

Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης : Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση

Μαρίτα Παπαρούση
Λέκτορας Νεοελληνικής Λογοτεχνίας
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

1. Εισαγωγή

«Υπόθεση», «ιστορία», «μύθος», «δράση», «αφήγηση», «πλοκή»¹: μια σειρά όρων που τους χρησιμοποιούμε συχνά, κάποιους από αυτούς πολλές φορές αδιαφοροποιήτα· παρά το ότι η θεωρία της λογοτεχνίας έχει προσπαθήσει άλλωστε να τους διακρίνει, η πράξη αποδεικνύει ότι η, συνήθως πολύπλοκη, σύγχρονη ορολογία δεν προσφέρει πολλά πράγματα στη χρηστικότητά τους. Επιπλέον, η εμπειρία μας μάς δείχνει ότι η αναγνωστική ανταπόκριση απέναντι σε ένα ‘καλό’, ‘επιτυχημένο’ αφηγηματικό κείμενο διαμορφώνεται εν πολλοίς από την παρουσία και τη δράση των προσώπων, καθώς και από αυτό που, γενικόλογα, χαρακτηρίζεται ‘ενδιαφέρουσα υπόθεση’. Για να υπάρξει όμως «υπόθεση» και για να είναι αυτή ενδιαφέρουσα, επιτυχημένη ή έστω εύληπτη, δεν αρκεί μια σειρά γεγονότων, πράξεων συντελεσμένων από κάποια πρόσωπα, πρέπει οι πράξεις αυτές να οργανωθούν κατά κάποιο στοιχειώδη τρόπο. Με άλλα λόγια, όσο και αν ο αναγνώστης θεωρεί ότι ένα λογοτεχνικό αφηγηματικό κείμενο αποτελεί κατά κύριο λόγο την ‘ιστορία’ κάποιων προσώπων, παρουσιάζοντας οτιδήποτε συμβαίνει ή έχει συμβεί σε αυτά, όλα αυτά τα στοιχεία (πράξεις, συναισθήματα, σκέψεις, συζητήσεις, κ.ο.κ.), που θα τα χαρακτηρίσουμε σαν το απαραίτητο αφηγηματικό ‘υλικό’, δεν παρατίθενται κατά τρόπο τυχαίο. Ξεκινώντας από το γεγονός αυτό, από την τάση δηλαδή να παραγνωρίζεται η σημασία του τρόπου οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου σε όφελος των προσώπων και έχοντας ταυτόχρονα την πεποίθηση ότι η κατανόηση του ‘πώς’ κατασκευάζονται οι ιστορίες μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και να συμβάλει καθοριστικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου ή ακόμη και σε προσωπικές συγγραφικές απόπειρες², θα ασχοληθώ στις σελίδες που ακολουθούν με τη διδακτική αξιοποίηση στοιχείων που αφορούν τη δομή της λογοτεχνικής αφήγησης.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων *Με λογισμό και μ’ όνειρο* (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001), θα προσπαθήσω να δείξω πώς η δυνατότητα αναγνώρισης από τους/τις μαθητές/τριες³ των κοινών δομικών σχημάτων που υποβαστάζουν κάθε αφήγηση μπορεί να τους καταστήσει ικανούς αφενός να κατανοούν τους τρόπους άρθρωσης της πλοκής· αφετέρου, να αναδεικνύουν, μέσω της παραγωγής λόγου από αυτούς τους ίδιους, τους τρόπους με τους οποίους διαφορετικά νοήματα παράγονται μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης των βασικών δομικών στοιχείων της αφήγησης σε συγκροτημένα σχήματα δομής –γεγονός που θα συντελέσει ταυτόχρονα και στην ανάδειξη του κειμένου ως χώρου διερεύνησης του κοινωνικο-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Η προσέγγισή μου θεμελιώνεται σε μία μέθοδο ανάλυσης του αφηγηματικού πεζού λόγου που επηρεάζεται και αντλεί από τις αρχές της αφηγηματολογίας⁴ –θεωρία της οποίας

αντικείμενο είναι η αφήγηση και σκοπός της είναι να κατανοήσει τα «αφηγηματικά συστατικά». Δεδομένης δε της διάκρισης δύο κατευθύνσεων μέσα στο γνωστικό πεδίο της σύγχρονης αφηγηματολογίας, ανάλογα με το αν ασχολείται κανείς με την ανάλυση των αφηγηματικών περιεχομένων (της «αφηγημένης ιστορίας») ⁵ ή της αφηγηματικής γραφής (της πράξης του αφηγείσθαι) ⁶, να διευκρινίσω ευθύς εξαρχής πως στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μου θέτω την αφηγηματική σύνταξη με απώτερο στόχο την απάντηση του ερωτήματος «πώς συγκεκριμένα αφηγηματικά περιεχόμενα και τεχνικές παράγουν σημασία, αλλά και γιατί;». Ως προς τούτο, βέβαια, είναι προφανές ότι αναφέρομαι σε μια «εσωτερική» ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου, όπου αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η ερμηνεία του αλλά η αποκάλυψη των συμβάσεων που καθιστούν δυνατό το νόημά του (Τζιόβας, 1987 : 44)· σε μια μέθοδο ανάλυσης δηλαδή που, παρ' όλες τις αιτιάσεις που έχει δεχθεί, προσφέρει τα εργαλεία ανάδειξης των γενικών χαρακτηριστικών και των μηχανισμών που διέπουν όλες σχεδόν τις αφηγήσεις.

Από την άλλη πλευρά, επιθυμώντας να ξεπεράσω, σε θεωρητικό επίπεδο, την ανιστορικότητα της αφηγηματολογίας και, σε επίπεδο διδακτικής πράξης, τη σχολαστικότητα της μεθόδου που μπορεί να έχει ως συνέπεια και το ενδεχόμενο της δέσμευσης της δημιουργικής παρέμβασης του μαθητή, αντλώ από τις αρχές της «πολιτισμικής θεωρίας» και αντιμετωπίζω το λογοτεχνικό κείμενο και ως «ένα σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο» (Πασχαλίδης, 1999 και Πασχαλίδης, 2000) που, έτσι όπως συνδέεται πολλαπλά με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ανάγεται σε ιδανικό μέσο για τη διερεύνηση όλων αυτών τα οποία μέσα από τη διευθέτηση της μορφής συνιστούν την αξιολογική στάση του κειμένου απέναντι στην πραγματικότητα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Γάλλος σημειολόγος C. Bremond επεξεργαζόμενος τις διαπιστώσεις του Ρώσου φορμαλιστή V. Propp για τη συνταγματική ανάλυση του μαγικού παραμυθιού, διατυπώνει την άποψη ότι σε κάθε αφηγημένη ιστορία ο συνδυασμός τριών «λειτουργιών» –καθεμία από τις οποίες συνιστά μία στοιχειώδη αφηγηματική ενότητα– σχηματίζει μία «στοιχειώδη ακολουθία» σε τρία στάδια : ενδεχόμενο/εξέλιξη/έκβαση (Bremond, 1981/1966 : 66-67 και 1983 : 131-32) ⁷. Στη βάση αυτού του τύπου σύνταξης μιας απλής αφηγηματικής πρότασης αναπτύχθηκαν στη συνέχεια διάφορες αφηγηματικές τυπολογίες (Larivaille ⁸, 1974· Adam, 1976 ⁹), που μπορεί να αποδειχτούν από παιδαγωγικής πλευράς εξαιρετικά χρήσιμες όσον αφορά την κατανόηση από τους μαθητές του γεγονότος ότι για να περάσουμε από την απλή χρονική σειρά των στιγμών στην καθαυτή αφήγηση, θα πρέπει να επιχειρήσουμε μια ένταξη σε πλοκή ¹⁰ στη βάση της αφηγηματικής αιτιότητας : στην ξεχωριστή λογική της αφήγησης δηλαδή, σύμφωνα με την οποία η ισορροπία της αρχικής κατάστασης διαταράσσεται με την εισαγωγή κάποιων «δυναμικών» μοτίβων που, δημιουργώντας μια περιπλοκή (περιπέτεια) ¹¹, την μετασχηματίζουν και την οδηγούν προς την εξεύρεση μιας νέας ισορροπίας. Χρησιμοποιώντας, π.χ., την τυπολογία του Larivaille ή του Adam μπορούμε εύκολα να καταστήσουμε προφανές στους μαθητές ότι μία κλασική, γραμμική αφήγηση με αρχή-μέση-τέλος δεν είναι στην ουσία τίποτε άλλο από τη μετάβαση, μέσω μιας ή περισσότερων διαδικασιών μετασχηματισμού, από μια αρχική κατάσταση σε μια τελική κατάσταση. Αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού προκαλεί, σύμφωνα με το «λειτουργικό σχήμα» του

Larivaille η εμφάνιση ενός εμποδίου (με τη μορφή μιας πρόκλησης) που πρέπει να υπερπηδηθεί με την προώθηση κάποιων ενεργειών (δράση) που μπορεί να ευοδωθούν ή όχι (τίμημα) –ή, σύμφωνα με το «λειτουργικό σχήμα» του Adam, η εμφάνιση ενός εμποδίου («μετασχηματιστική δύναμη») που πρέπει να υπερπηδηθεί («εξισορροπιστική δύναμη»), έτσι ώστε η «δυναμική της δράσης» να καταφέρει να φτάσει σε ένα καταληκτικό σημείο.

3. Μέθοδος

Για να υλοποιηθούν οι διδακτικές επιδιώξεις που έθεσα και παραπάνω θα πρέπει οι μαθητές να ασχοληθούν με τη συστηματική προσέγγιση ενός συνόλου κειμένων για ένα σημαντικό διάστημα χρόνου. Αυτό το σύνολο κειμένων επιλέγεται ανάμεσα στην πληθώρα των κειμένων του Ανθολογίου που πραγματώνουν την παραδοσιακή εκδοχή για την πλοκή (πέραςμα από μία κατάσταση σε μία άλλη διαφορετική) και αντιμετωπίζεται ως μία διδακτική ενότητα, που συγκροτείται στη βάση ενός κοινού δομικού χαρακτηριστικού. Μπορεί όμως ταυτόχρονα, και για να επιτευχθούν και οι επιδιώξεις κοινωνικο-πολιτισμικού προβληματισμού στις οποίες εξίσου στοχεύουμε, τα κείμενα να ανήκουν και σε μία από τις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες του Ανθολογίου –στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ενότητα *Σχολείο και παιδί* της οποίας τα κείμενα μπορούν, παρότι πρόκειται για αποσπάσματα, να θεωρηθούν ότι διαθέτουν την παραδοσιακή ‘αρχή-μέση-τέλος’. Η προσέγγιση των κειμένων αυτών γίνεται με τρόπο συγκριτικό, ενώ αυτά είναι δυνατόν να αποτελέσουν στη συνέχεια και αφορμή για την ανάγνωση άλλων πεζογραφικών κειμένων του Ανθολογίου και τη συστηματικότερη θεώρηση όσων από αυτά οι μαθητές θεωρούν ότι συνιστούν αποκλίσεις από τα ήδη γνωστά σχήματα δομής.

Ξεκινώντας, τα λειτουργικά σχήματα των Bremond, Adam, Larivaille μπορούν να λειτουργήσουν καταρχήν ως έναυσμα κατασκευής από τους μαθητές παρόμοιων απλών αφηγηματικών προτάσεων, έτσι ώστε αφού κατανοήσουν τη λογική της ανάπτυξής τους μέσα από τη δική τους δημιουργική δραστηριότητα (αλλά και πειραματιστούν πάνω σε αυτά, για να δουν εάν τυχόν διαφοροποιήσεις των επιμέρους στοιχείων έχουν επιπτώσεις στη συνολική αφηγηματική οικονομία)¹², να επιχειρήσουν, στη συνέχεια, να τα εφαρμόσουν στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων από το *Ανθολόγιο*.

Πριν περάσουμε σε μια πιο αναλυτική προσέγγιση συγκεκριμένων αποσπασμάτων, χρήσιμο είναι να γίνει με τους μαθητές μια εισαγωγική συζήτηση πάνω σε θέματα κατασκευής των αφηγηματικών κειμένων, εστιάζοντας την προσοχή μας στο ότι για να έχει ενδιαφέρον ένα κείμενο:

- α] τα πρόσωπα μιας ιστορίας βρίσκονται συνήθως αντιμέτωπα με κάποιο πρόβλημα/ εμπόδιο,
- β] για να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα/εμπόδιο εμπλέκονται σε ένα ή περισσότερα επεισόδια,
- γ] τελικά, δίνεται με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο κάποια λύση.

Περνώντας στα ίδια τα κείμενα, ενδιαφέρον έχει η συγκριτική θεώρηση αποσπασμάτων από την αρχή των κειμένων. Ερωτήσεις, ανάλογα με τα δεδομένα που τα κείμενα μας προσφέρουν κάθε φορά, όπως : «Σε τι αναφέρεται η αρχή του κειμένου;», «Υπάρχει/ουν κάποιο/α πρόσωπο/α που εμφανίζεται/ονται και ποιο/α είναι αυτό/ά;», «Υπάρχουν στοιχεία που μας πληροφορούν για το πότε και/ή το πού

τοποθετούνται τα πρόσωπα ή τα γεγονότα;» βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τι ακριβώς αφορά η «αρχική κατάσταση». Αφορά την περιγραφή προσώπων, το χώρο δράσης της ιστορίας, τον χρόνο κατά τον οποίο αυτή εκτυλίσσεται (ό,τι καθορίζει, δηλαδή, το πλαίσιο της ιστορίας), το πρόβλημα με άξονα το οποίο ενεργοποιείται η εξέλιξη της ιστορίας; Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι παρόλη τη θεωρητική ομοιομορφία, το βασικό δομικό στοιχείο που ορίζεται με τον γενικευτικό όρο «αρχική κατάσταση» στην πράξη παρουσιάζει μία εντυπωσιακή ποικιλία –και είναι αυτό ακριβώς που προσδίδει, εντέλει, σε κάθε κείμενο τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Άλλα κείμενα ξεκινούν με περιγραφή (χωρο-χρονικού πλαισίου και/ή προσώπου/ων), άλλα τοποθετούν τον αναγνώστη κατευθείαν στη δράση. Επιπλέον, η αφήγηση μπορεί να αρχίζει *in medias res* με άλλα λόγια, η «έκθεση» των συνθηκών που καθορίζουν την αρχική κατάσταση των προσώπων και των σχέσεών τους (Tomachevski, 1965 : 275) δεν είναι απαραίτητο να τοποθετείται στην αρχή της ιστορίας· η αφήγηση σε πολλές περιπτώσεις (όπως συμβαίνει με το κείμενο «Η Βαγγελίτσα» αλλά και «Ένα σακί μαλλιά») ξεκινά από κάποιο συμβάν που βρίσκεται σε εξέλιξη και στη συνέχεια ο αφηγητής, με μια καθυστερημένη έκθεση, μας δίνει στοιχεία για την αρχική κατάσταση. Και επειδή αυτό που συνήθως αναφέρεται για τη λειτουργία της αρχής των κειμένων είναι ότι κινητοποιούν το αναγνωστικό ενδιαφέρον για όσα πρόκειται να συμβούν στη συνέχεια, ενδιαφέρον έχει να διαβαστεί στην τάξη μόνο η αρχή ενός κειμένου όπως «Η Βαγγελίτσα», στη συνέχεια να συζητηθούν από τους μαθητές οι διαφορετικές εκδοχές που θα προταθούν για την εξέλιξη της ιστορίας (και ιδίως οι λόγοι για τους οποίους θεωρούν ότι η δεδομένη αρχή θα οδηγήσει στη, σύμφωνα με τους ίδιους, οικοδόμηση της περιπέτειας) και τέλος να γίνει σύγκριση με τον τρόπο εξέλιξης της ιστορίας που προτείνει ο συγγραφέας του κειμένου αυτού και να συζητηθεί εάν ικανοποιεί τους μαθητές και γιατί. Ως εναλλακτική δραστηριότητα θα μπορούσε να προταθεί η παραγωγή από τους μαθητές κειμένων όπου θα τροποποιούνται στοιχεία της «αρχικής κατάστασης» όπως το χωρο-χρονικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται τα πρόσωπα και τα γεγονότα που θα επακολουθήσουν. Τι συνέπειες έχει αυτό, εάν έχει, στην εξέλιξη της ιστορίας; Επίσης, να τροποποιούνται στοιχεία όπως το φύλο, η εμφάνιση ή η ηλικία κάποιων από τα πρόσωπα που εμφανίζονται αρχικά. Τα στοιχεία αυτά¹³ έχουν συνάφεια με το τι υπάρχει ή πρόκειται να συμβεί; και αν όχι, γιατί υπάρχουν; Θα άλλαζε κάτι από το συνολικό αποτέλεσμα αν παραλείπονταν;

Όσον αφορά την «περιπέτεια», ενδιαφέρον έχει να συζητηθεί, αφενός, η φύση των «μετασηματιστικών δυνάμεων»/«εμποδίων» στη βάση των οποίων κινητοποιείται η δυναμική της δράσης¹⁴, αφετέρου οι πιθανοί τρόποι εξέλιξης της αφηγηματικής διαδικασίας. Η συγκριτική προσέγγιση των κειμένων «Η Βαγγελίτσα» και «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της», στη βάση ερωτήσεων του τύπου «ποιο νομίζετε ότι είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Βαγγελίτσα/Αστραδενή;», «τι νομίζετε ότι είναι αυτό που εμποδίζει την Βαγγελίτσα/Αστραδενή να λύσει αυτό το πρόβλημα;», «η προβληματική αυτή κατάσταση παραμένει στάσιμη ή πρόκειται για μία κατάσταση που συνεχώς υποβαθμίζεται;», δείχνει ότι τα «εμπόδια» είναι είτε εσωτερικής (σκέψεις, συναισθήματα, στοιχεία του χαρακτήρα, κ.λ.π., –όπως η δειλία και η παθητικότητα της Βαγγελίτσας) είτε εξωτερικής τάξης (ενέργειες άλλων προσώπων, κ.λ.π., –όπως η άρνηση των συμμαθητών της Αστραδενής να την αποδεχτούν να καθίσει στο ίδιο θρανίο μ' αυτούς και η επιθετική στάση της δασκάλας της απέναντι στο θέμα του ονόματος της Αστραδενής) ή συνδυασμός και των δύο (π.χ., ένα εξωτερικό εμπόδιο γεννά ηθικούς ή συναισθηματικούς προβληματισμούς, που λειτουργούν και αυτοί με τη σειρά τους σαν εμπόδια)¹⁵. Η

εμφάνιση του «εμποδίου»/«προβλήματος» σημαίνει, βέβαια, ότι θα πρέπει να συμβεί κάτι που θα ήταν δυνατό να μετασχηματίσει την κατάσταση αυτή, είτε βελτιώνοντάς την είτε υποβαθμίζοντάς την. Εάν αυτή τη διαδικασία χαρακτηρίσουμε, ακολουθώντας την ορολογία του Bremond (1966/1981 : 72), ένα «προς εκπλήρωση καθήκον», στη συνέχεια μπορούμε να ασχοληθούμε, σε «πολιτισμικό» επίπεδο, με την έννοια της «προσπάθειας» ως μια από τις γενικές μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς¹⁶. σε καθαρά αφηγηματολογικό επίπεδο, με την υφή των μέσων (διανοητικά, πρακτικά) που επιστρατεύονται για την άρση του εμποδίου καθώς και με τους τρόπους και τα αποτελέσματα της «προς εκπλήρωση του καθήκοντος» διαδικασίας –με άλλα λόγια, με τους τρόπους με τους οποίους τα πρόσωπα αντιμετωπίζουν το προς επίλυση πρόβλημα (δράση και/ή εσωτερικές αντιδράσεις), καθώς και με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους που, συνήθως, οδηγούν στην κορύφωση της δράσης και στη λύση του προβλήματος.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, μπορούμε να ξεκινήσουμε με μια συζήτηση με τους μαθητές μας στη βάση ερωτήσεων, όπως : «η Βαγγελίτσα/Αστραδενή έχουν τη δυνατότητα/τη διάθεση/τον τρόπο να επιλύσουν το πρόβλημά τους;» [ή, εναλλακτικά, «Η Βαγγελίτσα αντιδρά με παρόμοιο με την Αστραδενή, για να λύσει το πρόβλημά της;», «η Βαγγελίτσα είναι ευχαριστημένη ή δυσαρεστημένη από την κατάσταση της;», «κάνει κάτι για να την αλλάξει;»]. «εάν ναι, πώς ενεργούν; με τρόπο 'ειρηνικό' ή 'επιθετικό';» «εάν όχι, τι νομίζετε ότι είναι αυτό που διαφοροποιεί τις αντιδράσεις τους;» «ποιες είναι οι αντιδράσεις των γύρω τους στην προσπάθειά τους να λύσουν το πρόβλημά τους;» [ή, εναλλακτικά, «τις βοηθά κάποιος από τους γύρω τους να λύσουν το πρόβλημά τους;»]. «το πρόβλημα της Αστραδενής επιλύεται με την πρώτη προσπάθεια που αυτή καταβάλλει;» «ακολουθεί και άλλη προσπάθεια;» «είναι πιο έντονη από την πρώτη;» [ή, εναλλακτικά, «υπάρχει κάποιος/γίνεται κάτι που οδηγεί την ήδη προβληματική κατάσταση σε ακόμη χειρότερο επίπεδο;»]. Ειδικότερα, όσον αφορά την περίπτωση του κειμένου «Η Βαγγελίτσα»: «οι προσπάθειες του προσώπου που προσπαθεί να διευθετήσει την κατάσταση της Βαγγελίτσας επιτυγχάνουν;» «εάν όχι, τι είναι αυτό που συμβάλλει στην αλλαγή της κατάστασης;» Είναι προφανές πως ο στόχος παρόμοιων ερωτήσεων είναι να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι για να επέλθουν αλλαγές στην κατάσταση που έχει δημιουργηθεί με την εμφάνιση του «προβλήματος» είναι απαραίτητη η δράση του κύριου προσώπου ή κάποιων άλλων προσώπων που βρίσκονται γύρω του: ότι τα πρόσωπα δεν γίνονται μόνο οι υπαίτιοι κάποιας εξωτερικής δράσης (πράξεων), αλλά ταυτόχρονα βιώνουν και ποικίλες εσωτερικές αντιδράσεις (σκέψεις, συναισθήματα) –ή ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, περιορίζονται σε αυτές: ότι το πρόσωπο που βρίσκεται αντιμέτωπο με το πρόβλημα μπορεί να διαθέτει ή να μη διαθέτει τα ανάλογα μέσα (διανοητικά ή πρακτικά) για να επιλύσει το πρόβλημά του: ότι στην περίπτωση που το πρόσωπο αγνοεί τι πρέπει να κάνει, τα πράγματα μπορεί και να διευθετηθούν από μόνα τους (τυχαίο γεγονός / θεία πρόνοια) ή κάποιο άλλο πρόσωπο («σύμμαχος») αναλαμβάνει τη διευθέτησή τους: ότι οι διαδικασίες, συνήθως, επαναλαμβάνονται κατά τρόπο που οδηγεί σταδιακά στην κορύφωση της δράσης, μέχρις ότου οδηγηθούμε στη λύση του προβλήματος.

Μια τεχνική που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να σκεφτούν περαιτέρω πάνω στις ομοιότητες/διαφορές αυτών των δύο συγκεκριμένων κειμένων είναι η δημιουργία, μετά από το τέλος της προηγούμενης συζήτησης, ενός διαγράμματος που θα παρουσιάζει παραστατικά το σχήμα δομικής ανάπτυξης της «περιπέτειας»/των «γεγονότων» –ένα διάγραμμα που μπορεί να συμπληρωθεί είτε στον πίνακα, μέσα από μια συνεργατική διαδικασία, είτε στα τετράδια των μαθητών¹⁷. Και στη

συνέχεια, βέβαια, αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η φάση της τελικής έκβασης : «η λύση που δίνεται μετασχηματίζει την αρχική κατάσταση με τρόπο θετικό ή αρνητικό;»· «Νομίζετε ότι είναι αναμενόμενη (ως αποτέλεσμα της αφηγηματικής λογικής) ή αυθαίρετη;»· «Πώς εξηγείται κάτω από το πρίσμα όλου του κειμένου;» Και είναι ακριβώς αυτή η τελευταία ερώτηση, που θεωρώ ότι είναι και η πιο σημαντική, που δίνει την αφορμή να συζητηθεί γιατί ο συγγραφέας κάθε κειμένου οργάνωσε τα στοιχεία της ιστορίας με αυτόν το συγκεκριμένο τρόπο. Να επαναπροσεγγίσουμε, δηλαδή, αυτά τα δύο κείμενα, που και τα δύο είναι δομημένα πάνω στην ίδια τυπική δομή, και να διατυπώσουμε τις απόψεις μας για τις σημασίες που απορρέουν μέσα από τον τρόπο δόμησης του αφηγηματικού τους περιεχομένου. Να προτείνουμε στους μαθητές μας να δώσουν το δικό τους τίτλο για καθένα από αυτά τα κείμενα –διαδικασία μέσα από την οποία αναδεικνύεται, συνήθως, αυτό που ο αναγνώστης θεωρεί ότι θέλει να προβάλλει το κείμενο. Να εφαρμόσουμε, στη συνέχεια, τη γνωστή τεχνική της τροποποίησης ή ανατροπής μοτίβων –που τη θεωρώ ως μία από τις πλέον πρόσφορες όσον αφορά τη διερεύνηση, με κριτικό και ταυτόχρονα δημιουργικό τρόπο, από τους μαθητές των τρόπων που συγκεκριμένες αφηγηματικές τεχνικές και τρόποι οδηγούν στην παραγωγή συγκεκριμένου νοήματος. Έτσι, θα μπορούσαν να προταθούν διαφορετικές καταλήξεις της ιστορίας από τους μαθητές και να διερευνηθεί εάν αυτή η διαφορετική κατάληξη επηρεάζει και με ποιο τρόπο την ανάπτυξη της περιπέτειας; θα μπορούσαν να φανταστούν ότι αλλάζουν μια βασική ακολουθία του κειμένου που αναφέρεται στη Βαγγελίτσα ή την Αστραδενή, χωρίς όμως να αλλάξουν και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα πρόσωπα αυτά; αντίθετα, εάν τροποποιήσουν την προσωπικότητα των προσώπων αυτών, τι θα άλλαζε σε μια από τις βασικές ακολουθίες του κειμένου; εάν ανατρέψουν το ρόλο που παίζουν τα υπόλοιπα πρόσωπα, τι θα άλλαζε στην εξέλιξη της ιστορίας, κ.ο.κ.; Επιπλέον, επειδή η πεζογραφική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι σε ό,τι αφορά τη γενικότερη αφηγηματική οργάνωση τα γεγονότα δεν παρουσιάζονται πάντοτε από τον αφηγητή σύμφωνα με μία ευθύγραμμη πορεία, με τη χρονική σειρά που συνέβησαν, ενδιαφέρον θα είχε να χωριστεί η τάξη σε ομάδες και κάποιες από αυτές να αναλάβουν να συνθέσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας το σχήμα *in medias res* (να ξεκινήσει, δηλαδή, η αφήγηση από τη μέση της υπόθεσης, να επιστρέψει στη συνέχεια στην αρχή, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί και η αφήγηση όσων είχαν παραλειφθεί, να επανέλθει στη μέση και να συνεχίσει με την παράθεση των υπόλοιπων γεγονότων) ή ξεκινώντας από το τέλος και συνεχίζοντας με συνεχείς χρονικές ανατροπές.

Ολοκληρώνοντας αυτήν την προσπάθεια, είναι πλέον στιγμή να αναφέρουμε στους μαθητές μας τη σημασία όρων, όπως «ιστορία» (= το «αφηγηματικό περιεχόμενο», Genette 1972 : 72· όρος που προϋποθέτει ένα σύνολο στοιχείων, όπως : τα πρόσωπα και οι πράξεις τους, το πού, το πότε και το γιατί)· «πλοκή» (όρος που εστιάζει την προσοχή περισσότερο στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι ακολουθίες των γεγονότων μιας ιστορίας)¹⁸. «αφηγηματική δομή» (που αναφέρεται στην εντελώς ιδιαίτερη διάταξη που παίρνουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου αφηγήματος τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, έτσι ώστε να παράξουν νόημα). Να σχεδιάσουμε ένα διάγραμμα πλοκής, όπου θα φαίνεται σχηματικά ότι η παραδοσιακή πλοκή αποτελείται από την αρχική κατάσταση, την περιπέτεια/«γεγονότα» (εμφάνιση προβλήματος - δράση για την επίλυση του προβλήματος - κορύφωση της δράσης) και την έκβαση/λύση του προβλήματος. Να παρουσιάσουμε μια αφηγηματική τυπολογία της οποίας ως ένα από τα σταθερά δομικά στοιχεία όλων των αναπτυγμένων αφηγημάτων θεωρείται και το χωρο-χρονικό πλαίσιο (Stein & Glenn, 1979·

Fitzgerald, 1989· Bonheim, 1992· Ματσαγγούρας, 2004 : 358) και να συζητήσουμε εάν συμφωνούν με κάτι τέτοιο¹⁹. Να επιχειρήσουμε την ανασύσταση της πλοκής κάποιων από τα υπόλοιπα κείμενα της ενότητας «Σχολείο και παιδί», σύμφωνα με κάποιο από τα ήδη γνωστά λειτουργικά σχήματα. Να προσπαθήσουμε να θυμηθούμε κάποια γνωστά σε όλους κείμενα (π.χ., παραμύθια) και να συζητήσουμε συγκεκριμένα στοιχεία, όπως τι τύπου είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας και εάν η λύση που δίνεται είναι ικανοποιητική. Να ζητήσουμε, τέλος, από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να ετοιμάσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο σε μερικές ημέρες θα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους από τις διαφορετικές ομάδες που θα λειτουργήσουν ως κριτές όσον αφορά τον τρόπο διάρθρωσης της πλοκής του.

¹ Για τους όρους αυτούς βλ., εντελώς ενδεικτικά, Fowler, 1973/1990 και Preminger, 1975/1979 και, όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, Παρίσης & Παρίσης, 1999.

² Για τη σημασία της αφήγησης στη νοητική ανάπτυξη και την προσωπική συγκρότηση του ατόμου, βλ., μεταξύ άλλων, Bruner 1986 και 1992· Sarbin, 1986· Kerby, 1991.

³ Από εδώ και στο εξής όπου εμφανίζονται στο κείμενο οι λέξεις «μαθητής» ή «μαθητές» θα εννοείται ότι αναφέρονται ταυτόχρονα και στις αντίστοιχες «μαθήτρια» ή «μαθήτριες».

⁴ Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην ελληνική βιβλιογραφία, σύμφωνα με όσα γράφει η Α.Τζούμα, η αφηγηματολογία «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, στους τρόπους που χρησιμοποιεί η πράξη της αφήγησης προκειμένου να εκθέσει μια ιστορία, είτε το σύστημα του ίδιου του *εκφερόμενου*, της ίδιας δηλαδή της αφηγημένης ιστορίας.» (Τζούμα, 1997 : 35-36)

⁵ Με αντικείμενο την *αφηγημένη ιστορία* η πρώτη κατεύθυνση της αφηγηματολογίας διερευνά τη δομή του αφηγήματος (= το *αφηγηματικό περιεχόμενο*) και επιχειρεί να καταρτίσει μια «*γραμματική της αφήγησης*» σε επίπεδο βάθους: μία «*γραμματική*» που να εκθέτει δηλαδή τη βασική νοηματική δομή που βρίσκεται κάτω από κάθε λογοτεχνικό περιεχόμενο (Τζούμα, 1997 : 36-37· Καψωμένος, 2003 : 13 και 82).

⁶ Η κυρίως *αφηγηματολογία* έχει ως αντικείμενο την *πράξη της αφήγησης*: επιχειρεί δηλαδή να συγκροτήσει μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου, μια γενική έκθεση των αφηγηματικών τρόπων, οι συνδυασμοί των οποίων σχηματίζουν τα επιμέρους λογοτεχνικά έργα, και να μελετήσει τις τεχνικές μέσω των οποίων εκδηλώνεται και λειτουργεί η αφηγηματική πράξη (οι χρονικές σχέσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης, ο τρόπος και ο βαθμός που μεταδίδεται η αφηγηματική πληροφορία, ό,τι σχετίζεται με το φορέα της αφηγούμενης ιστορίας). (Τζούμα, 1997 : 36-37· Καψωμένος, 2003 : 13 και 82).

7

Τυπολογία Bremond

		Επίτευξη στόχου (επιτυχής συμπεριφορά)
	Ενεργοποίηση (: συμπεριφορά για την επίτευξη στόχου)	
Δυνητικότητα (: στόχος προς επίτευξη)		Απώλεια στόχου (ανεπιτυχής συμπεριφορά)
	Μη ενεργοποίηση	

Τυπολογία Larivaille

ΠΡΙΝ ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ	ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ	ΜΕΤΑ ΤΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ
Αρχική κατάσταση	Διαδικασία μετασχηματισμού Πρόκληση-Δράση-Τίμημα	Τελική κατάσταση
I.	II. III. IV.	V.

9

Τυπολογία Adam

Αφηγηματικό κείμενο



¹⁰ «Η ένταξη σε πλοκή συνίσταται κυρίως στην επιλογή και στη διευθέτηση των γεγονότων και των αφηγημένων πράξεων, που καθιστούν το μύθο μια ‘πλήρη και ολοκληρωμένη’ ιστορία με αρχή, μέση και τέλος» (Ricoeur, 1986 : 13)

¹¹ «Για να ξεκινήσει ο μύθος, ο συγγραφέας εισάγει κάποια δυναμικά μοτίβα που ανατρέπουν την ισορροπία της αρχικής κατάστασης. Το σύνολο των μοτίβων που παραβιάζουν τη στασιμότητα της αρχικής κατάστασης και δίνουν το έναυσμα για τη δράση ονομάζεται δέση. Η δέση καθορίζει συνήθως όλη την εξέλιξη του μύθου και η πλοκή περιορίζεται στις παραλλαγές των βασικών μοτίβων που εισάγονται με τη δέση. Οι παραλλαγές αυτές ονομάζονται περιπέτειες (το πέρασμα από τη μια κατάσταση στην άλλη)» (Tomachevski, 1965 : 274)

¹² Παραδείγματος χάριν :

«Η Μαρία έχει αγοράσει ένα ωραίο δώρο για να ευχαριστήσει τη μητέρα της που γιορτάζει (Α.Κ.)· ανακαλύπτει πως δεν είναι στο ντουλάπι που το είχε κρύψει (Μ.Δ.)· φέρνει το δωμάτιό της άνω-κάτω μέχρι να το βρει (Δ.Τ.Δ.)· τελικά το βρίσκει, αφού ο αδελφός της ομολογεί πού το είχε κρύψει (Ε.Δ.)· το προσφέρει στη μητέρα της, που συγκινείται ιδιαίτερα (Τ.Κ.)».

Και ποιες θα ήταν οι επιπτώσεις εάν η Μαρία έβρισκε το δώρο, αλλά δεν την ικανοποιούσε πια η επιλογή της, ή εάν ο αδελφός της δεν της αποκάλυπτε πού είναι, ή εάν το δώρο δεν άρεσε τελικά στη μητέρα; (κ.ο.κ.)

¹³ Θα μπορούσα να αναφέρω, εντελώς ενδεικτικά, τα ξανθά μαλλιά της Βαγγελίτσας ή την οικογενειακή κατάσταση της δασκάλας της Αστραδενής.

¹⁴ Με άλλα λόγια, «Η εμφάνιση του προβλήματος συνιστά την αρχή του μύθου και οι προσπάθειες των ηρώων να το ξεπεράσουν λειτουργεί ως η κινητήρια δύναμη της αφήγησης» (Ματσαγγούρας, 2004 : 360).

¹⁵ Σε άλλες περιπτώσεις είναι δυνατόν τα «εμπόδια» να είναι και ‘φιλοσοφικής’ τάξης (μοίρα, χρέος, κ.λ.π.).

¹⁶ Ζητάμε από τους μαθητές να αφηγηθούν προσωπικές ιστορίες (δικές τους ή μελών της οικογένειάς τους) σχετικά με κάτι για το οποίο προσπάθησαν πολύ να πραγματοποιήσουν· στη συνέχεια, να τις μετατρέψουν σε γραπτό λόγο. Να ψάξουν σε εφημερίδες και περιοδικά και να βρουν άρθρα και συνεντεύξεις σχετικά με το θέμα αυτό. Να συζητήσουν αν υπάρχει κάποιο κοινό στοιχείο που ‘υποκρύπτεται’ πίσω από την επιφανειακή πολυμορφία των ιστοριών. Να αναρωτηθούν αν η πλειονότητά τους αναφέρεται σε προσπάθειες που οδηγούνται στην επιτυχία ή την αποτυχία. Να

αναρωτηθούν ποια είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται κάθε φορά. Να ξαναγράψουν τα κείμενα, τροποποιώντας τα. Να αποφασίσουν ποια είδη προσπαθειών τους αρέσουν και για ποιο λόγο. Να διαβάσουν λογοτεχνικά κείμενα που ο δάσκαλος έχει ήδη προτείνει ή έχουν ανακαλύψει οι μαθητές και να τα παρουσιάσουν στην τάξη. Να παρακολουθήσουν ταινίες με σχετικό θέμα και να μιλήσουν γι' αυτές στην τάξη. Να αναπλάσουν τα λογοτεχνικά κείμενα, τροποποιώντας το τέλος τους ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο από την εξέλιξη της ιστορίας. Να φέρουν υλικό φωτογραφικό από δραστηριότητες όπως η Παρα-ολυμπιάδα. Να γράψουν ημερολογιακή εγγραφή ή διήγημα, υποθέτοντας ότι είναι ο αθλητής της φωτογραφίας. Να συντάξουν μια υποθετική συνέντευξη με τον αθλητή αυτό. Να γράψουν ένα κείμενο, υιοθετώντας την οπτική γωνία κάποιου που πέτυχε ή απέτυχε στην προσπάθειά του. Να ξανασυζητήσουν, μετά από όλα αυτά, για την έννοια της προσπάθειας, εστιάζοντας την προσοχή στο αν έχει σημασία η έκβαση της προσπάθειας ή τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Να εκδώσουν σε έναν τόμο όλο το υλικό που έχουν συγκεντρώσει. [Όλα τα προηγούμενα, αν και ιδιαίτερα σημαντικά, τα παραθέτω σε υποσημείωση, επειδή για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες έχω επηρεαστεί από παρόμοιες, εξαιρετικά ενδιαφέρουσες, προσπάθειες που περιλαμβάνονται στο Αποστολίδου-Καπλάνη-Χοντολίδου, 2000.]

	Η ΒΑΓΓΕΛΙΤΣΑ»	«Η ΑΣΤΡΑΔΕΝΗ»
Εμφάνιση προβλήματος :/.....
Εσωτερική αντίδραση :/.....
Εξωτερική δράση (ατομική / ρόλος συμμάχων / ρόλος εχθρών) :	«ΓΕΓΟΝΟΤΑ»
Αποτελέσματα πρώτης προσπάθειας :/.....
Αντίδραση στα αποτελέσματα :/.....
Κορύφωση :/.....

¹⁸ Δύο μυθιστοριογράφοι αποδίδουν τη διαφορά μεταξύ ιστορίας και πλοκής με όρους βιολογικούς: για τον T. Hardy η ιστορία θα έπρεπε να είναι ένας «οργανισμός», ενώ η I. Compton-Burnett περιγράφει την πλοκή σαν τον «σκελετό» που υποβασιάζει το σύνολο του μυθιστορήματος. Η αναφορά γίνεται στο Bourneuf-Ouellet, ³1985 : 37

¹⁹ Ενδεικτικά παραθέτω τον παρακάτω πίνακα, που παρουσιάζει ένα σχετικό σχήμα δομής αφηγηματικού κειμένου:

- 1] χωροχρονικό πλαίσιο,
- 2] ήρωες,
- 3] περιγραφή αρχικής κατάστασης και την εμφάνιση προβλήματος, που ανατρέπει την αρχική κατάσταση,
- 4] εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος,
- 5] εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα,
- 6] εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος,
- 7] αποτελέσματα των προσπαθειών,
- 8] κορύφωση της δράσης,
- 9] άλλα τυχαία και απρόσμενα γεγονότα,
- 10] λύση του προβλήματος,
- 11] αποτίμηση γεγονότων και ηρώων,

12] επιμόθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου και του αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2004 : 358)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., κ.ά. (2001). *Με λογισμό και μ'όνειρο*. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' & Στ' τάξη δημοτικού, Ο.Ε.Δ.Β. και εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
- Κατωμένος, Ε.Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, εκδόσεις Πατάκη : Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*, εκδόσεις Γρηγόρη : Αθήνα.
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (1999). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, Πατάκης : Αθήνα.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, τυπωθήτω : Αθήνα, 319-333.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος» στο Αποστολίδου, Β.-Καπλάνη, Β.- Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, τυπωθήτω : Αθήνα, 21-35.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, εκδόσεις Γνώση : Αθήνα.
- Τζούμα, Α. (1997). *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία. Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G.Genette*, εκδόσεις Συμμετρία, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Adam, J.M. (1976). *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratiques des textes*, Larousse : Παρίσι.
- Bonheim, H. (1992). *The Narrative Modes*, Brewer : Cambridge.
- Bourneuf, R.-Ouellet, R. (1985 /1972). *L' univers du roman*, PUF : Παρίσι.
- Bremond, C. (1981 / 1966). "La logique des possibles narratifs", *Communications* 8, *L'analyse structurale du récit*, Seuil : Παρίσι, 66-82 [= (1991). «Η λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων», μτφρ. Κ.Παπουτσά στο *Θεωρία της αφήγησης*, Εξάντας : Αθήνα, 125-57].
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*, Seuil : Παρίσι.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press : Cambridge, MA.
- Bruner, J. (1992). "The narrative construction of reality" στο Beilin, H. & Pufall, P. (επιμ.), *Piaget's Theory : Prospects and Possibilities*, Erlbaum : Hillsdale, NJ.
- Fitzgerald, D.J. (1989). "Research on stories" στο Muth, K.D. (επιμ.), *Children's Comprehension of Text*, International Reading Association : Newark, DE.
- Fowler, R. (εκδ.) (1990). *A Dictionary of Modern Critical Terms*, Routledge : Λονδίνο-Νέα Υόρκη [1973].
- Genette, G. (1972). *Figures III*, Seuil : Παρίσι.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the Self*, Indiana University Press : Bloomington.
- Larivaille, P. (1974). "L' analyse (morpho)logique du récit", *Poétique* 19 : 368-88.

-
- Preminger, A. (εκδ.) (1975/1979). *Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, Macmillan : Λονδίνο.
- Ricoeur, P.(1986). *Du texte à l' action*, Esprit/Seuil : Παρίσι.
- Sarbin, T. (1986) (επιμ.). *Narrative Psychology*, Praeger, Νέα Υόρκη.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). “An analysis of story comprehension in elementary school children” στο Freedle, R. (επιμ.), *New Directions in Discourse Processing*, Ablex : Norwood, NJ.
- Tomachevski, B. (1965 / 1925). “Thématique” στο T.Todorov (εκδ.), *Théorie de la littérature*, Seuil : Παρίσι.