.*). Η συνεξέταση και η σύγκριση παράλληλων κειμένων καθιστά την ανάγνωση περισσότερο πλουραλιστική διαδικασία και τους μαθητές περισσότερο κριτικούς και συστηματικούς αναγνώστες.

γ) Διάλογος μεταξύ των ανθολογούμενων κειμένων και των εικόνων που τα συνοδεύουν. Ενεργοποιείται ένα παιχνίδι ποικίλων ανταποκρίσεων μεταξύ κειμενικών και εικονιστικών κωδίκων, από τη στιγμή μάλιστα που οι εικόνες των *Ανθολογίων* δεν είναι διακοσμητικές αλλά παρουσιάζουν σημασιολογική-θεματική συνάφεια με τα κείμενα –χαρακτηριστικό παράδειγμα το «Παραμύθι της γιαγιάς» του Ν. Γύζη που συνοδεύει το ομώνυμο ποίημα του Ι. Πολέμη (*Ανθολόγιο Ε'-ΣΤ' Δημ.*) ή ο πίνακας του Μπ.Ε.Μουρίγιο «Χωριατόπαιδο στο μπαλκόνι» σε σχέση με το ποίημα του Τ.Άγρα «Ξανθό παιδί»(Κείμενα Ν.Α. Α' Γυμνασίου)

Τα παράλληλα κείμενα

Η τοποθέτηση του κειμένου μέσα σε έναν ιστό από «παράλληλα κείμενα», δηλαδή η ένταξη του λογοτεχνικού κειμένου σε ένα ευρύτερο δίκτυο έργων με τα οποία βρίσκεται σε σχέση άμεσου ή έμμεσου διαλόγου, συνομιλίας, συμφωνίας ή αντίστιξης, δια φωτίζει την ίδια τη διαδικασία πρόσληψης του κειμένου μέσα στο χρόνο. Η συνολική σημασία ενός έργου δεν μπορεί να οριστεί μόνο με τους όρους της σημασίας που είχε για το συγγραφέα και του συγχρόνου του. Το λογοτεχνικό έργο ζει τη ζωή του, καθώς είναι διαρκώς ανοιχτό σε μια διαδικασία επάλληλων αναγνώσεων και ερμηνειών, παλίμνηστων νοηματικών επιστροφών. Ο άκαμπτος ιστορικισμός δίνει τη θέση του σε έναν «νέο ιστορικισμό»,¹⁶ ενώ η ερμηνεία του

¹⁶ Βλ. σχετικά, J. H. Johnson and L. Freedman, *Developing Critical Awareness at the Middle Level. Using Texts as Tools for Critique and Pleasure*. Newark, DE: International Reading Association ²2006, σσ.49-51.

έργου τέχνης έχει ως αφητηρία τα σύγχρονα ερωτήματα του παρόντος και όχι την απλή ένταξη του έργου στην εποχή του.

Το έργο διαβάζεται, ξεφεύγει διαρκώς από τα αρχικά του συμφραζόμενα και προεκτείνεται ατέρμονα στον κόσμο των σημασιών, διατηρώντας παράλληλα ακέραιο το αίνιγμά του. Κάθε έργο τέχνης που υπάρχει ήδη για κάποιο χρονικό διάστημα στην Ιστορία, όπως συμβαίνει άλλωστε με τα περισσότερα έργα τέχνης, αναμειγνύει τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς χρόνους, τρεις διαφορετικές χρονικότητες που προστίθενται η μία πάνω στην άλλη και περιπλέκονται. Πρώτα το χρόνο της δικής μας εποχής αλλά και αντιστρόφως τον παρελθόντα χρόνο της παραγωγής του έργου, ο τρίτος χρόνος, όμως, τον οποίο δεν πρέπει να ξεχνάμε, είναι ο ενδιάμεσος χρόνος κατά τη διάρκεια του οποίου το έργο υφίσταται πολλαπλές αναγνώσεις, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση και τη σφυρηλάτηση των αναγνώσεων και των ερμηνειών του παρόντος.

Καθώς το λογοτεχνικό κείμενο είναι ανοιχτό στην ετερογένεια και την πολλαπλότητα, την πολυείδεια και τις διακειμενικές αναγνώσεις μέσα σε μια σχεδόν απεριόριστη ποικιλία συμφραζομένων, ανάλογη οφείλει να είναι και η διδακτική του προσέγγιση, τέτοια που να επιτρέπει στους μαθητές-αναγνώστες να κατανοήσουν ότι το σκοτεινό αντικείμενο του πόθου, δηλ. το «νόημα» του λογοτεχνικού κειμένου, δεν είναι αμετάλλακτο και διαχρονικό, αλλά ανοιχτό σε τολμηρές αναγνώσεις με βάση πάντοτε τον ιστορικό ορίζοντα του παρόντος, τα ερωτήματα και τις ανησυχίες του σήμερα.

Τα παράλληλα κείμενα είναι ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός και οι μαθητές να κατανοήσουν ότι το νόημα του κειμένου κατασκευάζεται από ένα αέναα μετατοπιζόμενο παρόν που παράγει ετερογενείς ερμηνείες. Τα παράλληλα κείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία για να φωτίσουν πολύπλευρα τη διαδικασία της ανάγνωσης και της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού έργου ανήκουν ενδεικτικά στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) τα παράλληλα κείμενα μπορούν να είναι τα άμεσα και εμφανή διακείμενα του λογοτεχνικού έργου (άλλα κείμενα, έργα τέχνης, πίνακες ζωγραφικής, μουσικές συνθέσεις, κ.ά.) Τα ιστορικά ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη, για παράδειγμα, δεν μπορούν να διδαχθούν ικανοποιητικά αν οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση στις ιστορικές πηγές που χρησιμοποιεί ο ποιητής για να δραματοποιήσει ελάσσονα ιστορικά πρόσωπα και ιστορικές λεπτομέρειες της ελληνιστικής εποχής. Αν οι μαθητές δεν γνωρίζουν το ιστορικό διακείμενο τότε ενδεχομένως δεν μπορούν να φτάσουν σε μία πρωτοβάθμια κατανόηση του ποιήματος. Η άμεση, πρόδηλη διακειμενικότητα του κειμένου μπορεί να εμπλέκει επίσης έργα τέχνης, όπως για παράδειγμα συγκεκριμένους πίνακες του P. Bruegel του Πρεσβύτερου σε ποιήματα-εκφράσεις των ποιητών W. Carlos Williams, W.H. Auden, W. Szyborska, κ.ά.

β) Μία άλλη μορφή «παράλληλων κειμένων» με τα οποία μπορεί να τροφοδοτήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του είναι τα άρρητα, λανθάνοντα διακείμενα του κειμένου –για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Riffaterre, το «υπόγραμμα» του ποιήματος, αυτό που σημειοδοτείται μέσα από τη μακραίωνη λογοτεχνική παράδοση, τους πανάρχαιους συμβολισμούς και τα αρχέτυπα των αιώνων. Στο ακόλουθο χαϊκού του Ηλία Κεφάλαι λανθάνει η προαιώνια συμβολική σύνδεση του δέντρου της «κλαίουσας» ιτιάς με το θρήνο, τον οδυρμό, αλλά και με το υγρό στοιχείο και με τον πρόωρο θάνατο (πνιγμό) μιας παρθένας κόρης.

Να μην κοιμηθώ.

Στον ύπνο μου κλωνάρια ιτιάς

που στάζουν.

Έτσι, δημιουργείται δυνητικά ένας ιστός από παράλληλα κείμενα που μας οδηγεί από την *Οδύσσεια* (κ, 510, *ιτέαι ωλεσίκαρποι*) ως τον περίφημο ψαλμό 137 (*Επί των ποταμών Βαβυλώνας, εκεί εκαθήσαμεν και εκλαύσαμεν εν τω μνησθήναι ημάς της Σιών. Επί ταις ιτέαις εν μέσω αυτής εκρεμάσαμεν τα όργανα ημών*), τον Shakespeare (θάνατος της Οφηλίας στον *Άμλετ*, το τραγούδι της ιτιάς που τραγουδά η Δυσδαιμόνα λίγο πριν το θάνατό της- *Οθέλλος*), αλλά και τις πολυάριθμες εικαστικές αναπαραστάσεις του θέματος.

γ) Μία άλλη κατηγορία παράλληλων κειμένων είναι αυτά που συνδέονται με έκδηλο τρόπο με το αρχικό κείμενο και τον συγγραφέα του: έργα από τα οποία ο συγγραφέας έχει επηρεαστεί ή έχει μεταφράσει (π.χ. τα ποιήματα της *Δεύτερης Γραφής* του Ελύτη ως παράλληλα κείμενα των ίδιων των ποιημάτων του), κείμενα της ίδιας εποχής ή παρόμοιας θεματικής με το αρχικό κείμενο, παράλληλα χωρία κ.ά.

δ) Μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα κατηγορία «παράλληλων κειμένων» είναι αυτά που συνδέονται χαλαρά με το αρχικό κείμενο, διαλέγονται μαζί του αντιστικτικά, ανήκουν σε μια άλλη εποχή και εκφράζουν μια διαφορετική κοινωνιόλεκτο ή προσθέτουν άλλες ιδεολογικές αποχρώσεις στο υπό πραγμάτωση θέμα. Τα παράλληλα αυτά κείμενα προκύπτουν εν μέρει καθώς ο αναγνώστης προβάλλει στο αρχικό κείμενο το προσωπικό του λογοτεχνικό ρεπερτόριο –ένα σύνολο από προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες, πολιτισμικά καθορισμένες πεποιθήσεις, γνώσεις και παραδοχές.

Σε αυτήν την περίπτωση, οι επιλογές του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι πιο ιντριγκαδόρικες, τολμηρές ή προκλητικές –είναι οι επιλογές του αναγνώστη που απολαμβάνει να χρησιμοποιεί αναγνωστικές στρατηγικές ανοιχτές σε πολλαπλά νοήματα και ο οποίος διαβάζει ένα κείμενο χωρίς να το περιορίζει σε ένα κυρίαρχο νόημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η διδακτική πρόταση των Allen Webb & Brandon Guisgand¹⁷ για την παράλληλη διδασκαλία του *Oliver Twist* του Dickens με το πρωτοποριακό graphic μυθιστόρημα του Will Eisner *Fagin the Jew* (2003), ένα έργο το οποίο επαναδιαπραγματεύεται τη λογοτεχνική αναπαράσταση του Εβραίου τοποθετώντας την στο ιδεολογικό πλαίσιο του αντισημιτισμού της εποχής του Dickens αλλά και της εμπειρίας του Ολοκαυτώματος στον 20^ο αιώνα.

Όταν ζητάμε από τους φοιτητές μας να σχεδιάσουν διδακτικές προσεγγίσεις συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων, και να επιλέξουν το σχετικό υποστηρικτικό διδακτικό υλικό αλλά και τα «παράλληλα κείμενα» που θα πλαισιώσουν τη διαδασκαλία τους, παρατηρούμε πολύ συχνά, ότι επιδεικνύουν μια σχετική τολμηρότητα στο διδακτικό σχεδιασμό που προτείνουν. Η τολμηρότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι διαβάζουν με «ισχυρό» τρόπο το λογοτεχνικό κείμενο. Η ισχυρή ανάγνωση δεν είναι ούτε παρανάγνωση ούτε περερμηνεία. Ως αναγνώστες προσδιορίζουν συνειδητά μια συγκεκριμένη οπτική για να διαβάσουν το προς διδασκαλία κείμενο, την αναπτύσσουν με πειστικό τρόπο και διαρθρώνουν με συνέπεια ένα σύνολο σχετικών διδακτικομαθησιακών στρατηγικών.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα η παράλληλη ανάγνωση-διδασκαλία του θαυμάσιου συμβολιστικού ποιήματος του Κ. Παλαμά «Το αίμα» από τους *Καημούς της Αιμνοθάλασσας* και της νουβέλας του Paul Gallico *Η Αγριόχηννα*, (*The Snow Goose* [α' έκδ. 1941], με εικονογράφηση της Angela Barrett, Hutchinson 2007) μιας

¹⁷ A. Webb and B. Guisgand, «A multimodal approach to addressing Antisemitism: Charles Dickens's *Oliver Twist* and Will Eisner's *Fagin the Jew*», στον τόμο J.B. Carter, (ed.), *Building Literacy Connections with Graphic Novels*, U-Illinois: NCTE 2007, σσ. 113-131.

αξεπέραστης ιστορίας άδολης αγάπης, αφοσίωσης και αυτοθυσίας με φόντο το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

ΤΟ ΑΙΜΑ

**Σπαράζετε, αγριόπαπιες και μαύρες φαλαρίδες,
σας ξάνοιξε ο κυνηγητής και χάρος έχει γίνει,
πεθαίνετε, να και οι στερνές του ηλιού μ' εσάς αχτίδες,
παίρνει κι από το αίμα σας της δύσης το ρουμπίνι.**

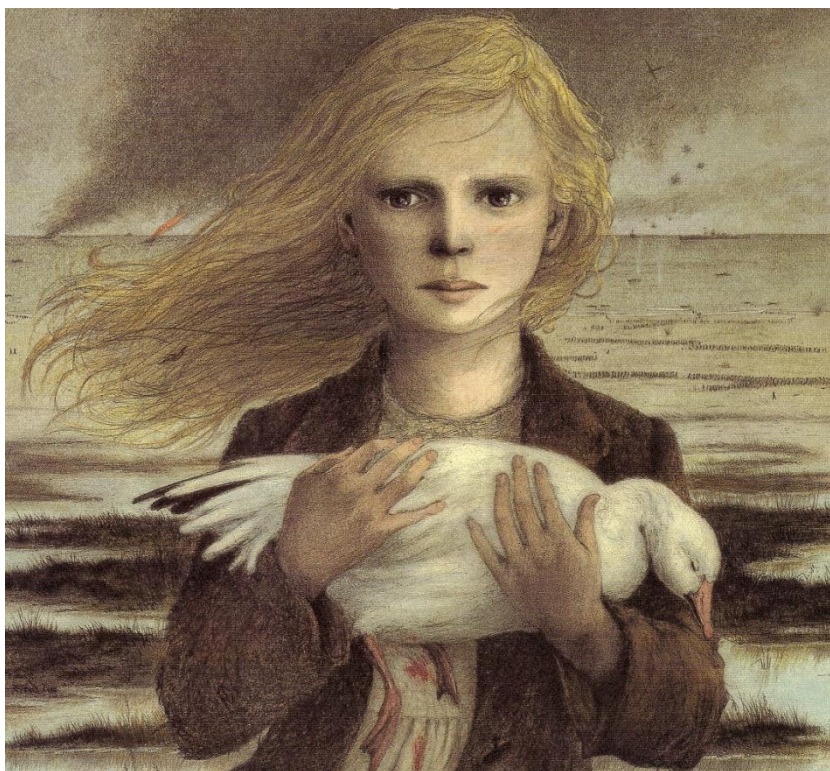
**Κ' εσείς, και ποιου κυνηγητή σας χτύπησε καρτέρι,
πόθοι κι αγάπες, όνειρα κ' ελπίδες και φροντίδες;**

Κόκκινο κι απ' το αίμα σας το πλαγιασμένο αστέρι.

Πεθαίνετε, αγριόπαπιες και μαύρες φαλαρίδες.

Κωστής Παλαμάς, *Οι Καημοί της Λιμνοθάλασσας*

Στη διδασκαλία επίσης χρησιμοποιήθηκε το DVD της ταινίας *Ταξιδιάρικα πουλιά* (*Le Peuple Migrateur*, 2001) καθώς και το αριστουργηματικό soundtrack της ταινίας με συνθέσεις του Bruno Coulais (Virgin). Ο παραλληλισμός ανάμεσα στις αγριόπαπιες του παλαμικού ποιήματος, την πληγωμένη αγριόχηνα της νουβέλας και τα μεταναστευτικά αγριοπούλια του ντοκιμαντέρ, δημιουργεί νέες αναγνώσεις, οι οποίες προκαλούν ενδιαφέρουσες σκέψεις και προβληματισμούς. Παρατηρούμε ότι πολύ συχνά οι αναγνώστες, διαβάζοντας ένα κείμενο (ειδικά κάποιο παλαιότερο) τυχαίνει να δουν σε αυτό σύγχρονες σημασίες, για τις οποίες γνωρίζουν μεν ότι δεν θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος του ρεπερτορίου του συγγραφέα και του κειμένου, αλλά να είναι τόσο ισχυρές και συναφείς με τη δική τους κουλτούρα που αισθάνονται ότι πρέπει να τις διατυπώσουν.



Εικονογράφηση: Angela Barrett

Η χρήση διαφόρων λογοτεχνικών κειμένων ως «παράλληλων» κατά τη διδασκαλία, όπως στο παραπάνω παράδειγμα, αναδεικνύει το ρόλο που παίζει η ιστορική απόσταση στην ανάγνωση. Το κείμενο πριμοδοτεί μία συγκεκριμένη ανάγνωση αλλά επειδή οι αναγνώσεις είναι υποκείμενα της δικής τους ιστορίας, μπορεί να μην παράγουν (μόνο) αυτή την, κατά τα φαινόμενα, πριμοδοτημένη ανάγνωση. Σε τελική ανάλυση, διαβάζουμε κάθε κείμενο στην εποχή μας, όχι την εποχή που γράφτηκε. Έτσι, αναγκαστικά, το διαβάζουμε με ερωτήματα, ανησυχίες και ενδιαφέροντα, που γεννιούνται εξαιτίας της συγκεκριμένης θέσης μας στην ιστορία. Η ανάγνωση ως κατεξοχήν αλληλεπιδραστική διαδικασία, οδηγεί τους αναγνώστες να συγκεκριμενοποιούν τα νοήματα των κειμένων μέσα στο πλαίσιο που τους παρέχουν τα δικά τους ρεπερτόρια. Φέρουν μαζί τους τους δικούς τους συνειρμούς, κατασκευάζουν τον προσωπικό τους διακειμενικό ιστό που θα τους βοηθήσει να πραγματώσουν το νόημα. Κάθε αναγνωστική στρατηγική, όπως εν προκειμένω η διακειμενική ανάγνωση του κειμένου, είναι σημαντική και ευπρόσδεκτη, είτε προέρχεται από το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο (το ρεπερτόριο του κειμένου) είτε προέρχεται από το ρεπερτόριο του αναγνώστη.

Συχνά λέγεται ότι η ζωή είναι όμορφη, γιατί είναι απροσδόκητη, ξετυλίγεται στις περιοχές του αγνώστου. Να ζεις σημαίνει να προσδοκάς το απροσδόκητο, την αιφνίδια εναλλαγή, την ανατροπή, την έκπληξη του θαύματος. Πολύ συχνά η ίδια η λογοτεχνία μάς καλεί να αναγνωρίσουμε την ομορφιά της απόφασης ότι το μέλλον είναι και παραμένει ανοιχτό και απρόβλεπτο και ότι η ζωή είναι ένα σχέδιο ανοιχτό στην εξέλιξη και τη διαμόρφωση. Όμως, με αυτήν την οπτική κοιταγμένη, η ζωή μπορεί να παραλληλιστεί με τη διαδικασία της ανάγνωσης, μέσω της οποίας, ο αναγνώστης ανακαλύπτει και νοηματοδοτεί, εξερευνά τα σημεία, λοξοδρομεί και μετακινείται, αναμένοντας την ανάδυση νέων διακειμενικών και ερμηνευτικών προεκτάσεων. Διαβάζοντας ένα βιβλίο «οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να διαλέξουν ένα από τα υπάρχοντα μονοπάτια ή να χαράξουν ένα νέο μονοπάτι διαμέσου του αναγνωστικού υλικού».¹⁸ Πορεία, εξερεύνηση, ανακάλυψη: Η ανάγνωση, όπως και η ζωή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μοιάζει με το «μακρύ, καστανόχρωμο μονοπάτι» του Walt Whitman:

*A foot and light-hearted I take to the open road,
Healthy, free, the world before me/ The long brown path before me
leading wherever I choose¹⁹*

¹⁸ G.Allen, *Intertextuality*, London and New York: Routledge 2000,σ.200.

¹⁹ *Leaves of Grass*, Random House 1944, σ.165.

