

Περίληψη: Η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας στη διδακτική της λογοτεχνίας, σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, οφείλει να γίνεται με ιδιαίτερα συστηματικό τρόπο, ώστε η συμβολή της να καθίσταται αποτελεσματική στη συγκρότηση ερμηνειών, στο φωτισμό διαφόρων πλευρών του κειμένου και στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος των μαθητών. Στην εργασία μελετώνται οι (όχι πάντα αυτονόητες) θεωρητικές προϋποθέσεις για τη χρήση αφηγηματολογικών όρων και μεθόδων στη διδασκαλία λογοτεχνικών έργων, προτείνεται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προσέγγισής τους ως τμήματος μιας ευρύτερης διαδικασίας κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας, και παρουσιάζεται μια ενδεικτική ανάγνωση του διηγήματος του Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό», η οποία αξιοποιεί κυρίως την εστίαση ως ερμηνευτικό και κριτικό εργαλείο.

Η αφηγηματολογία ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας: εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό» (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & Στ' τάξης Δημοτικού, 67 – 68)

Σπύρος Κιοσσές,
Φιλολόγος (ΜΑ, ΜSc., υποψ. διδ. Παν/μίου Θεσσαλίας)

Εισαγωγή: βασικές προϋποθέσεις διδακτικής αξιοποίησης της αφηγηματολογίας

Η σύγχρονη τάση στη διδακτική της λογοτεχνίας τονίζει, όπως είναι γνωστό, τη σημασία όχι μόνο της υποβοήθησης των μαθητών να αντλήσουν τη μέγιστη δυνατή αναγνωστική απόλαυση από το συγκεκριμένο κείμενο, αλλά και ευρύτερα της σταδιακής καλλιέργειας επαρκών αναγνωστών (Culler 1975, Combs 1996, 1997). Η αναγνωστική επάρκεια εμπεριέχει την απόκτηση και κατάλληλη αξιοποίηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος (Goatly 2000, Jaffar 2004). Στο παραπάνω πλαίσιο τα ερωτήματα «τι λέει ο συγγραφέας; / τι λέγεται στο κείμενο;» (επίπεδο κειμενικής κατανόησης) ή «τι εννοεί ο συγγραφέας; / τι εννοείται στο κείμενο;» (επίπεδο εντοπισμού ευρύτερων μοτίβων, εξαγωγής συμπερασμάτων και σύνθεσης ερμηνειών) δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιητικά, εάν περιορίζεται σε αυτά η στοχοθεσία του μαθήματος. Η ενασχόληση με παρόμοια ερωτήματα ωστόσο μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση ενός πιο σύνθετου ερωτήματος, το οποίο στοχεύει στην κατανόηση του τρόπου παραγωγής του νοήματος: «πώς το λέει αυτό ο συγγραφέας», «με ποιες τεχνικές επιτυγχάνεται η σύνθεση αυτής της σημασίας;» και κατ' επέκταση «με ποιον τρόπο αποδίδονται τα νοήματα στη λογοτεχνία και στη λεκτική επικοινωνία γενικότερα;» (Stephens & Watson, 1994: 44).

Στην περίπτωση των αφηγηματικών λογοτεχνικών έργων, που θα μας απασχολήσουν ειδικότερα στην παρούσα εργασία, οι μαθητές οφείλουν σταδιακά να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν αναπαριστούν απλά τον εξωτερικό κόσμο, ακόμη και όταν δίνουν αυτήν ακριβώς την εντύπωση. Ακόμη και τα ρεαλιστικά λ.χ. μυθιστορήματα αποτελούν όχι πιστές αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου, σε μια συγκεκριμένη εποχή, αλλά, στην καλύτερη περίπτωση, πειστικές αναπλάσεις (με την έννοια της κωδικοποιημένης αναδημιουργίας) του κόσμου αυτού. Η διδασκαλία τους έτσι δεν πρέπει να εξαντλείται στο θεματικό περιεχόμενο του έργου, αποσιωπώντας το γεγονός ότι πρόκειται για λεκτική κατασκευή και όχι για μονοσήμαντο και μονολιθικό «καθρέπτη» της πραγματικότητας. Κάθε κατασκευή προϋποθέτει έναν συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης, επιλογής και αναδημιουργίας, με βάση τους κώδικες του μέσου που χρησιμοποιείται –ζητήματα που άπτονται όχι μόνο της αισθητικής, αλλά και της ιδεολογίας. Η κριτική θεωρία και συγκεκριμένα η αφηγηματολογία, στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων, ασχολείται ακριβώς με την ανάδειξη και τη μελέτη παρόμοιων ζητημάτων, με τους αφηγηματικούς κώδικες, με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται στην αφήγηση ο μυθοπλαστικός κόσμος, με τις αφηγηματικές επιλογές, τη λειτουργία τους και την ιδεολογία που τις προσδιορίζει. Η αφηγηματολογία μπορεί έτσι να συμβάλει ουσιαστικά στη διδασκαλία των αφηγηματικών κειμένων και να αποτελέσει θεμελιώδες στοιχείο στην ευρύτερη διαδικασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης και μάλιστα της κριτικής ανάγνωσης λογοτεχνικών και άλλων γραμματειακών κειμένων.

Η ενασχόληση συνεπώς με τα αφηγηματικά κείμενα στη σχολική τάξη όχι μόνο δύναται, αλλά είναι επιπλέον ιδιαίτερα χρήσιμο να συνδέεται με τη διδακτική αξιοποίηση θεωριών και μεθοδολογικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της αφηγηματολογίας. Σχετικά πρόσφατα στον ελληνικό χώρο έχει αρχίσει να διερευνάται θεωρητικά και να δοκιμάζεται πρακτικά η συμβολή της θεωρίας της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης και το επίπεδο των μαθητών. Στο δημοτικό σχολείο αξιοποιούνται κυρίως μέθοδοι και διδακτικές προτάσεις που αντλούνται από το ειδικότερο πεδίο των θεωριών της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Οι θεωρίες αυτές, οι οποίες θέτουν στο κέντρο της λογοτεχνικής επικοινωνίας τον αποδέκτη, φαίνονται πράγματι να εναρμονίζονται απόλυτα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την προσωπική τους ανάπτυξη, την έμφαση στις αναγνωστικές εμπειρίες, την αναγνωστική απόλαυση και γενικά την παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας (Κατσίκη – Γκίβαλου 2007, Καλογήρου 1999, Κούσουλας 2001).

Παράλληλα, μπορούν να ανιχνευθούν οι πρώτες τάσεις αξιοποίησης στη θεωρητική διερεύνηση και τη διδακτική εφαρμογή κριτικών εννοιών και ορολογίας από το χώρο της αφηγηματολογίας και της ποιητικής, ήδη από την πρωτοβάθμια, αλλά κυρίως στη δευτεροβάθμια και σε φιλολογικές και παιδαγωγικές σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική χρήση της θεωρίας της λογοτεχνίας ωστόσο πρέπει να τελείται όχι με σκοπό την εκμάθηση από τους μαθητές / φοιτητές των σχετικών θεωρητικών και κριτικών όρων καθεαυτού, αλλά την εκτίμησή τους ως μέσου όξυνσης της ευαισθησίας της ανάγνωσης, της βαθύτερης κατανόησης του

κειμένου και της κριτικής προσέγγισής του (Φρυδάκη 2003: 149 – 152). Αντίθετα, η έλλειψη συστηματικής επεξεργασίας των διδακτικών προτάσεων εξοικείωσης των μαθητών με τους όρους της αφηγηματολογίας και το ελλειπές θεωρητικό τους υπόβαθρο μπορεί να αναστείλει αντί να προωθήσει τη διδακτική της λογοτεχνίας. Βασική αδυναμία παρόμοιων προτάσεων αποτελεί η μη ικανοποιητική κατανόηση του λόγου για τον οποίο χρειάζεται να καταβάλλεται διδακτικός χρόνος και κόπος (από την πλευρά διδασκόντων και διδασκόμενων) για την εκμάθηση αφηγηματολογικών όρων και εννοιών και τον εντοπισμό τους στο λογοτεχνικό έργο. Το γεγονός ότι σε κάποιο αφηγηματικό κείμενο χρησιμοποιείται η ομοδιηγητική ή η ετεροδιηγητική αφήγηση και η εξωτερική ή η εσωτερική εστίαση δεν συνδέεται αυτόματα στο μυαλό των λιγότερο ή περισσότερο ώριμων αναγνωστών με τη σημασία της χρήσης τους για τη λειτουργία του κειμένου. Ετσι, το ερώτημα που ανακύπτει αναπόφευκτα είναι με ποιον τρόπο συνδέονται οι έννοιες αυτές με την κατανόηση και πώς προωθούν την ερμηνεία, και σε τελική αναγωγή την απόλαυση, του κειμένου –ερώτημα καθ' όλα θεμιτό, μπροστά στο οποίο ωστόσο πολλοί ενεργοί και μέλλοντες διδάσκοντες στέκουν ακόμη με αμηχανία.

Η έμφαση, συνεπώς, των όποιων προτάσεων αξιοποίησης της αφηγηματολογίας στο σχολείο πρέπει να δίνεται στον τρόπο λειτουργίας των επιμέρους τεχνικών που μπορούν να εντοπιστούν στο κείμενο, στη σημασιοδοτική τους αξία και στην επίδρασή τους στους αναγνώστες (Griffith 1987, 18 – 19). Διαφορετικά, υπάρχει ο κίνδυνος η αφηγηματολογία, και εν γένει η θεωρία της λογοτεχνίας, να αντιμειωπιστεί από διδάσκοντες και διδασκόμενους ως αυτοσκοπός, ως συμπληρωματικό πληροφοριακό υλικό που έρχεται να επιφορτίσει μια ήδη βεβαρημένη διδακτέα ύλη. Η απλή επαφή με περίπλοκες έννοιες και δύσχρηστη ορολογία, η δυνατότητα εντοπισμού συγκεκριμένων αφηγηματικών τεχνικών και η αποστήθιση περίπλοκης ορολογίας όχι μόνο δεν είναι χρήσιμες, αλλά αντίθετα αναστέλλουν την αναγνωστική απόλαυση και καθιστούν τη λογοτεχνία ένα ακόμη «μάθημα», και μάλιστα δύσκολο¹. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταδειχθεί ακριβώς ο ελλειπών συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην κατανόηση βασικών αφηγηματολογικών εννοιών και στην ίδια την ερμηνεία των κειμένων, με βάση μια κριτική ανάγνωση του διηγήματος του Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό». Η συμπλήρωση από τους διδάσκοντες (και τους φοιτητές) αυτού του κενού προς τη δυναμική συμβολή της αφηγηματολογίας στη διδακτική πράξη θεωρείται απαραίτητο στάδιο για την ενεργότερη εμπλοκή τους σε ανάλογες θεωρητικές αναζητήσεις και κυρίως για τον προβληματισμό τους σχετικά με το πώς μπορούν οι ίδιοι να μεσολαβήσουν ανάμεσα στη θεωρητική υποδομή, το συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο και τους μαθητές τους. Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει πρώτα να τεθεί ένα ευρύτερο πλαίσιο για την αποτελεσματική λειτουργία της αφηγηματολογίας (και της θεωρίας της λογοτεχνίας γενικότερα) στη διδακτική των λογοτεχνικών κειμένων.

Η δύναμη του κειμένου και η κριτική ανάγνωσή του

Μια από τις πιο εμπεριστατωμένες και επεξεργασμένες θεωρητικές παρουσιάσεις του τρόπου με τον οποίο η λογοτεχνική θεωρία μπορεί να προωθήσει τη διδακτική πράξη (όπως και το αντίστροφο) εμπεριέχεται στο έργο του Scholes *Textual Power: Literary theory and the Teaching of English* (1985¹, δεξ Scholes, 2005). Παρόλο που το έργο αναφέρεται κατεξοχήν σε πανεπιστημιακό πλαίσιο κειμενικών σπουδών, με ειδικότερη αναφορά στη διδασκαλία της αγγλικής γραμματείας, οι προτάσεις και η εννοιακή πρόσβαση που προσφέρει στους μηχανισμούς τόσο των κειμένων όσο και της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, *mutatis mutandis*, σε κάθε επίπεδο διδακτικής πράξης.

Κατά τον Scholes, αυτό που χρειάζονται οι μαθητές, οι οποίοι ζουν σε έναν πολιτισμό άγριας εκμετάλλευσης και χειραγώγησης, είναι «γνώσεις και δεξιότητες συγκεκριμένου τύπου, τέτοιες ώστε να τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο τους, να προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντά τους, ατομικά και συλλογικά, να διακρίνουν τις παραποιήσεις κάθε λογής κειμένων σε όλα τα είδη των μέσων ενημέρωσης και να εκφράζουν κατά το δυνατόν ορθά τις προσωπικές τους απόψεις.» (Scholes, 2005, 39). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σε αυτούς μιας κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Ως βασικό αντικείμενο μελέτης τίθεται έτσι η «κειμενικότητα», δηλαδή η γνώση και οι δεξιότητες που αφορούν τη δύναμη που κατέχει το κείμενο: «τη δύναμη να επιλέγει (και συνεπώς να δαμάζει [suppress]), τη δύναμη να μορφοποιεί και να παρουσιάζει κάποιες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας» (Scholes, 2005: 45). Οι μαθητές της λογοτεχνίας οφείλουν να μάθουν να «ξεκλειδώσουν» τη δύναμη αυτή και να τη χρησιμοποιούν για δικό τους όφελος, μέσα από την εισαγωγή τους στις διαπλεκόμενες διαδικασίες της ανάγνωσης, της γραφής, της ανταπόκρισης (προφορικής ή γραπτής) και γενικά της διάδρασης με τα κείμενα. Βασικός στόχος της διδασκαλίας αναδεικνύεται η εισαγωγή των μαθητών στους κώδικες της κειμενικής παραγωγής και η ενθάρρυνση της συγγραφικής πρακτικής από τους ίδιους. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσουν σταδιακά έναν ικανοποιητικό βαθμό κειμενικής ικανότητας (*textual competence*), η οποία απαρτίζεται από τρεις επιμέρους αλληλένδετες δεξιότητες: την ανάγνωση, την ερμηνεία και την κριτική.

Η ανάγνωση σχετίζεται με τη γνώση και κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη των κωδικών που λειτουργούσαν κατά τη σύνθεση ενός κειμένου και την ιστορική περίσταση της συγγραφής. Ο διδάσκων μπορεί να προχωρήσει σε σχολιασμό ή να απευθύνει ερωτήσεις, με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές τους κανόνες κωδικοποίησης γι' αυτό το συγκεκριμένο είδος κειμένου. Η γνώση των κανόνων της ειδολογικής και πολιτισμικής κωδικοποίησης μπορεί να επιτευχθεί επίσης με την ενθάρρυνση των μαθητών να παραγάγουν τα δικά τους γραπτά κείμενα (λ.χ. να προβούν σε επαναδιήγηση, περίληψη, επέκταση ή ιστορία, επαναγραφή της με άλλη εστίαση, κλπ.). Κατά τις παραπάνω διαδικασίες οι μαθητές παράγουν ένα «κείμενο μέσα στο κείμενο», κατανοούν δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους δομείται –μέσα από τους ειδολογικούς και πολιτισμικούς κώδικες– ένας «κόσμος» βασισμένος στο κείμενο το οποίο μελετούν. Πρέπει κάποιος πρώτα να «υποταχθεί» στη συγγραφική αυθεντία και προθετικότητα, να βιώσει την κειμενική δύναμη, ώστε να μπορέσει να την υπερβεί μέσω της ερμηνείας και της κριτικής.

Η ερμηνεία αφορά αυτά που δεν «λέγονται» στο κείμενο, αυτά που υπονοούνται ή και καταστέλλονται.. Από το επίπεδο των τυπωμένων σημείων του κειμένου γίνεται μετάβαση σε αυτό των κωδικών, των αξιών και των τρόπων σκέψης. Κατά την ερμηνεία παράγεται ένα «κείμενο πάνω στο κείμενο» (*text upon text*). Οι μαθητές κινούνται από την κατανόηση του κειμένου στην παραγωγή ενός άλλου, που απαρτίζεται από ευρύτερα πολιτισμικά θέματα. Επιπλέον, η ανώτατη ίσως λειτουργία της ερμηνείας είναι η μετάβαση από τον εντοπισμό και την κατανόηση των πολιτισμικών κωδικών που εμπλέκονται στο κείμενο προς την απόπειρα κανόνησης της στάσης του συγγραφέα προς αυτούς τους κώδικες, ζήτημα το οποίο αποτελεί αφεαυτού μέρος της πολιτισμικής ιστορίας. Κατά την ερμηνεία τίθεται κάποιου είδους πρόκληση στην αυθεντία και της προθετικότητας του συγγραφέα, η οποία επιχειρείται να «εξηγηθεί», αναζητώνται σημεία «αντίθετης» προθετικότητας, κλπ. Αυτή η διαδικασία ανοίγει το δρόμο για τις δραστηριότητες της κριτικής.

Η κριτική, σύμφωνα με τον Scholes, δεν πρέπει να περιορίζεται σε αντιλήψεις σχετικά με τη «λογοτεχνική αξία» του κειμένου, αλλά να συμπεριλαμβάνει επίσης τις ανθρώπινες, ηθικές και πολιτικές αντιδράσεις των μαθητών προς το κείμενο. Κατά την κριτική παράγεται ένα κείμενο έναντι του κειμένου (a text against a text). Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί κανείς να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος συγγραφέας πραγματεύεται συγκεκριμένα θέματα και αξίες, υιοθετεί τεχνικές παρουσίασης, κλπ., σε σχέση πάντα με τις κοινωνικές όψεις και τις συνέπειες παρόμοιων επιλογών. Η πράξη αποδέσμευσης από την κειμενική δύναμη, απώτερος στόχος της κριτικής, βασίζεται στην εύρεση μιας «θέσης» (αξιακής, ιδεολογικής, κλπ.) έξω από τις προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται το κείμενο. Ο αναγνώστης μπορεί κατόπιν να επιλέξει είτε να υιοθετήσει είτε να απορρίψει τη θέση του συγγραφέα. Η πράξη της κριτικής ανάγεται ουσιαστικά στην προσωπική επιλογή και στην ανάληψη ευθύνης για την επιλογή αυτή και τις προϋποθέσεις που την υπαγόρευσαν².

Σε άμεση σχέση με τα παραπάνω, η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας μπορεί να συμβάλει και στα τρία στάδια προσέγγισης του κειμένου: την ανάγνωση, την ερμηνεία και την κριτική. Εάν δοθεί ιδιαίτερη φροντίδα στον τρόπο εισαγωγής των μαθητών σε βασικές έννοιες και κριτικούς όρους και εθιστούν σταδιακά στη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων στην προσέγγιση των αφηγηματικών κειμένων (και κάθε λογοτεχνικού και μη κειμένου, εξάλλου), θα κάνουν ένα σημαντικό βήμα τόσο στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των κειμένων, όσο και στην κριτική ανάγνωση και την κριτική της ανάγνωσης. Θα μάθουν σταδιακά να εμπλέκονται και ταυτόχρονα να αποστασιοποιούνται από τη λογοτεχνία και την επίδρασή της³. Θα ασκηθούν στη διαχείριση τόσο των λογοτεχνικών ερεθισμάτων όσο και των αντιδράσεών τους σε αυτά. Η εξοικείωση έτσι των μαθητών με βασικές αφηγηματολογικές έννοιες και όρους θα τους καταστήσει τελικά ικανούς να επιφέρουν τη σύνθεση των δικών τους ερμηνειών, να κρίνουν τις ερμηνείες που προσφέρονται είτε έξωθεν είτε από την κειμενική «αυθεντία», να αμφισβητούν ακριβώς αυθεντίες και να αποκτούν γενικά αυτοπεποίθηση ως αναγνώστες και ερμηνευτές κάθε είδους «κειμένου» στο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Με βάση τις θεωρητικές αυτές προϋποθέσεις, θα επιχειρηθεί μια κριτική ανάγνωση του διηγήματος του Σαμαράκη που αντλεί βασικούς όρους από την αφηγηματολογία, αφού όμως πρώτα παρουσιαστεί σύντομα ο τρόπος με τον οποίο η ανθολόγηση (μέρους) του κειμένου στο σχολικό βιβλίο του Δημοτικού μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση και τις ερμηνείες των μαθητών. Πρέπει να επισημανθεί εκ των προτέρων ότι η προέγγιση που προτείνεται είναι μία από τις δυνατές ερμηνευτικές αναγνώσεις του διηγήματος και, λόγω περιορισμών έκτασης της εργασίας, όχι εξαντλητική. Κυρίως, η ανάλυση που ακολουθεί με κανέναν τρόπο δεν αποτελεί «διδακτικό υλικό» που θα μεταδοθεί αυτούσιο ή και απλοποιημένο στους μαθητές. Αντίθετα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στην αφηγηματολογία και στην ερμηνεία ενός συγκεκριμένου κειμένου πρωταρχικά από τους διδάσκοντες, οι οποίοι κατόπιν μπορούν να επινοήσουν τρόπους για τη διδακτική αξιοποίησή της, μέσα από δραστηριότητες που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι παρόλο που το κείμενο εμπεριέχεται στο Ανθολόγιο του Δημοτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, με προσαρμοσμένους βεβαίως τους στόχους και τις αντίστοιχες διδακτικές δραστηριότητες.

Το διήγημα του Σαμαράκη στο σχολικό Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων

Το διήγημα του Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό», όπως εμφανίζεται ανθολογημένο στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού προσεγγίζεται συχνά στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων του ζητήματος των μέσων μεταφοράς ή των «παραδοσιακών» επαγγελμάτων (εφόσον το επάγγελμα του σιδηροδρομικού κριθεί ότι ανήκει στην κατηγορία αυτή)⁴. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλοί διδάσκοντες επιλέγουν να παρουσιάσουν το κείμενο σε σχέση με τη θεματική ενότητα της γλωσσικής διδασκαλίας με τίτλο «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα». Το ίδιο κείμενο μπορεί επίσης να συζητηθεί σε σχέση με τη σημασία της επιλογής επαγγέλματος, των σχετικών κριτηρίων και του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών,⁵ ή να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, σε σχέση με τη δομή και την οργάνωση ενός γραπτού κειμένου.⁶

Κάποιες από τις παραπάνω προσεγγίσεις του κειμένου συνδέονται οπωσδήποτε με τον τρόπο ανθολόγησης και παρουσίασής του και τις συνοδευτικές ερωτήσεις – δραστηριότητες που προτείνονται. Αξίζει αρχικά να αναρωτηθεί κανείς για ποιο λόγο το διήγημα δεν παρατίθεται ολόκληρο στο Ανθολόγιο, καθώς η έκτασή του δεν φαίνεται να λειτουργεί απαγορευτικά ως προς αυτό. Επιπλέον, σε κανένα σημείο του βιβλίου δεν αναφέρεται ότι πρόκειται για απόσπασμα, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές (ακόμη και τον μη υποψιασμένο διδάσκοντα) να θεωρήσουν ότι πρόκειται για το σύνολο του έργου, με ανάλογες επιπτώσεις στην ερμηνεία του. Η ιστορία στην οποία έχουν πρόσβαση οι μαθητές αφορά την παιδική ηλικία ενός σιδηροδρομικού, την επιμονή του ως μαθητή να το σκάει από το σχολείο και να βρίσκεται στον, γοητευτικό γι' αυτόν, χώρο του σταθμού, όπου παρατηρεί τα τρένα και τους ταξιδιώτες, καθώς και το όνειρό του να γίνει σταθμάρχης στην Αθήνα. Οι συνεχείς απουσίες του δεν του επιτρέπουν να ολοκληρώσει το σχολείο, παρόλα αυτά καταφέρνει να γίνει σταθμάρχης και να εργαστεί στον αγαπημένο του χώρο. Ως συνταξιούχος επιθυμεί να γράψει ένα βιβλίο με θέμα τις εμπειρίες του ως σιδηροδρομικού και αναφέρει το σχέδιό του σε έναν φίλο του δάσκαλο. Ο δάσκαλος του προτείνει έναν τίτλο για το βιβλίο, που ο σιδηροδρομικός βρίσκει «μακρύ σα σιδηρόδρομο». Το παρατιθέμενο κείμενο τελειώνει με τους δύο φίλους σε μια ταβέρνα να τσουγκρίζουν τα ποτήρια τους.

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της ερμηνείας ενός αφηγηματικού κειμένου, ο αναγνώστης επιχειρεί αρχικά να κατανοήσει το κείμενο, να αναγνωρίσει κώδικες, κλπ. με βάση την ιστορία, τη δομική της εξέλιξη και φυσικά το τέλος της, καθώς και τις συνδέσεις, συγκρίσεις, αντιθέσεις, προβληματισμούς κλπ. που αυτό αναδεικνύει ή τουλάχιστον επιτρέπει να γίνουν (Kermode, 1967). Η αφηγηματική «περαίωση» (narrative closure -Miller, 1981), εξάλλου, είναι απαραίτητο στοιχείο της κατανόησης των αναγνώστων, καθώς οι επιθυμίες που αναδύονται, κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και μέσω αυτής, κατευθύνονται γενικά προς ένα τέλος, το οποίο αναδρομικά σημασιοδοτεί τα συμβάντα που προηγήθηκαν ως μέρη μιας «ηλοκής» (Brooks, 1984: 94). Ωστόσο, η αφηγηματική αυτή περαίωση λείπει από την αφήγηση που παρατίθεται στο σχολικό Ανθολόγιο, αφήνοντας τους μαθητές (και τους διδάσκοντες που δεν έχουν άμεση πρόσβαση στο σύνολο του διηγήματος) σε κατάσταση απορίας σχετικά με το θεματικό πλαίσιο, την ολοκλήρωση της ιστορίας, τη διαγραφή των χαρακτήρων, κλπ. Ουσιαστικά, με τον τρόπο αυτό δυσχεραίνεται η κατασκευή νοήματος ή, τουλάχιστον, προωθείται η σύνθεση αποσπασματικής και μερικής άποψης σχετικά με το θεματικό κέντρο βάρους του διηγήματος, τις αφηγηματικές τεχνικές, κλπ. – άποψη δυναμικά διαφορετική από αυτή που θα σχημάτιζε ο αναγνώστης, εάν είχε στη διάθεσή του το σύνολο του

διηγήματος.

Ως θέμα λοιπόν της αφήγησης στο υπάρχον απόσπασμα προβάλλεται το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής και γενικότερα της επίτευξης τωνπιθέμενων στόχων, όπως εξάλλου υποδεικνύει και η προαναφερθείσα χρήση του κειμένου σε παρόμοια συμφραζόμενα⁷. Μια παρόμοια ερμηνεία του κειμένου προωθείται από τις δύο πρώτες ερωτήσεις-δραστηριότητες που παρατίθενται στο Ανθολόγιο και αφορούν ερωτήσεις που θα έθεταν οι μαθητές στον συγκεκριμένο σιδηροδρομικό σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματός του και την επιτυχή ή μη επίτευξη στόχων που τυχόν έχουν θέσει οι ίδιοι μαθητές. (Ανθολόγιο: 68). Με τον τρόπο αυτό όμως δεν μπορεί να διαπιστωθεί από τους μαθητές παρά μια πολύ γενική σχέση με τον τίτλο του διηγήματος («Σ' ένα συνοριακό σταθμό»), καθώς μάλιστα το επίθετο «συνοριακός» δεν φαίνεται να αφορά κανένα σημείο του παρατιθέμενου αποσπάσματος. Σε ευρύτερο πλαίσιο, αναδεικνύεται ασαφής και απροσδιόριστη η σχέση του κειμένου με τον τίτλο Ζητείται ελπίς της συλλογής διηγημάτων στην οποία ανήκει (Ανθολόγιο, 286).⁸ Σε κάθε περίπτωση, περιφερειακή μόνο σχέση έχει το απόσπασμα με την ελπίδα, την έλλειψη ή την ύπαρξή της.

Αφηγηματικές τεχνικές: εστιάζοντας κριτικά στο διήγημα του Σαμαράκη

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, για μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη προσέγγιση του διηγήματος του Σαμαράκη οι μαθητές είναι απαραίτητο να στηριχθούν σε όλο το κείμενο και όχι μόνο στο παρεχόμενο από το σχολικό βιβλίο απόσπασμα. Ανακαλύπτουν έτσι ότι η ιστορία δεν σταματά στη συζήτηση του σιδηροδρομικού με τον φίλο του σχετικά με το βιβλίο που θα ήθελε να γράψει, αλλά συνεχίζεται με την αναφορά σε ένα περιστατικό από τις παρελθοντικές εμπειρίες του: τη συνάντησή του με έναν ταξιδιώτη σε κάποιον συνοριακό σταθμό, ο οποίος λίγο πριν τη διάβαση των συνόρων, αποβιβάζεται από το τρένο. Η συζήτηση του σιδηροδρομικού με τον ταξιδιώτη αποκαλύπτει τους λόγους για τους οποίους ο τελευταίος δεν συνέχισε το ταξίδι με το τρένο: πρόκειται για έναν άνθρωπο που ζούσε μια ζωή γεμάτη συμβιβασμούς και αποτυχίες. Η ελπίδα του για μια καλύτερη ζωή σε κάποιον άλλο τόπο ήταν το μόνο που του έμενε, αλλά ο φόβος ότι θα αποτύγχανε και εκεί τον οδήγησε να μην πραγματοποιήσει ποτέ ένα ανάλογο ταξίδι.

Στην πρόταση ανάγνωσης του κειμένου που ακολουθεί θα δοθεί έμφαση στη χρήση αφηγηματικών όρων και εννοιών ως αναπόσπαστου τμήματος των διαδικασιών της ανάγνωσης, της ερμηνείας και της κριτικής, με ιδιαίτερη αναφορά στο ζήτημα της φωνής και κυρίως της εστίασης. Από τις θεμελιώδεις έννοιες που πρέπει να κατανοήσουν οι μαθητές ως προς τα αφηγηματικά κείμενα είναι αυτές της αφηγηματικής φωνής και εστίασης (βλ. ιδιαίτερα Genette 1972, 1983, Καψωμένος 2003: 135 – 147).⁹ Ως προς τη φωνή του αφηγητή ο Genette θεμελιώνει τη γνωστή διάκριση ανάμεσα σε ομοδιηγητικό αφηγητή, ο οποίος μετέχει στην ιστορία είτε ως απλός μάρτυρας ή ως ένα από τα πρόσωπα, είτε ως πρωταγωνιστής (οπότε μιλούμε για αυτοδιηγητική αφήγηση) και σε ετεροδιηγητικό αφηγητή (κατά κανόνα μια απρόσωπη αφηγητική φωνή, η οποία δεν μετέχει στην ιστορία). Στην περίπτωση κατά την οποία κάποιο πρόσωπο της ιστορίας αναλαμβάνει μια καινούργια διήγηση, πρόκειται για ενδοδιηγητικό αφηγητή μιας εγκιβωτισμένης ιστορίας. Η δεύτερη αυτή διήγηση επεξηγεί, ερμηνεύει την πρώτη (υπάρχει αιτιακή σχέση μεταξύ τους, επιτελεί μια εξηγητική λειτουργία), είναι ανάλογη ή αντίθετη με την πρώτη ως προς το θέμα (θεματική σχέση) ή δεν περιλαμβάνεται κάποια ρητή σχέση μεταξύ τους (ρόλο στη διήγηση επιτελεί μόνο η ίδια η αφηγηματική πράξη του ήρωα, ανεξαρτήτως του περιεχομένου της).

Μια προσεκτική ανάγνωση του κειμένου οδηγεί εύκολα τους μαθητές στο συμπέρασμα ότι η ιστορία μεταδίδεται από μια «απρόσωπη» αφηγηματική φωνή. Κατά τη φάση της ερμηνείας και της κριτικής, θα τονιστεί βεβαίως ότι αυτού του είδους η αφηγηματική μεσολάβηση (η παραδοσιακή «τρίτοπρόσωπη» ή «ετεροδιηγητική», κατά τον Genette, αφήγηση) υπήρξε επιλογή του συγγραφέα, η οποία πιθανότατα πληρούσε κάποιους συγγραφικούς στόχους ή τουλάχιστον επιφέρει κάποια αποτελέσματα στην κατανόηση του κειμένου. Η απρόσωπη αφηγηματική φωνή που αναλαμβάνει την εξιστόρηση διαθέτει γνωστική πρόσβαση στο παρελθόν και το παρόν των προσώπων, τις σκέψεις, τα όνειρα και τις επιθυμίες τους. Η ταύτιση εξάλλου του αφηγητή με τον συγγραφέα θα μείωνε την αληθοφάνεια της ιστορίας, καθώς ο συγγραφέας ως πραγματικό πρόσωπο δεν θα μπορούσε να κατέχει παρόμοιες γνωστικές δυνατότητες. Κατά συνέπεια, η «μυθοπλαστική» υπόσταση του αφηγητή (ως δημιουργήματος δηλαδή του συγγραφέα, ακριβώς όπως συμβαίνει και με τα μυθοπλαστικά πρόσωπα) προωθεί παράδοξα την αληθοφάνειά του. Το μόνο σημείο στο οποίο χρησιμοποιείται στο κείμενο διαφορετικό είδος αφηγηματικής φωνής είναι αυτό της εξιστόρησης από τον ταξιδιώτη γεγονότων της ζωής του, όπου παρατίθεται ο ευθύς λόγος του προσώπου μέσω της «πρωτοπρόσωπης» (ομοδιηγητικής) αφήγησης.

Όσον αφορά το ζήτημα της εστίασης ο Genette διακρίνει ως γνωστόν τις ακόλουθες περιπτώσεις:

- αφήγηση με μηδενική εστίαση (ο λεγόμενος παλαιότερα «παντογνώστης αφηγητής»)
- αφήγηση με εσωτερική εστίαση (ο αφηγητής μεταδίδει αυτά που γνωρίζει, κρίνει, αισθάνεται, κλπ. ένα συγκεκριμένο πρόσωπο της ιστορίας).
- αφήγηση με εξωτερική εστίαση (ο αφηγητής μεταδίδει λιγότερα από όσα πιθανόν γνωρίζει κάποιο αφηγηματικό πρόσωπο. Υπάρχει εξωτερική περιγραφή των γεγονότων, χωρίς αναφορά σε σκέψεις, κίνητρα, συναισθήματα, κλπ.)

Μετά τη δημοσίευση του έργου του Genette εμφανίστηκε μια πλούσια βιβλιογραφία που στόχευε στη διευκρίνιση, επέκταση, εφαρμογή, τροποποίηση ή και πλήρη ανασκευή των απόψεών του. Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί τους μελετητές είναι αυτό της εστίασης.¹⁰ Ένα ικανοποιητικό γενικά σχήμα προσέγγισης της εστίασης, το οποίο περιλαμβάνει συμπληρωματικές προς αυτό του Genette παρατηρήσεις, παρέχεται από τη Rimmon – Kenan (1983, 71 – 85). Η ερευνητρια ακολουθώντας τη Bal, υιοθετεί τη διάκριση ανάμεσα σε υποκείμενο και αντικείμενο της εστίασης (ποιος εστιάζει = εστιαστής, και σε ποιον / τι εστιάζει; = εστιαζόμενος). Ορίζει ως εξωτερική εστίαση, όταν το υποκείμενό της βρίσκεται εκτός της ιστορίας, και εσωτερική, όταν εστιαστής είναι κάποιο πρόσωπο της ιστορίας. Ως προς το βαθμό διεισδυσης της εστίασης στον εσωτερικό κόσμο του εστιαζόμενου (εφόσον πρόκειται για χαρακτήρα), η ίδια διακρίνει ανάμεσα στην εστίαση εκ των έξω («εξωσκοπική») (from without) και εκ των έσω («ενδοσκοπική») (from within). Αναγνωρίζοντας, τέλος, ότι η εστίαση δεν περιορίζεται στις οπτικές διαστάσεις που φέρει ο όρος, ακολουθεί τη διάκριση του Uspensky στην αντιληπτική άποψή της (perceptual), που αφορά τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου της ιστορίας και τον τρόπο που παρουσιάζονται μέσω της εστίασης, την ψυχολογική (psychological), που σχετίζεται με τη μετάδοση σκέψεων, υποθέσεων, πεποιθήσεων, συναισθημάτων, κλπ. του εστιαστή και τον τρόπο που τα παραπάνω επηρεάζουν την εστίαση, και την ιδεολογική (ideological) (σχετίζεται με ιδεολογικές εκτιμήσεις και κρίσεις που προσδιορίζουν την εστίαση). Οι απόψεις αυτές μπορεί να συνυπάρχουν σε έναν εστιαστή ή διαφορετικοί εστιαστές να συνδέονται με

συγκεκριμένες πλευρές της εστίασης. Η εστίαση, κατά την ίδια, αν και μη λεκτικό στοιχείο, εκφράζεται μέσω της γλώσσας του κειμένου: τη χρήση συγκεκριμένων ονοματικών τύπων και διαφόρων υφολογικών στοιχείων. Η χρήση του σχήματος της Rimmon – Kenan, (δες ενδεικτικά Παράρτημα 1), μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των εννοιών και την πρακτική τους αξιοποίηση κατά την ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου. Ως αφόρμηση για την αξιοποίηση της εστίασης στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, αλλά και ως σημείο αναφοράς που μπορεί να διατρέχει όλη τη σχετική διδακτική διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αναγωγή στον κινηματογράφο. Συγκεκριμένα, η έννοια της εστίασης μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτή από τους μαθητές με την παρουσίασή της ως αντίστοιχης προς το «βλέμμα» και τη θέση μιας κάμερας, η οποία θα αποτύπωνε κινηματογραφικά την ιστορία του διηγήματος. Η σύνδεση της αφηγηματικής εστίασης με την έννοια και τις προσληπτικές δυνατότητες της «κάμερας» βασίζεται στην αξιοποίηση των οπτικών παραστάσεων των μαθητών και την εξοικείωσή τους με την εικόνα: η τηλεόραση, το διαδίκτυο, τα videogames, οι διαφημίσεις, τα κόμικς, οι ταινίες, κλπ. συνθέτουν ένα περιβάλλον για τους μαθητές στο οποίο η κυριαρχία της εικονικής αναπαράστασης είναι σχεδόν ολοκληρωτική. Η αξιοποίηση της εμπειρίας και της ευχέρειας που, κατά κανόνα, διαθέτουν να αποκωδικοποιούν τις εικονικές αναπαραστάσεις και να ερμηνεύουν τα «εικονο-μηνύματα» (ή «εικονικά μηνύματα») με τα οποία κατακλύζονται ως δέκτες, μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια μιας ιδιαίτερης ικανότητας προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων που σχετίζεται άμεσα με αυτή την «οπτική» πλευρά κατανόησης και κυρίως με την αφηγηματική εστίαση (Penrod 1988: 8 – 9). Με τον τρόπο αυτό η πρότερη ικανότητά τους συμβάλλει σε μια βαθύτερη αντίληψη των κειμένων και του μηχανισμού λειτουργίας τους, ενώ η σύνδεση της εικόνας με τις λέξεις συντελεί στη διεύρυνση της αναγνωστικής τους εμπειρίας, της αναγνωστικής δεξιότητας και της απόλαυσης την οποία, εν τέλει, αντλούν από τη στενότερη γνωριμία τους με τους λεκτικούς κώδικες.

Η σύνδεση της αφηγηματικής εστίασης με την κάμερα επισημαίνεται και σχολιάζεται από πολλούς θεωρητικούς, ενώ υπάρχουν πολλές εργασίες σχετικά με τη σχέση της εστίασης (και της αφήγησης γενικότερα) στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο (μεταξύ άλλων Spiegel 1976, Jost 1987, Branigan 1984, 1992, Chatman 2004, Κακλαμανίδου 2006). Όπως έχει υποστηριχθεί ήδη από τον Barthes, η αφήγηση αποτελεί μια δομή βάθους και είναι ανεξάρτητη από το μέσο εκφοράς της, που μπορεί να είναι οι λέξεις (προφορικές ή γραπτές), η κίνηση, η διαδοχή εικόνων ή η μουσική (Barthes 1997). Η αφήγηση εξάλλου προσγγίζεται πλέον ως μία στρατηγική οργάνωσης πληροφοριών για την κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου και ερευνάται σε πεδία όπως η ιστορία, η ψυχολογία, η εκπαίδευση, η δημοσιογραφία, κλπ. (Prado 1984, Martin 1986). Κατά τη μεταφορά μιας αφήγησης από το ένα μέσο στο άλλο βασικά δομικά στοιχεία παραμένουν τα ίδια, μπορούν να εντοπιστούν ωστόσο διαφορές που αφορούν τους ειδολογικούς παράγοντες που καθορίζουν το κάθε μέσο και τους κανόνες κωδικοποίησης που αναπόφευκτα ακολουθούνται κατά περίπτωση. Η ενασχόληση των μαθητών με τις απαιτήσεις που περικλείει η οπτική (κινηματογραφική) αντιληπτική προσέγγιση και η (θεωρητική τουλάχιστον) μετα-κωδικοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν στοχεύει παρά στην εκ του σύνεγγυς ανάγνωση του ίδιου του κειμένου (το close reading, των Νέων Κριτικών) και την κατανόηση των λεκτικών και αφηγηματικών κωδικών που λειτουργούν στο κείμενο αυτό. Οι κώδικες που αφορούν τον υποτιθέμενο «στόχο» απόδοσης, οι «κινηματογραφικοί» ή οπτικοί εν γένει κώδικες και σύμβολα, αποτελούν απλά την αφορμή και το μέσο για την κατανόηση των κειμενικών κωδικών, μέσω της παραβολής, των διαπιστούμενων ομοιοτήτων και φυσικά των διαφορών μεταξύ τους.

Κατά τον οπτικό αυτό «μετασχηματισμό» του λογοτεχνικού κειμένου το ενδιαφέρον των μαθητών πρέπει να στραφεί τόσο στο τι θα κινηματογραφηθεί (πού θα είναι στραμμένος ο φακός της κάμερας = αντικείμενο της εστίασης) όσο και στο «ποιος» θα «κρατά την κάμερα» ή τίνος «βλέμμα» θα αποδίδει (υποκείμενο της εστίασης). Υπάρχουν δύο βασικοί τρόποι κινηματογραφικής καταγραφής των συμβάντων μιας ιστορίας, ως προς την εστίαση της κάμερας: α) η κάμερα αποδίδει από κάποιο εξωτερικό σημείο το σκηνικό, τους ήρωες, κλπ. πανοραμικά ή εκ του σύνεγγυς (close – up). Η «ματιά» αυτή της κάμερας δεν συνδέεται με κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας. β) Η «ματιά» της κάμερας ταυτίζεται με το «βλέμμα» κάποιου από τους ήρωες (point-of-view shot Branigan 1984: 103 – 121). Ο αναγνώστης έχει πρόσβαση σε αυτό που βλέπει ο χαρακτήρας, το σημείο όπου επικεντρώνει την προσοχή του, κλπ. Σε λογοτεχνικό επίπεδο, πρόκειται αντίστοιχα για την εξωτερική και εσωτερική, ως προς την ιστορία, εστίαση.

Η «οπτική» αυτή προσέγγιση του διηγήματος του Σαμαράκη συνάδει με τον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης του συγγραφέα, τη «φωτογραφική αναπαράσταση» και την «κινηματογραφική πιστότητα» των γεγονότων, που διαπιστώνει η κριτική στο έργο τους (λ.χ. Δασκαλόπουλος 1988, 63). Οι μαθητές θα εντοπίσουν οπωσδήποτε σημεία του κειμένου που παρουσιάζουν δυσκολία ως προς τη μεταφορά, η οποία έγκειται σε τρεις βασικούς παράγοντες: α) γίνεται αναφορά σε σκέψεις, συναισθήματα, εσωτερικές καταστάσεις, όνειρα, σχέδια, κλπ. των ηρώων (λ.χ. «Το όνειρό του, από τότε, δεν ήταν να γίνει, όπως θέλανε άλλα παιδιά, αξιωματικός ή μηχανικός, μα σταθμάρχης.» Σαμαράκης 1986: 32), β) υπάρχει «περιληπτική» αναφορά σε γεγονότα της ιστορίας (λ.χ. «Και γίνεκε σιδηροδρομικός μα όχι σταθμάρχης», «Τριανταδύο χρόνια έκανε σιδηροδρομικός. Υπηρέτησε σε πολλούς σταθμούς, μικρούς και μεγάλους. Και είδε πολλά πράγματα.» Σαμαράκης 1986: 33). Μικρότερη δυσκολία ίσως απαντούν σε φράσεις αφηγημένου λόγου, όπως «Το είπε το σχέδιό του για το βιβλίο σ' ένα φίλο του» Σαμαράκης 1986: 33), γ) δεν είναι εμφανές ποιος «βλέπει» τα συμβάντα: κάποιο πρόσωπο ή η απρόσωπη αφηγηματική φωνή. Η πρώτη κατηγορία «δυσκολιών» οδηγεί στη συζήτηση περί ενδοσκοπικής εστίασης, καθώς οι μαθητές επισημαίνουν λεπτομερώς τα σημεία στα οποία κυριαρχεί αυτού του είδους η εστίαση. Κατά κανόνα, δυνατότητα παρόμοιας ενδοσκοπικής διαθέτει μόνο η αφηγητική εστίαση και όχι η προσωπική (εσωτερική) εστίαση κάποιου χαρακτήρα, εκτός εάν ο χαρακτήρας αυτός εστιάζει στον εαυτό του ή παρουσιαστεί να διαθέτει «μαγικές» ιδιότητες (ή απλά να φαντάζεται τις σκέψεις, τα όνειρα, κλπ. κάποιου άλλου χαρακτήρα). Αντίθετα, στην περίπτωση του ετεροδιηγητικού αφηγητή και της εξωτερικής εστίασης συντελείται κάποια μορφή αναστολής της δυσπιστίας των αναγνωστών (Hawthorn 1993: 197), κατά την οποία ο αναγνώστης αποδέχεται τη δυνατότητα του παραπάνω αφηγητή να γνωρίζει και να μεταδίδει ακόμη και στοιχεία που αφορούν τη συνείδηση, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, κλπ. των μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Επιπλέον, τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη κατηγορία περιπτώσεων που παρουσιάζουν δυσκολία στην «εικονική» μεταφορά τους παρέχει την ευκαιρία να γίνει συζήτηση στην τάξη σχετικά με τα τρία είδη αφηγηματικής μεσολάβησης: την αφήγηση λόγων, πράξεων και σκέψεων, και τη λειτουργία που επιτελεί το καθένα στην εξέλιξη της ιστορίας.

Με βάση την παραπάνω ιδέα της οπτικής μεταφοράς μπορούν να οργανωθούν διάφορες δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές θα κατανοήσουν την έννοια της εστίασης και θα παρατηρήσουν τη χρήση της στο συγκεκριμένο διήγημα., μέσω λ.χ. ενός Φύλλου παρατήρησης της εστίασης (δες ενδεικτικά Παράρτημα 2). Η

δραστηριότητα αυτή προσφέρει στους μαθητές την πρακτική εξάσκηση που συνδέεται με την κατανόηση της διάκρισης ανάμεσα στα διάφορα είδη και τις πλευρές της εστίασης, καθώς και τον εντοπισμό όλων των χαρακτήρων της ιστορίας που χρησιμοποιούνται ως εστιαστές. Το πρώτο στοιχείο που είναι απαραίτητο να αντιληφθούν οι μαθητές είναι ότι η χρήση της εστίασης επηρεάζει γενικά την προσέγγιση κάποιου χαρακτήρα ή την αποστασιοποίησή του από αυτόν. Όταν ο αναγνώστης «βλέπει» τα συμβάντα μέσα από την προοπτική κάποιου χαρακτήρα κατά κανόνα συμ-βιώνει την αφηγημένη ιστορία μαζί του και καλλιεργείται έτσι η συμπάθεια, με τη διπλή έννοια της «συνταυτιστικής» (vicarious) συμμετοχής του αναγνώστη στις περιπέτειες του ήρωα και της θετικής στάσης προς αυτόν, που η πρώτη σταδιακά δημιουργεί. Το αποτέλεσμα αυτό επιτείνεται όταν ο αναγνώστης αποκτά πρόσβαση στο συναισθηματικό κόσμο και στις σκέψεις του χαρακτήρα (με την ενδοσκοπική εστίαση), όταν τον γνωρίζει τόσο «εξωτερικά» όσο και «εσωτερικά». Η εστίαση στη συνείδηση του χαρακτήρα επιφέρει την εξοικείωση του αναγνώστη μ' αυτόν και συνακόλουθα τη συμπάθεια προς αυτόν. Αντίθετα, όταν κάποιος χαρακτήρας δεν αξιοποιείται ως εστιαστής, όταν δεν βλέπουμε ως αναγνώστες τη δική του «σκοπιά» των πραγμάτων, συνήθως δεν κατανοούμε τις πράξεις και τις επιλογές του και μειώνεται η εξοικειωτική και θετική προσέγγιση. Το ίδιο συμβαίνει όταν δεν παρέχεται στον αναγνώστη πρόσβαση στον εσωτερικό κόσμο και στις σκέψεις του χαρακτήρα. Αυτού του είδους η «αποξένωση» και αποστασιοποίηση συμβαδίζει με την καλλιέργεια αναγνωστικών στάσεων που ποικίλλουν από την αδιαφορία, την ουδετερότητα και την αδυναμία κατανόησης, μέχρι την αρνητική προσέγγιση και εχθρότητα. Κατά συνέπεια, η χρήση της εστίασης λειτουργεί συμπληρωματικά προς τη διαγραφή χαρακτήρων, την ιστορία και την πλοκή και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ως προς την εμπλοκή του αναγνώστη και την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης αναγνωστικής στάσης συμπάθειας προς, ή αποστασιοποίησης από, τους χαρακτήρες και κατ' επέκταση τις ιδέες, απόψεις, αξίες τους.

Επιπλέον, οι μαθητές μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δίδασκων, ανάλογα με το επίπεδο και την ιδιαιτερότητα της τάξης (πβ. λ.χ. Carter & Long 1991: 65 – 69, 97, 119, Montgomery et al. 1992: 184 – 190, Huck 1997: 708 - 712, Φρυδάκη 2003: 149 – 152, Philpot 2005: 144 – 148), θα διαπιστώσουν σχετικά εύκολα ότι στο μεγαλύτερο μέρος του διηγήματος χρησιμοποιείται η εστίαση του σιδηροδρομικού (εσωτερική εστίαση) σε συνδυασμό με την εστίαση του (απρόσωπου) αφηγητή (εξωτερική εστίαση). Η εξωτερική εστίαση παρέχει μια πανοραμική άποψη του χώρου στον οποίο κινούνται τα πρόσωπα και της δράσης τους, ενώ πλησιάζει επίσης τους χαρακτήρες και συγκεκριμένες δραστηριότητές τους (τα «κοντινά πλάνα» του κινηματογράφου), όταν ενδιαφέρουν την εξέλιξη της δράσης ή το χαρακτηρισμό των προσώπων. Για τον ίδιο λόγο παρατηρείται και η ενδοσκοπική εστίαση κυρίως στον σιδηροδρομικό: ο αναγνώστης πληροφορείται έτσι τη μανία του, τη γοητεία που του ασκούσε ο σταθμός, το όνειρό του, τη συγκίνησή του, τη γνώση που αποκτά κατά την παραμονή του στο σταθμό, την επιμονή του, την ικανοποίηση με το επάγγελμα που ασκούσε, τα σχέδιά του για τη συγγραφή βιβλίου. Παρόμοια, η εστίαση του συγκεκριμένου ήρωα επικρατεί στο μεγαλύτερο μέρος του επεισοδίου που περιγράφεται αναλυτικά, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι σε κάποια σημεία ο ίδιος ο λόγος του ήρωα συμπλέκεται εμφανώς με αυτόν του αφηγητή (πρόκειται για περίπτωση μετατιθέμενου λόγου, κατά τον Genette):

Δε φάνηκε να τον είχε δει κανένας άλλος. Δεν έχασε καιρό κι έτρεξε κατακεί που τον είδε να πηδάει. Τι διάβολο έτρεχε; Λαθρέμπορας ήτανε; Σαμποτέρ ήτανε; (34)

Η υποτιθέμενη άγνοια που διακρίνεται έντονα στο παραπάνω χωρίο και οι ευθείες ερωτήσεις, που παραπέμπουν στο λόγο και στη συνείδηση του σιδηροδρομικού, ενισχύουν την αίσθηση «παρακολούθησης» των συμβάντων μέσα από τη δική του προοπτική. Το γεγονός αυτό έχει άμεση συνέπεια στην ερμηνεία του διηγήματος.

Συγκεκριμένα, τα περισσότερα συμβάντα που συνθέτουν την ιστορία του διηγήματος παρουσιάζονται μέσα από τη ματιά ενός ορισμένου μυθοπλαστικού προσώπου, του σιδηροδρομικού. Η αφηγηματική φωνή, και μέσω αυτής, όπως συνήθως εικάζει ο αναγνώστης, ο συγγραφέας, αποφεύγει να λάβει ερμηνευτική ή αξιολογική θέση ως προς τα τεκταινόμενα, τις ιδέες και τις στάσεις ζωής που αυτά συμβολίζουν. Η λειτουργία του ήρωα ως αποκλειστικού της εστίασης, αλλά και ως αντικείμενου της εξω- και κυρίως ενδο-σκοπικής αφηγητικής εστίασης απεργάζεται βέβαια την ανάπτυξη της αναγνωστικής συμπάθειας προς αυτόν και την κλίση του προς τα τρένα. Χαρακτηριστική της θετικής απεικόνισης του ήρωα είναι η μετάβαση από τον προσδιορισμό της κλίσης του ως «μανίας», και μάλιστα μεγάλης, σε «μεράκι», μέσα από το φιλτράρισμα που διενεργεί η αναφορά στη γοητεία που του ασκούσε ο σταθμός, στο όνειρό του να γίνει σταθμάρχης του, την συγκίνηση που ένιωθε από το όνειρο αυτό. Πρόκειται όμως ακριβώς για μια στάση συμπάθειας και κατανόησης, καθώς καμιά κειμενική ένδειξη ή σχόλιο που να εγγράφεται στον αφηγητικό λόγο ή την αντίστοιχη εξωτερική εστίαση δεν επιτρέπει την ερμηνεία της στάσης αυτής ως απόλυτης αποδοχής ή δικαιολόγησης. Ο αναγνώστης, μέσα από τη συγκεκριμένη χρήση της εστίασης, κατανοεί την κλίση του ήρωα, συμπάσχει μαζί του, βλέπει τα πράγματα από τη δική του σκοπιά. Το γεγονός αυτό όμως δεν σημαίνει ότι συμμερίζεται τις επιλογές του, ότι επικυρώνει τις ερμηνείες του ή ότι μοιράζεται την αδυναμία κατανόησης που τον χαρακτηρίζει (λ.χ. όσον αφορά την ιστορία του ταξιδιώτη, Σαμαράκης 1986: 37).

Χαρακτηριστικό όσον αφορά το παραπάνω ζήτημα είναι το απόσπασμα που αναφέρεται στην επαγγελματική του πορεία:

Και γίνηκε σιδηροδρομικός, μα όχι σταθμάρχης. Δεν είχε τα «τυπικά προσόντα». Δεν τα κατάφερε να τελειώσει το σχολείο. Όμως, μέρα και νύχτα, βρισκότανε στο αγαπημένο του περιβάλλον, κι αυτό του έφτανε. (33) [η έμφαση δική μου]

Στο απόσπασμα αυτό είναι εμφανής η απόπειρα του ατόμου να ισορροπήσει σε ένα περιβάλλον αντίρροπων δυνάμεων και «δενικών αντινομιών» (Παπανούτσος 1954), όπου εσωτερικές επιθυμίες και εξωτερικές απαιτήσεις έρχονται σε άμεση αντιπαράθεση. Τα θετικά κατηγορήματα (γίνηκε σιδηροδρομικός, βρισκότανε στο αγαπημένο του περιβάλλον) λειτουργούν αντιστικτικά προς τα αρνητικά (όχι σταθμάρχης, δεν είχε τα τυπικά προσόντα, δεν τα κατάφερε να τελειώσει το σχολείο), σε μια σχέση αντίθεσης και αλληλοσυμπλήρωσης. Ο τρόπος ερμηνείας τους και η επίπτωση που έχουν τα παραπάνω συμβάντα ζωής στη συνείδηση του ήρωα έχει άμεση σχέση με την υποκειμενικότητά του και την ιεράρχηση στην οποία τα υποβάλλει: έγινε σιδηροδρομικός, βρισκόταν στο αγαπημένο του περιβάλλον αλλά δεν έγινε σταθμάρχης (συνεπώς δεν εκπλήρωσε το όνειρό του) [έμφαση στην αρνητική εκφορά] ή (εναλλακτικά, όπως

αποτυπώνεται στο κείμενο) δεν έγινε σταθμάρχης αλλά βρισκόταν ως σιδηροδρομικός στο αγαπημένο του περιβάλλον [έμφαση στη θετική εκφορά]. Η επιλογή του ήρωα στην τελευταία αυτή μορφή διάταξης επιτυχιών και αποτυχιών και η (αποστασιοποιημένη αφηγητική) δήλωση ότι «αυτό του έφτανε» είναι δηλωτικές του τρόπου σκέψης και ερμηνείας του ήρωα, δεν καθίστανται όμως με κανέναν τρόπο δεσμευτικές της αναγνωστικής ερμηνείας. Στην ίδια γραμμή, η ίδια η επιθυμία του ήρωα φαίνεται να λειτουργεί ερμηνευτικά ως *media vox*, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα της τελικής επαγγελματικής εμπλοκής στο χώρο που αγαπούσε, ως αποτέλεσμα της επιμονής του, αλλά ταυτόχρονα του στερεί τη δυνατότητα επίτευξης του στόχου του, ως αποτέλεσμα έλλειψης επιμονής στο χώρο των σπουδών. Η φράση «κι αυτό του έφτανε» περικλείει ακριβώς τη διττή έννοια της επίτευξης – μη επίτευξης: αυτό που κατάφερε ο ήρωας δεν πραγματώνει τον ύψιστο βαθμό κατάκτησης του στόχου, αλλά έναν μικρότερο βαθμό, που όμως (επιλέγει ή μαθαίνει να) τον ικανοποιεί.

Όπως προαναφέρθηκε, εναλλακτικές αναγνώσεις και ερμηνείες από την πλευρά του αναγνώστη δεν αποκλείονται – το αντίθετο, ενθαρρύνονται, ιδίως κατά τη διδακτική φάση της κριτικής. Η κατανόηση της έννοιας της εστίασης και της χρήσης της με τον συγκεκριμένο τρόπο στο διήγημα, καθώς και οι δραστηριότητες που μπορούν να ανατεθούν στους μαθητές αναφορικά με την εστίαση και την αλλαγή της συμβάλλουν σημαντικά στη φάση αυτή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ειδικότερα, ιδιαίτερα αξιωματικές για το σκοπό αυτό είναι οι ασκήσεις αλλαγής της εστίασης, οι οποίες συμβάλλουν στην αποστασιοποίηση των αναγνωστών από το κείμενο, στην αντίστασή τους σε αυτό,¹¹ στο φωτισμό πλευρών που δεν αναδεικνύονται με τις υπάρχουσες αφηγηματικές επιλογές, στην υπέρβαση τελικά της γοητείας και της «δύναμης του κειμένου», μέσα από την ανα-σύνθεσή του.

Οι γνωστές δραστηριότητες εστιακής μετατροπής σε κάποιο αφηγηματικό απόσπασμα προτείνονται ήδη από τον Genette (2007: 265), ο οποίος, ακολουθώντας τον Barthes, ορίζει ως πρακτικό κριτήριο διάκρισης μεταξύ εσωτερικής (προσωπικής) και εξωτερικής εστίασης τη «δυνατότητα να ξαναγράψουμε το αφηγηματικό απόσπασμα θεωρούμενο (αν δεν είναι ήδη) σε πρώτο πρόσωπο, χωρίς το εγχείρημα αυτό να επιφέρει “καμία άλλη αλλοίωση του λόγου πέρα από την ίδια την αλλαγή των γραμματικών αντωνυμιών”». Στην προκειμένη ωστόσο περίπτωση το κριτήριο του Genette χρησιμοποιείται, όπως αναφέρθηκε, για τον προσδιορισμό του είδους της εστίασης. Παρόμοιες όμως ασκήσεις επαναγραφής κάποιου κειμένου ή μέρους του μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση από τους μαθητές της λειτουργίας της εστίασης ως μέσου «φωτισμού» κάποιων ηρώων ή κάποιων πτυχών τους, ως μέσου έμφασης σε συγκεκριμένες πλευρές της ιστορίας και αποσιώπησης άλλων, κλπ. Πέρα από την κατανόηση της ιδιαίτερης εντύπωσης / αποτελέσματος που επιτυγχάνεται από τη χρήση της συγκεκριμένης εστίασης του κειμένου, η μεταγραφή ενός κειμένου με διαφορετικό τρόπο εστίασης μπορεί να αναδείξει την καταλληλότητα της «πρωτότυπης» για την ικανοποίηση συγκεκριμένων συγγραφικών στόχων –αν και δεν είναι απίθανη η περίπτωση να παραχθούν από τους μαθητές ενδιαφέρουσες εναλλακτικές εκδοχές. Κυρίως όμως οι μαθητές από αναγνώστες μετατρέπονται με τον τρόπο αυτό σε συν – γραφείς του κειμένου, γεγονός που αναπτύσσει τη δημιουργικότητα, κινεί το ενδιαφέρον και πρωτίστως τους εμπλέκει στο πρωτότυπο κείμενο και ταυτόχρονα τους αποστασιοποιεί από αυτό. Η μεταγραφή του κειμένου αποτελεί έτσι την πλέον κατάλληλη δραστηριότητα στο στάδιο της κριτικής, κατά το οποίο επιζητείται, όπως προαναφέρθηκε, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αμφισβητούν την κειμενική αυθεντία και την επίδρασή της στους ίδιους.

Οι ασκήσεις μεταγραφής μπορούν, γενικά, να ποικίλλουν από την αλλαγή διαφόρων πλευρών της εστίασης (αλλαγή στο υποκείμενο – αντικείμενο της εστίασης ή στην άποψή της (τοπική, ψυχολογική, ιδεολογική)), μέχρι τη μετατροπή σε άλλο κειμενικό είδος (λχ. από διήγημα σε γράμμα, αναφορά, άρθρο εφημερίδας, κλπ.), με στόχο την ανάδειξη της ιδιαιτερότητας του κάθε είδους και των σχετικών κανόνων κωδικοποίησής. Η χρήση πινάκων και διαγραμμάτων μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη διαδικασία αυτή (Carter & Long 1991: 119).

Σε σχέση με το ζήτημα που τίξαμε παραπάνω, την επιλογή μιας συγκεκριμένης ερμηνευτικής ταξινόμησης από τον σιδηροδρομικό σχετικά με την επίτευξη – μη επίτευξη του στόχου του, η αλλαγή εστίασης μπορεί να συμβάλει στην κατάδειξη εναλλακτικών επιλογών. Λ.χ. μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να επαναγράψουν το κείμενο χρησιμοποιώντας ως εστιαστή τη μητέρα, κάποιο δάσκαλο ή συμμαθητή του ήρωα στα παιδικά του χρόνια ή το δάσκαλο φίλο του, στηριγμένοι σε ενδείξεις που περιέχονται στο πρωτότυπο κείμενο και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, από τη μια, συνειδητοποιούν την άδηλη συνήθως διαδικασία συμπλήρωσης των κενών και της απροσδιοριστίας του κειμένου –και ταυτόχρονα τη συμβολή των πεποιθήσεων, στάσεων, αξιών τους σε αυτή τη διαδικασία (Iser 1970, 1976)– και, από την άλλη, αποστασιοποιούνται από την εστίαση που προωθείται στο κείμενο, εξετάζοντας την «οπτική» και άλλων χαρακτήρων. Μια τέτοια οπτική (λχ. της μητέρας του ή των δασκάλων του) θα τόνιζε ίσως τη σημασία ολοκλήρωσης των σπουδών του, ως απαραίτητο εφόδιο για την επαγγελματική του σταδιοδρομία και την εκπλήρωση του ονείρου του να γίνει σταθμάρχης και όχι απλός σιδηροδρομικός. Η επιμονή του έτσι θα ήταν περισσότερο δημιουργική και αποτελεσματική. Με τον τρόπο αυτό, η αλλαγή στην εστίαση προτείνει διαφορετικές αξιακές και ερμηνευτικές προοπτικές, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να υιοθετήσει αμφισβητώντας αυτήν που κατέχει κεντρικό ρόλο στο κείμενο.

Κατά παρόμοιο τρόπο, διαφορετικών προσεγγίσεων επιδέχεται ένα κομβικό ερμηνευτικό σημείο, σε συνδυασμό με το τέλος του διηγήματος. Πρόκειται για την «εγκιβωτισμένη» ιστορία που διηγείται ο ενδοδιηγητικός αφηγητής (ο ταξιδιώτης) στον σιδηροδρομικό.¹² Στο κείμενο του Σαμαράκη λείπει οποιαδήποτε ένδειξη αφηγητικού σχολιασμού ή έστω κάποιο σημείο υπόδειξης της αφηγητικής στάσης ως προς τα λεγόμενα και τις απόψεις του ταξιδιώτη. Το ίδιο, ωστόσο, ισχύει και για τον σιδηροδρομικό, καθώς παραμένουν άδηλες οι σκέψεις ή η επίδραση που είχε η αφήγηση του ταξιδιώτη στον ίδιο. Ο αναγνώστης δεν μπορεί να στηριχθεί έτσι σε κάποιο είδος αφηγητική «αυθεντία», η οποία θα καταδείκνυε την αλήθεια των απόψεων, της ερμηνείας και της στάσης ζωής του ταξιδιώτη. Η μόνη «αλήθεια» η οποία επιχειρείται να παρουσιαστεί ως αναμφισβήτητη είναι αυτή της ειλικρίνειας του ταξιδιώτη σχετικά με αυτά που διηγήθηκε:

Ήτανε σίγουρος πως ο άνθρωπος του είχε πει την αλήθεια. Δεν είχε καταλάβει καλά καλά τι του συνέβαινε, μα ήτανε σίγουρος πως του είχε πει την αλήθεια. Είχε κάτι στα μάτια του, ήτανε φανερό πως του είχε πει την αλήθεια. (37)

Ο σιδηροδρομικός παρουσιάζεται να μην καταλαβαίνει πλήρως το νόημα του λόγου του ταξιδιώτη, συναισθάνεται ωστόσο «την αλήθεια τους». Μάλιστα, το γεγονός του κάνει τόσο εντύπωση, ώστε του μένει

χαραγμένο στο μυαλό του, ανάμεσα στα τόσα που του συνέβησαν σε όλη την επαγγελματική του πορεία. Η ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδεται έτσι σ' αυτό τόσο από τον ήρωα όσο και σε επίπεδο αφηγηματικής έκτασης παραμένει εμφανής «ατεκμηρίωτη», καλώντας τον αναγνώστη να συμπληρώσει το συγκεκριμένο «κενό». Η αφηγηματική οργάνωση του διηγήματος μπορεί να προσφέρει ένα σημαντικό κλειδί στην ερμηνεία του, κυρίως με την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στα δύο επίπεδα στα οποία κινούνται η αφήγηση του συνόλου της ιστορίας και η «εσωτερική» σε αυτήν αφήγηση του ταξιδιώτη. Όπως υποστηρίζει ο Genette (2007, 306 – 309), η σχέση ανάμεσα στα γεγονότα της μεταδιήγησης και σε αυτά της διήγησης (εφόσον υπάρχει ρητή τέτοια σχέση και δεν ενδιαφέρει απλά η ίδια η ενδοδιηγητική αφηγηματική πράξη) μπορεί να είναι αιτιακή (η αφήγηση δευτέρου επιπέδου επιτελεί μian εξηγητική λειτουργία) ή θεματική (λ.χ. σχέση αντίθεσης, αποτελέσματος ή παραδείγματος). Μια προσεκτικότερη μελέτη των δύο αφηγηματικών επιπέδων στο διήγημα του Σαμαράκη παραπέμπει σε μια θεματική σχέση των γεγονότων των δύο διηγήσεων και συγκεκριμένα σε μια σχέση που εμπεριέχει τόσο την αναλογία όσο και την αντίθεση.

Η ιστορία του ταξιδιώτη θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος ο σιδηροδρομικός κατανοεί και βιώνει τη ζωή του, να αντιληφθεί λ.χ. το στοιχείο της συγκατάβασης και τους συμβιβασμούς στους οποίους είχε προχωρήσει και ο ίδιος. Ακόμη και σε λεκτικό επίπεδο, η ανασκόπηση της ζωής του ταξιδιώτη θα μπορούσε να αναφέρεται στον σιδηροδρομικό, κατά μία ανάγνωση του κειμένου που θα αποστασιοποιούνταν από την εστίαση του ήρωα:

Είχα όνειρα κάποτε, πριν από χρόνια, σαν ήμουνα παιδί, νέος. Όνειρα για μια ζωή όμορφη, χωρίς συμβιβασμούς. Μα δεν τα κατάφερα να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου. Το γιατί, είναι μια άλλη ιστορία. (36)

Το παιδικό όνειρο του σιδηροδρομικού να γίνει σταθμάρχης παρόμοια δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ. Το στοιχείο που διαφοροποιεί τα δύο πρόσωπα είναι ότι ο μεν σιδηροδρομικός μένει ικανοποιημένος με όσα κατάφερε – χωρίς να ελπίζει σε κάτι καλύτερο, ενώ ο ταξιδιώτης θεωρεί τη ζωή του «ρημαγμένη», διατηρώντας ωστόσο την ελπίδα ότι σε κάποιον άλλο τόπο θα ήταν τα πράγματα διαφορετικά. Διαφέρουν, με άλλα λόγια, ως προς την κατανόηση και την ερμηνεία της κατάστασής τους. Ομοιάζουν όμως στην ουσία της κατάστασης αυτής: Το «τρένο» μεταφέρει τα όνειρα και τις ελπίδες και των δύο ηρώων, χωρίς ωστόσο να φθάσουν ποτέ στον τελικό προορισμό τους. Ο σιδηροδρομικός συμβιβάζεται με τη μερική μόνο επίτευξη του στόχου του και ο ταξιδιώτης με την παραμονή του σε μια ζωή «χαλασμένη», διατηρώντας απεγνωσμένα μian ελπίδα την οποία φοβάται να μετουσιώσει σε πράξη. Οι δυο τους συναντιούνται σε έναν συν-οριακό σταθμό, στα όρια μεταξύ ελπίδας και φόβου, στόχων και πραγματοποίησής τους. Η υπέρβαση των ορίων αυτών, ωστόσο, δεν θα γίνει ποτέ από κανέναν από τους δύο: ο ταξιδιώτης αποβιβάζεται πριν τον προορισμό του, ενώ ο σιδηροδρομικός δεν θα γίνει ποτέ σταθμάρχης «στον κεντρικό σταθμό της πρωτεύουσας, με τη σκούρα μπλε στολή, με τα σειρήνια στα μανίκια» (32).

Όπως παρουσιάστηκε αδρομερώς παραπάνω, η επιλογή της αφηγηματικής φωνής και εστίασης προσδιορίζει καταλυτικά την ερμηνευτική προσέγγιση του διηγήματος. Η επιλογή της αφηγηματικής τεχνικής και ειδικότερα της εστίασης συνδέεται άμεσα με το στόχο του συγγραφέα.¹³ Όπως έχει υποστηριχθεί γενικά, ο συγγραφέας μπορεί να επιχειρεί να δημιουργήσει κατά την αφήγηση την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας, να παρουσιάσει την εξέλιξη ή την ψυχροσύνθεση μιας προσωπικότητας, να δημιουργήσει την εντύπωση ταύτισης του ίδιου με τον αφηγητή ή έναν μυθοπλαστικό ήρωα, ή να προωθήσει την ταύτιση (ή αντίθετα την απομάκρυνση) του αναγνώστη από τον αφηγητή ή κάποιο από τα αφηγηματικά πρόσωπα (Τζιόβας 2002: 32). Στην περίπτωση του διηγήματος του Σαμαράκη, τα γεγονότα μεταδίδονται, κατά βάση, μέσα από την εστίαση των ηρώων της (κυρίως του σιδηροδρομικού και, σε κάποιο βαθμό, του ταξιδιώτη). Διακρίνονται έτσι δύο «προοπτικές» και αντίστοιχες στάσεις ζωής και ερμηνείας, με κάποιες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Ο αναγνώστης μπορεί να προσεγγίσει κριτικά τις προοπτικές αυτές, να υιοθετήσει κάποια από αυτές ως «ορθή», σύμφωνα με τις δικές του στάσεις και αξίες, ή να τις απορρίψει προτείνοντας κάποια άλλη. Το σημαντικό, ωστόσο, είναι να μπορέσει να τις εντοπίσει μέσω της ενεργούς εμπλοκής του στο κείμενο και κατόπιν να τις εξετάσει αποστασιοποιούμενος από αυτό. Το ερώτημα το οποίο ολοκληρώνει το διήγημα («Τι να του έλεγε δηλαδή;»), συνιστά ως κατ' ουσίαν ένα είδος ρητορικής απορίας, σηματοδοτεί παράλληλα την εκκίνηση της αναγνωστικής εμπλοκής, ενεργοποιεί την κριτική στάση του αναγνώστη και προσκαλεί την ερμηνευτική συμπλήρωσή του.

Ουσιαστικά, αυτό που κατέχει τελικά κεντρική σημασιοδοτική αξία στο διήγημα είναι το ίδιο το ζήτημα της εστίασης, της προοπτικής των (απλών) ανθρώπων, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αυτοί βιώνουν και κυρίως αντιλαμβάνονται τη ζωή και τις επιλογές τους. Στο συγκεκριμένο διήγημα, όπως στα περισσότερα της συλλογής Ζητείται Ελπίς του Σαμαράκη, ο συγγραφέας παρουσιάζει κάποια στιγμιότυπα από τη ζωή χαρακτήρων από τη μικροαστική ή εργατική συνήθως τάξη, στιγμές σύντομες αλλά μεταίχμιες για τη βιοθεωρία, την αυτογνωσία, την κοσμοαντίληψη ή την υπόλοιπη ζωή τους (Βαρίκας, 1955). Η συλλογή εκδίδεται το 1954, λίγα χρόνια μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ακόμη λιγότερα μετά τη λήξη του εμφυλίου. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα δύσκολη περίοδο για τα ελληνικά πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά συμφραζόμενα, στα οποία το άτομο επιχειρεί να επιβιώσει και ταυτόχρονα να δημιουργήσει μια νέα ταυτότητα ως προσωπικότητα και ως συλλογική οντότητα. Οι εικόνες καταστροφής, ο θάνατος, η φρίκη του πολέμου, η εξαθλίωση παραμένουν νωπές σε ένα ασταθές ακόμη περιβάλλον. Το διήγημα αυτό του Σαμαράκη έχει άμεση σχέση με τον κεντρικό πυρήνα, που μπορεί να εντοπιστεί σε όλα τα διηγήματα που απαρτίζουν τη συλλογή στην οποία ανήκει: την απεγνωσμένη προσπάθεια από τον απλό άνθρωπο να διατηρήσει μια σπίθα ελπίδας μέσα σε συνθήκες εξαιρετικά δυσχερείς για την ανθρώπινη επιβίωση και αξιοπρέπεια. Όπως το διατύπωσε ήδη ο Κλέων Παράσχος της χρονιά έκδοσης του έργου, τα διηγήματα της συλλογής «θα μπορούσαν όλα σχεδόν να έχουν τον τίτλο του τελευταίου διηγήματος Ζητείται ελπίς» (Παράσχος 1954).

Ένα ερώτημα το οποίο θα μπορούσε να τεθεί προς συζήτηση είναι για ποιο λόγο, εφόσον διαφαίνεται στο κείμενο η επιθυμία έκφρασης της προοπτικής των απλών ανθρώπων, των δυσκολιών ζωής τους, των απογοητεύσεων και της απελπισίας τους, δεν απλώνεται στους ήρωες αυτούς η «προσωπική φωνή». Για ποιο λόγο δεν χρησιμοποιείται η ομοδιηγητική αφήγηση; Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, το μόνο σημείο ομοδιηγητικής αφήγησης είναι η διήγηση της προσωπικής ιστορίας του ταξιδιώτη στον σιδηροδρομικό. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί σε σχέση με την εγκιβωτισμένη αυτή αφήγηση είναι ότι τελείται στο ενδοδιηγητικό πλαίσιο της ιστορίας και κυρίως ότι έχει προφορικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, η πρωτοπρόσωπη διήγηση του ταξιδιώτη περιορίζεται στο πλαίσιο της ιστορίας, σε έναν αυστηρά προσωπικό και ιδιωτικό χώρο, χωρίς να αποκτά ποτέ δημόσιο χαρακτήρα. Αντίστοιχα, η διαπροσωπική «επικοινωνία» μεταξύ των δύο χαρακτήρων

συνδέεται εξ ορισμού με τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς που αφορούν μια «εξαιρετική» επικοινωνιακή περίπτωση, που τελέστηκε στο αφηγηματικό παρελθόν του ήρωα. Η όποια μορφή έτσι επικοινωνίας που έλαβε χώρα ήταν ελλιπής και περιορισμένη (είναι αξιοσημείωτο ότι ο σιδηροδρομικός όχι μόνο δεν απαντά στον ταξιδιώτη, αλλά ούτε φαίνεται να κατανοεί το λόγο του). Κυρίως όμως η ατελής αυτή απόπειρα επικοινωνίας δεν έχει αφεαυτής τη δυνατότητα για ευρύτερη «δημοσιοποίηση», για ουσιαστική έκφραση των προβληματισμών και προβλημάτων του απλού ανθρώπου.

Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι το «σχέδιο» του σιδηροδρομικού για συγγραφή βιβλίου, στο οποίο θα καταγράφονταν οι εμπειρίες του, δεν διαθέτει σημαντικές προοπτικές πραγματοποίησης. Οι επιλογές του ήρωα δεν τον καθιστούν ουσιαστικά ικανό για την επίτευξη ενός παρόμοιου εγχειρήματος, με αποτέλεσμα οι αναμνήσεις του να παραμένουν αναγκαστικά στο επίπεδο μνήμης ή προφορικής μετάδοσης στον κλειστό κύκλο των οικείων του. Κατά συνέπεια, οι ήρωες δεν μετέχουν στην αφηγηματική πράξη, δεν αξιώνονται προσωπικής φωνής, ακριβώς επειδή στόχος του έργου φαίνεται να είναι η κατάδειξη της «ανεπικοινωνίας» και της έλλειψης δυνατότητας έκφρασης των συναισθημάτων και των φόβων τους. Η χρήση έτσι της απρόσωπης αφηγητικής φωνής υποδηλώνει την αδυναμία ευρύτερης έκφρασης των ηρώων (γι' αυτό αναλαμβάνει το ρόλο της αφηγηματικής της μεσολάβησης), ενώ ταυτόχρονα η υιοθέτηση της προσωπικής εστίασης μεταδίδει όσο αμεσότερα γίνεται την προοπτική των ηρώων. Με τις συγκεκριμένες αφηγηματικές επιλογές ο Σαμαράκης επιτυγχάνει να εκφράσει τη συνείδηση και την απελπισία των απλών ανθρώπων του λαού μέσα από την κατάδειξη της ουσιαστικής αδυναμίας έκφρασής τους.

Συμπεράσματα

Η παραπάνω σύντομη ανάλυση του διηγήματος του Σαμαράκη, η οποία αντλεί από την αφηγηματολογική μεθοδολογία, επιχειρήσει να παρουσιάσει ενδεικτικά τον τρόπο με τον οποίο η αφηγηματολογία (και η θεωρία της λογοτεχνίας γενικότερα) μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική των λογοτεχνικών έργων, φάσεις απαραίτητες, όπως υποστηρίχθηκε, για τη διδακτική διαδικασία στο πλαίσιο καλλιέργειας κριτικών αναγνωστών. Όπως διαφάνηκε, η έννοια της εστίασης μπορεί να αξιοποιηθεί για μια εναλλακτική ή συμπληρωματική της παραδοσιακής ερμηνευτική προσέγγιση κάποιου αφηγηματικού κειμένου, η οποία επιπλέον επιτρέπει να αναδειχθούν κειμενικές ιδιαιτερότητες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτές με άλλο τρόπο. Η ενασχόληση με το ζήτημα της εστίασης και με άλλες αφηγηματικές έννοιες δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός ή να περιορίζεται σε απλές γλωσσικές δραστηριότητες, χρήσεις που αμβλύνουν τη λειτουργική ισχύ της αφηγηματολογίας και επιβαρύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, η διδακτική της αξιοποίηση οφείλει εκ προοιμίου να συνδέεται με την κριτική ανάγνωση της λογοτεχνίας, ως μέσο σύνθεσης και αποδόμησης ερμηνειών, ως τρόπος ψηλάφησης λεπτών νοηματοδοτικών μηχανισμών, ως πεδίο συναίσθησης και αναμέτρησης των μαθητών με τη δύναμη του κειμένου και με τη δική τους ευθύνη ως αναγνωστών – διαχειριστών της δύναμης αυτής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΙΔΗ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (Rimmon – Kenan 1983)	
<i>Ως προς τη θέση του υποκειμένου της εστίασης σε σχέση με την ιστορία</i>	εξωτερική
	εσωτερική
<i>Ως προς την όψη του αντικειμένου της εστίασης</i>	εξωσκοπική
	ενδοσκοπική
<i>Ως προς την άποψη της εστίασης</i>	αντιληπτική
	ψυχολογική
	ιδεολογική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

		ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΕΣΤΙΑΣΗΣ		
		Αφηγητής(εξωτε- ρική εστίαση)	Πρόσωπο(εσωτε- ρική εστίαση)	δυσδιάκρι- το
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΣΤΙΑ- ΣΗΣ	εξω- ε- ρική όψη			

	εσωτ ε- ρική όψη			
--	---------------------------	--	--	--

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹Δες λ.χ. το εισαγωγικό στις αφηγηματικές έννοιες βιβλίο της Μυλωνάκου – Σαϊτάκη (2002), με παραδείγματα αντλημένα από τα βιβλία της γλώσσας της Ε' και Στ' Δημοτικού, στο οποίο, ενώ προσφέρεται μια εύληπτη παρουσίαση σχετικά με βασικά σημεία της αφηγηματολογίας, δεν δίνεται γενικά έμφαση στη σημασία των συγκεκριμένων τεχνικών για τον τρόπο νοηματοδότησης και την ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων.

²Είναι πρόδηλο ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών που περιγράφει ο Scholes δεν μπορούν παρά να αποτελούν ιδανικούς στόχους, οι οποίοι θα επιχειρηθεί να επιτευχθούν σταδιακά, στο πλαίσιο μιας συστηματικής και διαρθρωμένης κατάλληλα διδακτικής διαδικασίας που θα καλύπτει από τα πρώτα σχολικά μέχρι τα τελευταία λυκειακά έτη ή και τις σχετικές πανεπιστημιακές σπουδές. Σημαντικό βεβαίως είναι να υπάρχει συνέχεια ως προς τους στόχους και κυρίως ένα ενιαίο πλαίσιο προσέγγισης της διδασκαλίας της λογοτεχνίας σε κάθε βαθμίδα, όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο. Η προσέγγιση του Scholes μπορεί να προσφέρει την απαραίτητη θεωρητική υποδομή για τη διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας της λογοτεχνίας και της αφηγηματολογίας τόσο στα σύγχρονα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όσο κυρίως στην καθημερινή διδακτική πράξη.

³Για τη λογοτεχνία ως συνάντηση και ως απομάκρυνση μαθητή – κειμένου πβ. επίσης Κουκουλομάτης (1996: 112 – 122).

⁴Δες τη χρήση του κειμένου στο σχέδιο εργασίας (project) της Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Οικαλίας Τρικάλων στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης με θέμα τα παραδοσιακά επαγγέλματα (<http://www.eipe.gr/praktika/praktika/booloubasis.pdf>).

⁵Δες την εργασία των μαθητών του 8ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών, που αποφάσισαν να ασχοληθούν με το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού ως «Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας» μετά από την επαφή των μαθητών με το κείμενο (<http://dipe.ach.sch.gr/dipeach/arthra/viglamilon.doc>).

⁶Δες λ.χ. τη διδακτική πρόταση για το συγκεκριμένο κείμενο του Γ. Σαλονικιδή (<http://11dim-evosm.thess.sch.gr/downloads.htm>). Πβ. επίσης τη χρήση του κειμένου στο φύλλο αρχικής αξιολόγησης για μαθητές της Στ', που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα της Α.Κι.Δα. (http://www.akida.info/ekpraideftiko_yliko/ellinika/st/enotita1_diagnostiki_ergasia.doc).

⁷Δες λ.χ. την περιληπτική απόδοση του κειμένου από μαθητές (<http://3dim-filiatr.mes.sch.gr/prosopa.htm>). Παρόμοια προσανατολισμένα ως προς το θεματικό κέντρο, τη διαγραφή χαρακτήρων, κλπ. είναι τα σχολικά «βοηθήματα» που κυκλοφορούν και επηρεάζουν σημαντική οπωσδήποτε μερίδα των μαθητών.

⁸Είναι αξιοσημείωτο ότι στο σχολικό βιβλίο δεν γίνεται αναφορά στην πρώτη έκδοση της συλλογής του Σαμαράκη, αλλά σε μεταγενέστερη έκδοση από την Εστία (1964), καταγράφοντας μάλιστα ως τίτλο του «βιβλίου» του Σαμαράκη το Ζητείται ελπίς – Σήμα κινδύνου.

⁹Η συνήθης πλέον διάκριση που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο χώρο της αφηγηματολογίας εδώ και αρκετές δεκαετίες, κυρίως μετά το θεμελιώδες έργο του Genette και τη μεγάλη διάδοσή του, δεν υπήρξε πάντα αυτονόητη και ούτε πρέπει να θεωρείται ως τέτοια αναφορικά με τους μαθητές και πιθανότατα μερίδα των διδασκόντων. Όπως υποστηρίζει ο Genette (2007, 257), σε πολλές αφηγηματολογικές μελέτες υπήρξε σύγχυση ανάμεσα στους δύο αυτούς παράγοντες, οι οποίοι αν και κατά κανόνα συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους, συνιστούν διαφορετικές αφηγηματικές παραμέτρους: «το μεγαλύτερο μέρος των θεωρητικών εργασιών γύρω από το θέμα [...] πάσχει κατά την γνώμη μου από μία οχληρή σύγχυση [...] ανάμεσα στο ερώτημα: ποιο είναι το πρόσωπο του οποίου η οπτική γωνία προσανατολίζει την αφηγηματική προοπτική; και στο εντελώς διαφορετικό ερώτημα: ποιος είναι ο αφηγητής; - ή, με δυο λόγια, ανάμεσα στο ερώτημα ποιος βλέπει; και στο ερώτημα ποιος μιλά;»

¹⁰Για μια σύντομη παρουσίαση της συζήτησης και των σύγχρονων απόψεων σχετικά με το ζήτημα της εστίασης δες Lintvelt (1989), Nelles (1990), Jahn (1996), Broman (2004).

¹¹Για την αντίσταση που μπορεί να προβάλουν τα παιδιά στις ιστορίες που διαβάζουν πβ. πρόσφατα Sipe & McGuire (2006), οι οποίοι εντοπίζουν έξι παρόμοια είδη: τη διακειμενική (intertextual) αντίσταση (τα παιδιά κρίνουν την ιστορία με βάση άλλες ιστορίες που γνωρίζουν), την προτιμησιακή ή κατηγορική (preferential – categorical) (αποφεύγουν ολόκληρες ειδολογικές κατηγορίες βιβλίων), την κριτική της πραγματικότητας (reality testing) (τα παιδιά εντοπίζουν κάποια διάσταση ανάμεσα στον κόσμο της ιστορίας και στην πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται), την αντίσταση εμπλοκής ή κινητική (engaged – kinetic) (τα παιδιά αντιστέκονται σε κείμενα τα οποία ανακαλούν επίπονες εμπειρίες τους), την αποκλεισμού (exclusionary) (τα παιδιά αντιστέκονται στα κείμενα επειδή δεν εντοπίζουν σε αυτά χαρακτήρες ή καταστάσεις με τις οποίες μπορούν να ταυτιστούν) και τη λογοτεχνική κριτική (literary critical) (τα παιδιά αντιμετωπίζουν κριτικά την τέχνη του συγγραφέα με βάση τη δική τους αντίληψη της λογοτεχνίας).

¹²Η ιστορία αυτή επεξεργάζεται ένα μοτίβο που έχει λάβει την κλασική του έκφραση στο ποίημα του Καβάφη Η πόλις (1910), με το οποίο το μέρος αυτό του διηγήματος του Σαμαράκη φέρει εμφανείς θεματικές και λεκτικές ομοιότητες. Ο ήρωας του Σαμαράκη, όπως ο αντίστοιχος του Καβάφη, επιθυμεί να φύγει από το μέρος όπου κατέστρεψε τη ζωή του («Είπα να φύγω. Να φύγω μακριά από δω που χάλασα τη ζωή μου. Να την ξαναφτιάξω τη ζωή μου μακριά, σε μιαν άλλη γη.» Σαμαράκης 1986: 36. Πβ. Καβάφης: «Είπες. «Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα [...] Όπου το μάτι μου γυρίσω, όπου κι αν δω / ερείπια μαύρα της ζωής

μου βλέπω εδώ, / που τόσα χρόνια πέρασα και ρήμαξα και χάλασα.» [η έμφαση δική μου]). Συνειδητοποιεί όμως ότι όπου κι αν μεταβεί, όντας το ίδιο άτομο, απλά θα μεταφέρει μαζί του τις προϋποθέσεις «καταστροφής» της ζωής του: « - Αν κουβαλήσω μαζί μου και τον εαυτό μου, αυτόν το φθαρμένο εαυτό μου. Αν τον κουβαλήσω μαζί μου εκεί, στην άλλη γη, τότε ... α, τότε δε θα υπάρχει πια ελπίδα. Ενώ τώρα, έχω τουλάχιστο την ελπίδα πως κάπου αλλού θα μπορούσα νάμαι αλλιώςίτικος.» (Σαμαράκης 1986: 37) (πβ. Καβάφης: «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.»)

¹³Κατά τη φάση της κριτικής τίθεται το πολύ σημαντικό ζήτημα της συγγραφικής προθετικότητας και το ερώτημα κατά πόσο είναι δυνατό / θεμιτό / επιθυμητό για την κατανόηση και την ερμηνεία του κειμένου να αναζητείται το «μήνυμα» που πιθανόν ήθελε να μεταδώσει ο υπονοούμενος (implied author) ή ο πραγματικός συγγραφέας, οι συνειδητές προθέσεις του, οι υποσυνειδητές επιθυμίες του, κλπ. Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν έντονες συζητήσεις για το συγκεκριμένο ζήτημα, ορμώμενες από σύγχρονες ψυχολογικές, γλωσσολογικές και φιλοσοφικές εξελίξεις και τους προβληματισμούς που αυτές έθεταν σχετικά με το βαθμό στον οποίο ο συγγραφέας ενός κειμένου δύναται να επιθέσει σε αυτό ένα οριστικό, συνειδητό, «ενοπιό» και πλήρως ελεγχόμενο από τον ίδιο - και «ορθό» για την ερμηνευτική διαδικασία - νόημα. Κλασικές για το ζήτημα του συγγραφέα παραμένουν οι μελέτες των Wimsatt & Beardsley (1972), Barthes (1997), Foucault (1979). Πβ. Miller (1989). Παρά τον προβληματισμό ωστόσο που δικαιολογημένα θέτουν οι παραπάνω απόψεις για τις βάσεις, τα κριτήρια και τις δυνατότητες της ερμηνείας, γεγονός παραμένει ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε κάποιο λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί απλά να αποσυνδεθεί από αυτά που γνωρίζουμε (ή νομίζουμε ότι γνωρίζουμε) για το συγγραφέα (η οποία λ.χ. δεν εμπεριέχει καμιά αναφορά να αφορούν το λογοτέχνη ή οποιο έζησε και συνέθεσε τα έργα του, κλπ. (Bennett & Royle 1995: 19 - 32). Αυτό που ωστόσο οφείλει ο διδάσκων να κατανοήσει είναι ότι η αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων για την ερμηνεία ενός κειμένου αποτελεί μια στρατηγική (από πολλές) της ερμηνευτικής προσέγγισής του. Η χρήση της συγκεκριμένης ή κάποιας άλλης τεχνικής (η οποία λ.χ. δεν εμπεριέχει καμιά αναφορά σε στοιχεία που αφορούν το λογοτέχνη ή μεταφέρει το ερμηνευτικό βάρος στην ανταπόκριση και τα συναισθήματα των μαθητών) είναι εν πολλοίς απόφαση του ίδιου του διδάσκοντα, σε συνδυασμό με το επίπεδο της τάξης, τους διδακτικούς στόχους και κυρίως το ίδιο το κείμενο. Έτσι, η αναφορά στο πρόσωπο του συγγραφέα, τις αφηγηματικές του επιλογές, τα θέματα με τα οποία ασχολείται και τη συνολική του δράση δεν πρέπει να εξοβελίζεται από την ερμηνεία ως αξιωματικά απροσδιόνηση, αρκεί να μην τελείται με αναχρονιστικούς όρους, κατά τους οποίους, όπως γινόταν παραδοσιακά, το κείμενο αποτελεί αφορμή για βιογραφικές - ψυχογραφικές μελέτες των συγγραφέων και κοινωνιογραφικές έρευνες της εποχής τους. Εάν, αντίθετα, διατηρηθεί η έμφαση στο κείμενο και τα εξωκειμενικά στοιχεία χρησιμοποιούνται ως εργαλεία κατανόησης και ερμηνείας του, τότε η μέθοδος αυτή μπορεί να προσφέρει ιδιαίτερη εννοιακή εμπέδωση και ερμηνευτική ευκρίνεια. Επιπλέον, η αναφορά στις συγγραφικές επιλογές και στάσεις μπορεί να συμβάλει ιδιαίτερα στην κριτική φάση της διδασκαλίας. Το κείμενο αποτελεί οπωσδήποτε μία σύνθεση στοιχείων που μπορεί να αποδοθεί σε κάποιο πρόσωπο, το οποίο έζησε σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και πολιτισμικά συμφραζόμενα και για το οποίο το αποτέλεσμα της σύνθεσης αυτής επιτελούσε κάποια συγκεκριμένη λειτουργία. Ο προσδιορισμός βέβαια της λειτουργίας αυτής, δυνατός σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, πρέπει να λάβει οπωσδήποτε υπόψη την πρόσληψη και την ερμηνεία του κειμένου από τους συγχρόνους της παραγωγής του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barthes, R. (1979). *Μυθολογίες - Μάθημα* (μτφ. Κ. Χατζηδήμου - Ι. Ράλλη), Αθήνα, Ράππας.
- Barthes, R. (1997). *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο*, Αθήνα, Πλέθρον.
- Branigan, E. (1984). *Point of View in the Cinema: A Theory of Narration and Subjectivity in Classical Film*, New York and Berlin, Mouton.
- Branigan, E. (1992). *Narrative comprehension and film*, London, Routledge.
- Broman, E. (2004). "Narratological Focalization Models. A Critical Survey", στο G. Rossholm (επιμ.). *Essays on Fiction and Perspective*. Frankfurt a. M., Peter Lang Verlag, pp. 57 - 89.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and Intention in Narrative*, Oxford, Oxford University Press.
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*, Burnt Mill, Harlow, Longman.
- Chatman, S. (2004). "What Novels Can Do That Films Cant't (And Vice Versa).", στο Leo Braudy & Marshall Cohen (επιμ.), *Film theory and Criticism*, (6th ed.), New York, Oxford University Press, pp. 445 - 460.
- Cohn, D. (1978/ 2001). *Διαφανή Πρόσωπα. Αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνειδησης στη μυθοπλασία* (μτφ. Δ. Γ. Μπεχλικούδη), Αθήνα, Παπαζήσης.
- Combs, M. (1996). *Developing Competent Readers and Writers in the Primary Grades*, Englewood Cliffs, N. J.: Merrill.
- Combs, M. (1997). *Developing Competent Readers and Writers in the Middle Grades*, Upper Saddle River, N. J., Merrill.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Foucault, M. (1979). "What Is an Author?" στο Josué V. Harari (επιμ), *Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*, London, Methuen, pp. 141 - 160.
- Füger, W. (1993). "Stimmbrüche: Varianten und Spielräume narrativer Fokalisation", στο H. Foltinek, W. Riehle, W. Zacharasiewicz (επιμ.), *Tales and "their telling difference": Zur Theorie und Geschichte der Narrativik*. Festschrift für Franz K. Stanzel, Heidelberg, Winter, pp.43 - 60.
- Genette, G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- Genette, G. (1983), *Nouveau Discours du récit*, Paris, Seuil / Poétique.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. (μτφ. Μπάμνης Λυκούδης, επιμ. Ερατοσθένης Καψωμένος), Αθήνα, Πατάκης.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing*, London, Routledge.
- Griffith, P. (1987). *Literary Theory and English Teaching*. Milton Keynes / Philadelphia, Open University Press.
- Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: Μια εισαγωγή στη Θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφ. Μαρία Αθανασοπούλου), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Huck, C. S. (19976). *Children's Literature in the Elementary School*, Madison WI, Brown & Benchmark.

- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz, Universitätsverlag.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Fink.
- Jahn, M. (1996). "Windows of Focalization: Deconstructing and Reconstructing a Narratological Concept". *Style* 30 (καλοκ. 1996), pp. 241 – 267.
- Jaffar, S. (2004). "Teaching Critical Thinking through Literature", *Journal of Research (Faculty of Languages and Islamic Studies)* 5, pp. 15 – 26.
- Jost, F. (1987). *L'œil-caméra: entre film et roman. Linguistique et sémiologie*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Kermode, F. (1967). *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction*, Oxford, Oxford University Press.
- Lintvelt, J. (1989). *Essai de typologie narrative : le "point de vue": théorie et analyse*, Paris, J. Corti.
- Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T. & Mills, S. (1992). *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature*, London, Routledge.
- Penrod, L. K. (1988). "Focalization without (Too Much) Fuss: Using Narratology to Teach Thérèse Desqueyroux", *ADFL Bulletin* 19 (2), pp. 7 – 12.
- Philpot, D. K. (2005). "Children's Metafiction, Readers, and Reading: Building Thematic Models of Narrative Comprehension", *Children's Literature in Education* 36 (2), pp. 141 – 159.
- Martin, W. (1986). *Recent Theories of Narrative*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Miller, D. A. (1981). *Narrative and its discontents: problems of closure in the traditional novel*, Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Miller, K. (1989). *Authors*, Oxford, Clarendon Press.
- Nelles, W. (1990). "Getting Focalization into Focus.", *Poetics Today* 11.2 *Narratology Revisited I* (καλοκαίρι 1990), pp. 365 – 382.
- Prado, C. G. (1984). *Making Believe: Philosophical Reflections on Fiction*, Westport, Conn., Greenwood Press.
- Rimmon – Kenan, S. (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, London, Methuen.
- Ross, H. (1987). *Film as literature, literature as film: an introduction to and bibliography of film's relationship to literature, Bibliographies and indexes in world literature*, no. 10, New York, Greenwood Press.
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). "Young Children's Resistance to Stories", *The Reading Teacher* 60 (1), pp. 6 – 13.
- Spiegel, A. (1976). *Fiction and the camera eye: visual consciousness in film and the modern novel*, Charlottesville, University Press of Virginia.
- Stephens, J. & Watson, K. (ed.) (1994). *From Picture Book to Literary Theory*, Sydney, St. Clair Press.
- Wimsatt Jr, W. K. & Beardsley, M. C. (1972). "The Intentional Fallacy", στο David Lodge (επιμ.), *Twentieth Century Literary Criticism: A Reader*, London, Longman, pp. 333 – 345.
- Βαρίκας, Β. (1955). «Κριτική για το Ζητείται Ελπίς», εφημ. Τα Νέα, Αθήνα, 16 Φεβρουαρίου 1955.
- Βουρνάς, Τ. (1955). «Κριτική για το Ζητείται Ελπίς», *Επιθεώρηση Τέχνης*, Αθήνα, 15 Μαρτίου 1955.
- Βρεττάκος, Ν. (1954). «Κριτική για το Ζητείται Ελπίς», *Ελληνικά Χρονικά*, Αθήνα, 19 Δεκεμβρίου 1954.
- Δασκαλόπουλος, Δ. (1988). «Αντώνης Σαμαράκης» στο *Η μεταπολεμική πεζογραφία: Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67*, Αθήνα, Σοκόλης τ. Ζ, σσ.54 – 99.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*, Αθήνα, Αιγόκερως.
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις της σχολής ΙΜΠ.
- Κατσιή – Γκίβαλου, Α. (2007). « "Με λογισμό και μ' όνειρο": Μια νέα πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού» στο Ελένη Α. Ηλία (επιμ.). *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σσ.33 – 38.
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία: Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι. (1996). *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Έλλην.
- Κούσουλας, Φ. (2001). «Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μέσα από τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο: Οι "βιβλιοσαλάτες" και τα "μαγικά μαξιλάρια." στο Άντα Κατσιή – Γκίβαλου (επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές: Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 21 – 62.
- Μυλωνάκου – Σαϊτάκη, Γ. (2002). *Η αφηγηματολογία στο Δημοτικό: Ανάγνωση 20 λογοτεχνικών κειμένων από το βιβλίο «Η γλώσσα μου» της Ε & ΣΤ τάξης*, Αθήνα, Φυτράκης.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1954). «Κριτική για το Ζητείται ελπίς», εφημ. Το Βήμα, Αθήνα, 30 Σεπτεμβρίου 1954.
- Παράσχος, Κλ. (1954). «Κριτική για το Ζητείται ελπίς», εφημ. Καθημερινή, Αθήνα, 25 Αυγούστου 1954.
- Σαμαράκης, Αντώνης (1986/26). *Ζητείται ελπίς*, Αθήνα, Ελευθερουδάκης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική*, Αθήνα, Γνώση.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.