

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 6, No 2B (2011)

Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης



ΤΟΜΟΣ Β
PART / ΜΕΡΟΣ Β

A Journey to a “Lost Center”: Studying Complete Literary Texts in the Programme of Greek Studies at the Open University of Cyprus

Στέφανος Ευθυμιάδης, Αντώνης Κ. Πετρίδης

doi: [10.12681/icodl.673](https://doi.org/10.12681/icodl.673)

Ταξίδι σ' ένα «χαμένο κέντρο»: μελετώντας ακέραια λογοτεχνικά κείμενα στο Πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

A Journey to a “Lost Center”: Studying Complete Literary Texts in the Programme of Greek Studies at the Open University of Cyprus

Στέφανος Ευθυμιάδης
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αντώνης Κ. Πετρίδης
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
apetrides@ouc.ac.cy

Abstract

This paper sets forth the educational advantages of and the issues deriving from the study of complete literary works of the classical, Byzantine and post-Byzantine period (or substantial parts thereof) as taught in several undergraduate courses at the Programme of Studies in Greek Culture of the Open University of Cyprus. The authors unpack the criteria of prescribing particular texts, the opportunities offered to students for getting acquainted with what literary analysis is about, but also the complications which may hamper the teaching of literature in a distance-learning Programme. Before selecting the academic year's syllabus, the tutors must weigh the pros and cons of a particular text in terms of representing a certain period and a certain genre in the history of literature. They must also mind the balance between established prose works or poems and other, lesser-known ones which are still of importance. The learning outcomes to be expected are significant: for instance, the students are familiarised with periods and genres heretofore unknown or underappreciated. Furthermore, students who in the past treated literature with indifference learn to appreciate the value and the pleasure of reading. Fulfilling, however, these aims is contingent upon the educational material the course would be based on, the quantity and the quality of contacts between the tutor and his/her students, as well as the utilisation of technology which has been put in the service of the Open and Distance-Learning Education.

Περίληψη

Η ανακοίνωση παρουσιάζει την υιοθέτηση της μελέτης στην ολότητά τους ή σε ορισμένη έκταση κειμένων από την αρχαιοελληνική, βυζαντινή, μεταβυζαντινή και νεοελληνική λογοτεχνία σε Θεματικές Ενότητες που προσφέρονται στο Πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. Ιδιαίτερα αναλύονται τα κριτήρια επιλογής συγκεκριμένων κειμένων, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στο φοιτητή η εφαρμογή αυτής της πολιτικής και οι παράλληλες απαιτήσεις που αναφύονται για τους διδάσκοντες. Σχετικά η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού μιας Θεματικής Ενότητας πρέπει να σταθμίσει την αντιπροσωπευτικότητα των κειμένων που θα επιλέξει για τις εποχές οι οποίες εξετάζονται στους επιμέρους θεματικούς κύκλους, να εξισορροπήσει μεταξύ περισσότερο και λιγότερο γνωστών συγγραφέων και ποιητών, να μην αδιαφορήσει για λογοτεχνικά είδη που μέχρι πρότινος θεωρούνταν «δευτερεύουσας σημασίας». Τα μαθησιακά αποτελέσματα για έναν προπτυχιακό φοιτητή μπορεί να είναι σημαντικά

όπως η εμπέδωση της έννοιας «λογοτεχνία», η εξοικείωση με λιγότερο γνωστές περιόδους και περιοχές της, η υιοθέτηση της κειμενοκεντρικής ανάγνωσής της. Η επίτευξη ωστόσο των μαθησιακών στόχων εξαρτάται κατά πολύ από το εκπαιδευτικό υλικό που πρέπει ειδικά να συνοδεύει τη μελέτη των κειμένων, από τη συχνότερη επαφή διδάσκοντα και διδασκόμενων, από την αξιοποίηση, τέλος, των δυνατοτήτων που παρέχει στην ΑεξΑΕ η σύγχρονη τεχνολογία.

1. Εισαγωγικά

Από τα πρώτα μας σχολικά χρόνια μέχρι τα μεταγενέστερα, όταν αρχίσαμε πλέον να κατανοούμε τι εστί λογοτεχνία —νέα, αρχαία, μεσαιωνική ή ξένη— διδαχθήκαμε τα λογοτεχνικά κείμενα σε ανθολόγια και αποσπάσματα. Τα νεοελληνικά αναγνώσματα που υπήρξαν η βασική, αν όχι η αποκλειστική, οδός της μύησής μας σε αυτά διανθίζονταν σχεδόν εξ ολοκλήρου με σύντομα διηγήματα και ποιήματα που κάλυπταν, αντιπροσωπευτικά ή όχι, το φάσμα μειζόνων και ελασσόνων ποιητών και πεζογράφων που συναποτελούσαν τη νεοελληνική λογοτεχνία. Πολύ σπανίως στις μεγαλύτερες τάξεις, αυτές του Γυμνασίου ή του Λυκείου, δίδονταν επιπρόσθετα και αποσπάσματα λίγων σελίδων από μυθιστορήματα στα οποία βέβαια προτασσόταν μικρή εισαγωγική περίληψη, αναγκαία για την κατανόησή τους. Όσοι πάλι διδαχθήκαμε κάποια στιγμή την αρχαία λογοτεχνία από το πρωτότυπο, αρκεστήκαμε σε παραγράφους που, αν αφορούσαν συγκεκριμένο κείμενο (π.χ. τον Ξενοφώντα, τον Λυσία, τον Πλάτωνα, τον Θουκυδίδη ή τους τραγικούς), το κάλυπταν μόνο εν μέρει. Το βάρος μοιραία έκλινε προς τη μελέτη της γλώσσας και όχι προς τα νοήματα ή την κεντρική ιδέα του έργου που προσφέρονταν μάλλον έτοιμα, «στο πιάτο», χωρίς τη διάνυση μιας εσωτερικής διαδρομής που δεν ήταν άλλη από το ξεδίπλωμα των λέξεων, των προτάσεων και των στίχων, τη σύζευξη νοημάτων και εικόνων, την είσοδο και έξοδο των ηρώων. Τα πράγματα κάπως άλλαξαν, όταν, παράλληλα με τη διδασκαλία κειμένων από το πρωτότυπο, δόθηκαν στους μαθητές «οι κλασικοί σε μετάφραση», αίτημα που, όσο γνωρίζουμε, αναγόταν στον παιδαγωγό-οραματιστή Αλέξανδρο Δελμούζο και σε εκτενές άρθρο του που είχε αυτόν ακριβώς τον τίτλο.¹ Από τα χρόνια της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα η μόνη ευκαιρία να διδαχτεί ένα κείμενο στο ακέραιο μέσα στο σχολείο προσφερόταν ουσιαστικά μέσα από τη διδασκαλία της αρχαίας γραμματείας από μετάφραση. Κι αυτή, σήμερα μπορούμε να το ομολογήσουμε, δεν είχε τόσο επιβληθεί από την ανάγκη να σταθούμε στην ίδια την ιδέα να θεωρήσουμε το κείμενο στο συνολό του, όπως απαιτεί η σπουδή οιασδήποτε λογοτεχνίας, αλλά στη συνείδηση της νεοελληνικής αυθυπαρξίας και στην επιβεβαίωση του γλωσσικού φράγματος που χωρίζει την αρχαιότητα από τη νεότερη Ελλάδα. Για άλλη μια φορά στη νεοελληνική ιστορία της εκπαίδευσης ένα ζήτημα ουσίας είχε καταστεί ζήτημα ιδεολογίας.

Δεν είναι εδώ ανάγκη να σταθούμε στο ερώτημα αν η μελέτη των αρχαίων κειμένων από μετάφραση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο απέδωσε τα προσδοκώμενα.² Το γεγονός είναι —και δεν χρειάζονται να επικαλεστούμε στατιστικές μελέτες γι' αυτό— ότι η σχέση μας με το βιβλίο και στην Ελλάδα και στην Κύπρο, είτε λογοτεχνικό είτε επιστημονικό είναι αυτό, παραμένει απογοητευτικά περιορισμένη. Πέραν τούτου, για την παιδεία μας από το δημοτικό σχολείο μέχρι και το

¹ Βλ. Δελμούζος (1916) και σχετικά Παπανούτσος (1978), 254.

² Όπως και πολλά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εισαγωγή της μελέτης —στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο— των αρχαιοελληνικών κειμένων από μετάφραση βρήκε υπέρμαχους και πολέμιους. Βλ. ενδεικτικά μεταξύ των ένθερμων υποστηρικτών, Βώρος (1981), 13-29. Και αντίθετα, Χατζηκόστα (1997).

Πανεπιστήμιο η ανάγνωση ενός βιβλίου από άκρη σ' άκρη, από την αρχή έως το τέλος, ήταν και είναι όχι είδος πολυτελείας αλλά είδος εν ανυπαρξία. Μολονότι οι λόγοι που επέβαλλαν και επιβάλλουν την επιλογή της αποσπασματικής ανάγνωσης είναι προφανείς —τα δεσμευτικά περιθώρια ενός ωρολογίου προγράμματος— είναι ταυτόχρονα δηλωτικοί και μιας συγκεκριμένης αντίληψης που κυριάρχησε σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου και καθόρισε εν πολλοίς τη σχέση μας όχι ειδικά με τη λογοτεχνία αλλά γενικά με το βιβλίο.³

2. Η μελέτη της ελληνικής λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών στον Ελληνικό Πολιτισμό του Α.Π.Κυ. : γενικό περίγραμμα

2.1. Γενικά

Πέρα από το να προσφέρει τη δεύτερη ευκαιρία, βασική αποστολή της διά βίου μάθησης είναι να καλύψει τα κενά μιας παιδείας που ολικώς ή μερικώς δεν εκπλήρωσε τους στόχους της. Η αποκατάσταση μιας χαμένης σχέσης με το βιβλίο γενικά είναι εξ ορισμού απαραίτητη όπως ουσιαστικός είναι ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο πρέπει να μελετάμε και, σε δεύτερο επίπεδο, να απολαμβάνουμε τον έντεχνο τρόπο γραφής που αποβλέπει σ' ένα αισθητικό αποτέλεσμα. Οι μέθοδοι που υιοθετούνται και οι προκλήσεις που ανακύπτουν στην *ΑεζΑΕ* διδασκαλία της λογοτεχνίας έχουν ανοίξει μια γόνιμη συζήτηση πάνω σε παιδαγωγικά και ακαδημαϊκά ερωτήματα που έχουν ως βασικό άξονα τον τρόπο με το οποίο θα αποκατασταθεί η σχέση του ώριμου σε ηλικία φοιτητή με έναν χώρο με το οποίο αισθανόταν περισσότερο ή λιγότερο οικείος στο μακρινό σχολικό παρελθόν.⁴

Το Πρόγραμμα Σπουδών στον Ελληνικό Πολιτισμό όπως προσφέρεται στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει ως βασική συνιστώσα τη μελέτη της λογοτεχνίας που γράφτηκε στα ελληνικά από τον Όμηρο μέχρι τους συγγραφείς και ποιητές του σήμερα. Από τις 15 Θεματικές Ενότητες, υποχρεωτικές και επιλεγόμενες, που έχει τη δυνατότητα να προσφέρει προς το παρόν το Πρόγραμμα, τουλάχιστον τέσσερις (ΕΛΠ21, ΕΛΠ28, ΕΛΠ31 και ΕΛΠ47) αφορούν αμιγώς στη μελέτη της λογοτεχνίας αυτής. Οι δύο πρώτες, Θεματικές Ενότητες του δευτέρου έτους, είναι υποχρεωτικές: «Αρχαία Ελληνική και Πρώιμη Βυζαντινή Λογοτεχνία» (ΕΛΠ21) και η «Νεοελληνική Λογοτεχνία (19^{ος}-20^{ος} αιώνας)» (ΕΛΠ28). Από τις άλλες δύο Θεματικές Ενότητες του τρίτου και τέταρτου έτους που είναι προαιρετικές η «Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή Λογοτεχνία (8^{ος}-18^{ος} αι.)» (ΕΛΠ47) αποτελεί συνδυαστικό κρίκο των δύο που μόλις αναφέραμε, ενώ η άλλη το «Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο» (ΕΛΠ31) εμβαθύνει στη μελέτη του αρχαίου δράματος κυρίως του 5^{ου} αιώνα μέσα από την ολοκληρωμένη σπουδή τριών ατέραιων τραγωδιών (του Αισχύλου, του Σοφοκλή και του Ευριπίδη) και μιας κωμωδίας του Αριστοφάνη.

2.2. Τα χρονολογικά ορόσημα

Με γνώμονα το γεγονός ότι από τους φοιτητές του Προγράμματος δεν απαιτείται η γνώση της αρχαίας ελληνικής τα κείμενα που γράφτηκαν σ' αυτή τη γλώσσα είτε κλασικά, είτε μετακλασικά είτε βυζαντινά δεν διδάσκονται από το πρωτότυπο αλλά από μετάφραση. Ως χρονολογικό ορόσημο εδώ μπορεί να θεωρηθεί ο 12^{ος} αιώνας, οπότε κάνει την εμφάνισή της η λεγόμενη *δημόδης βυζαντινή λογοτεχνία*, εκείνη που κατ' άλλους σηματοδοτεί τις απαρχές της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Με τη βοήθεια

³ Για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση βλ. γενικά Brumfit, Carter (1987), Hall (2005), Lazar (1993). Επίσης με αφετηρία την ελληνική σχολική πραγματικότητα βλ. Ζερβού (2002), Μπόκλουντ-Λαγοπούλου (2002), Πασχαλίδης (2002) και Αποστολίδου (2002).

⁴ Για τον όλο προβληματισμό βλ. τις διαφορές συμβολές στο Kayalis, T. and Natsina, A., (2010).

γλωσσαρίου οι φοιτητές δεν θα δυσκολευθούν να διαβάσουν στο πρωτότυπο κείμενο ούτε τον *Διγενή Ακρίτη* ούτε τον *Πτωχοπρόδρομο* ούτε ό,τι δημόδες ακολουθεί στα ύστερα βυζαντινά και στα μεταβυζαντινά χρόνια. Ειδικά μάλιστα οι Κύπριοι φοιτητές δεν έχουν πρόβλημα να καταγίνουν με τα λεγόμενα *Πετραρχικά κυπριακά σονέτα* (Canzoniere) χωρίς τη βοήθεια μιας απόδοσης στην κοινή νεοελληνική.

2.3. Η αναγκαιότητα των κειμένων

Παρότι και οι τέσσερις αυτές Θεματικές Ενότητες «διατρέχουν» μια γραμματολογία που πληροφορεί το φοιτητή για το τι έγραψε «ποιος, πού, πότε», φυσικό κορμό της μελέτης τους και της εξέτασής του δεν μπορούν παρά να αποτελούν τα ίδια τα κείμενα. Στην περίπτωση της ΕΛΠ 31 («Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο»), βέβαια, η έννοια «κείμενο» διευρύνεται αναγκαστικά όσο και φυσιολογικά, ώστε να συμπεριλάβει και το «κείμενο» της παράστασης ως γεγονός. Εδώ ακριβώς, λοιπόν, αναφύεται το δίλημμα αν η διδασκαλία πρέπει να γίνεται μέσα:

- α. από ανθολόγια και αποσπάσματα,
- β. από ακέραια κείμενα ή
- γ. από συνδυασμό των δύο;

Η συμβατικού τύπου πανεπιστημιακή παιδεία όπως κατά κανόνα προσφέρεται στην Ελλάδα και στην Κύπρο προσκρούει σε εγγενείς περιορισμούς που δυσχεραίνουν την υιοθέτηση της δεύτερης ή της τρίτης λύσης. Ο διδάσκων στις Φιλοσοφικές Σχολές, κυρίως στα Τμήματα Φιλολογίας, πρέπει κι αυτός μοιραία να συμβιβαστεί με τη στενότητα του ωρολογίου προγράμματος και τις συνήθειες πλέον ανατροπές του αδυνατώντας πολλές φορές ακόμα και να ολοκληρώσει σ' ένα διδακτικό εξάμηνο μια παράδοση αφιερωμένη π.χ. σε μια αρχαία τραγωδία έκτασης περίπου 1.500 στίχων. Η άμεση συνάρτηση της εξεταστέας ύλης με τη διδακτέα, ή μάλλον την παραδοθείσα, αποτρέπει τον καθηγητή να απαιτήσει από τον φοιτητή τη μελέτη ολόκληρου του έργου. Έτσι ο φοιτητής γνωρίζει πολλά γραμματολογικά για τον Ευριπίδη αλλά δεν εμβαθύνει όσο θα έπρεπε στα ίδια του τα έργα, μελετά αρκετά «μεμονωμένα» ποιήματα του Σεφέρη, όχι όμως ολόκληρη μια ποιητική του συλλογή όπως το *Μυθιστόρημα*. Από την άλλη μεριά, δεν είναι σπάνιες οι χειρουργικές επεμβάσεις στο κείμενο που έχουν ως αποτέλεσμα βίαιες και αυθαίρετες και παρά φύσιν λύσεις. Έτσι, π.χ., από την τραγωδία αφαιρούνται τα χορικά, λες και πρόκειται για ανούσιο «παραγέμισμα» και όχι για τα χωρία στα οποία αποστάζεται με τη μεγίστη δυνατή καθαρότητα η ηθική και διδακτική ουσία του έργου. Ανάμεσα στη Σκύλλα της «λιγότερης ύλης» και τη Χάρυβδη της «σχολικής» ή «φιλολογικής» λεγόμενης μετάφρασης (που δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια λέξη προς λέξη ασέλγεια επί του κειμένου) κατασπαράσσεται το κείμενο ως ακέραιος ζωντανός οργανισμός.

2.4. Η κατ' ιδίαν μελέτη της λογοτεχνίας

Η εικόνα και η εμπειρία είναι γνωστές και δεν χρειάζεται να επεκταθούμε σε περαιτέρω αναλύσεις. Η προοπτική θα παραμένει ίδια έως ότου η μελέτη της λογοτεχνίας απεξαρτηθεί από ό,τι απλώς παραδίδεται στο πανεπιστημιακό αμφιθέατρο και εξαπλωθεί στην απαίτηση για κατ' ιδίαν μελέτη στο σπίτι. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο συναντάται η «συμβατική» με την «εξ αποστάσεως» εκπαίδευση και αναδεικνύονται οι δυνατότητες που παρέχει η δεύτερη και η αυτοδιδασκαλία πάνω στην οποία στηρίζεται. Με επιπλέον δεδομένο ότι οι Θεματικές Ενότητες είναι ετήσιες και όχι εξαμηνιαίες ο χρόνος μπορεί να μετράει και να αποτιμάται διαφορετικά. Όπως μελετά έναν προκαθορισμένο όγκο ύλης, ο φοιτητής ενός Ανοικτού Πανεπιστημίου μπορεί να μελετήσει και λογοτεχνικά έργα στο ακέραιο, «από την αρχή έως το τέλος», σε όλες τις φωτοσκιάσεις τους, να κατανοήσει ό,τι

γενικά μελέτησε για τον ποιητή ή το συγγραφέα, να αναδείξει την κεντρική του ιδέα, να ανακαλύψει, τέλος, την αξία ενός λογοτεχνικού έργου από μόνος του.

3. Κριτήρια επιλογής των «υποχρεωτικών» κειμένων

Τόσο η ποιότητα και η ποσότητα, όσο και η ειδολογική ποικιλία της κλασικής, μετακλασικής, βυζαντινής και νεοελληνικής λογοτεχνίας αποτελούν τα πρώτα φυσικά εμπόδια τα οποία πρέπει να υπερπηδήσει η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού μιας Θεματικής Ενότητας που έχει κειμενοκεντρικό προσανατολισμό. Τα κριτήρια ποικίλλουν κατά περίπτωση αλλά μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- Οι απαιτήσεις των θεματικών κύκλων
- Η εξισορρόπηση ανάμεσα σε γνωστά και «άγνωστα» κείμενα
- Η έκταση των προτεινόμενων κειμένων
- Η αξιοποίηση δόκιμων μεταφράσεων και σχολιασμένων εκδόσεων

3.1. Οι απαιτήσεις των θεματικών κύκλων

Το χρονολογικό εύρος και η ειδολογική ποικιλία που καλούνται να καλύψουν οι Θεματικές Ενότητες που θέτουν ως στόχο τη μελέτη της ελληνικής λογοτεχνίας απαιτούν τη διαίρεση και κατανομή τους σε επιμέρους θεματικούς κύκλους. Εύλογα η απαίτηση μελέτης έργων στο ακέραιο πρέπει να είναι, κατά πρώτο λόγο, αντιπροσωπευτική των επιμέρους θεματικών κύκλων που συνήθως αντιστοιχίζονται είτε με βάση χρονολογική όπωσ, π.χ., αρχαϊκή, κλασική, ελληνιστική κ.ο.κ., είτε με βάση ειδολογική, δηλαδή την ένταξη των κειμένων σε λογοτεχνικά είδη (literary genres), όπως επική, λυρική και δραματική ποίηση, ή ιστοριογραφία και ρητορική. Αν μια Θεματική Ενότητα έχει διαιρεθεί σε τέσσερις επιμέρους κύκλους, ο κάθε κύκλος πρέπει να εκπροσωπείται από ένα τουλάχιστον επιλεγμένο έργο. Με βάση την έως τώρα εμπειρία καθεμιά από τις αντίστοιχες Θεματικές Ενότητες απαιτεί από το φοιτητή τη μελέτη τεσσάρων έως έξι έργων κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους.

3.2. Η εξισορρόπηση ανάμεσα σε «γνωστά» και «άγνωστα» κείμενα

Η πανοραμική γνώση και η εμπάθνηση ως συνδυαστικές μαθησιακές παράμετροι σε μια εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου απαιτούν την εξοικείωση του φοιτητή τόσο με «γνωστά» (λόγω της γενικότερης φήμης και καταξίωσής τους) όσο και με «άγνωστα», λιγότερο προβεβλημένα έργα. Αυτό σημαίνει ποίηση αλλά και πεζογραφία, «βατά αλλά και δύσβατα», επαναπροσέγγιση των «κλασικών» που διδαχθήκαμε στα μαθητικά χρόνια αλλά, παράλληλα, γνωριμία με τα ελάσσονα ή αυτά που φαίνονται σήμερα ως ελάσσονα αλλά δεν ήταν στην εποχή της δημιουργίας και της πρώτης κυκλοφορίας τους. Μια «δίκαιη μοιρασιά» συνάδει και με τις πρόσφατες τάσεις της φιλολογικής επιστήμης που έχει αναδείξει τις λιγότερο «φωτισμένες» περιόδους της ιστορίας της λογοτεχνίας και εξετάζει τα κείμενα στα ιστορικά και κοινωνικά τους συμφραζόμενα μη αρκούμενη πλέον στο διαχρονικό τους ενδιαφέρον ή το ότι σε αυτά εκφράζονται «πανανθρώπινες αξίες».

3.3. Η έκταση των προτεινόμενων κειμένων

Όσο και αν η κατάτμηση των έργων αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγήν, η έκταση κάποιων από αυτά δεν επιτρέπει την εξ ολοκλήρου μελέτη τους. Για κείμενα τόσο εκτεταμένα όσο τα ομηρικά έπη, τα ιστοριογραφικά έργα, ο *Διγενής Ακρίτης* ή ο *Ερωτόκριτος*, αναγκαστικά πρέπει να καταφύγουμε σε μια επιλογή: συγκεκριμένες ενότητες που χαρακτηρίζονται από αφηγηματική συνοχή (π.χ. μία έως δύο ραψωδίες,

ένα έως δύο βιβλία-κεφάλαια, 400 έως 500 στίχοι). Αντίθετα, το πεδίο είναι πρόσφορο όταν πρόκειται για έργα της δραματικής ποίησης (τραγωδίες και κωμωδίες), βιογραφίες και Βίους αγίων, μυθιστορήματα της μετακλασικής και της νεότερης εποχής, ποιητικές συλλογές.

3.4. Η αξιοποίηση δόκιμων μεταφράσεων και σχολιασμένων εκδόσεων

Γενικά πάντως πρέπει να προκρίνεται η επιλογή έργων που διαθέτουν το προνόμιο:

- να έχουν αποδοθεί σε δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις
- να συνοδεύονται από αξιοπρεπή ελληνόγλωσσα υπομνήματα ή/και λογοτεχνικές αναλύσεις.

Με δεδομένη τη διάδοση των κλασικών σπουδών διεθνώς η ελληνόγλωσση δευτερεύουσα βιβλιογραφία πρέπει να αποτελεί «μαξιλαράκι» για τον μέσο φοιτητή, τον ελάχιστο κοινό παρονομαστή των απαιτήσεών μας, ενώ οι αριστείες αναμένεται να μελετήσουν και ικανό αριθμό αγγλόγλωσσων κυρίως βοηθημάτων, των πιο σύγχρονων κατακτήσεων της έρευνας.

4. Διδακτικές και μαθησιακές απαιτήσεις

4.1. Η μελέτη των ακέραιων κειμένων στην πράξη

Για το ποια κείμενα θα τον συνοδεύσουν στη διδακτική χρονιά ο φοιτητής ενημερώνεται πολύ πριν από την επίσημη εκκίνησή της. Από το προηγούμενο καλοκαίρι, τότε δηλαδή που καλείται να εγγραφεί στις Θεματικές Ενότητες της ερχόμενης χρονιάς, γνωρίζει, μέσω της ιστοσελίδας του Πανεπιστημίου, ποια είναι τα λεγόμενα υποχρεωτικά αναγνώσματα ώστε να έχει τη δυνατότητα μιας πρώτης γνωριμίας και εξοικείωσης με αυτά. Με άλλα λόγια, προτού προμηθευτεί τα σχετικά γραμματολογικά ή άλλα εγχειρίδια, προτού καν γνωρίσει τον διδάσκοντα, ο φοιτητής μπορεί να αφιερωθεί στην ανάγνωση των έργων πάνω στα οποία θα βασιστεί μεγάλο μέρος της δοκιμασίας του τόσο στη διάρκεια (με τις γραπτές εργασίες), όσο βέβαια και στο τέλος (με τις τελικές και επαναληπτικές εξετάσεις) του επόμενου ακαδημαϊκού έτους. Με τη δυνατότητα αυτή μιας «πρώιμης» γνωριμίας, μιας εισόδου σε ένα μαθησιακό προστάδιο, προτού δηλαδή βρεθεί «αντιμέτωπος» με το άγχος της πρώτης εργασίας, ο φοιτητής μπορεί να αντιμετωπίσει ένα λογοτεχνικό έργο ως αναγνωστική εμπειρία, απόλαυση ή/και προσωπική αναζήτηση.

4.2. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις για τον διδάσκοντα

Για δύο ή και τρεις ακαδημαϊκές χρονιές τα κείμενα παραμένουν τα ίδια για να αντικατασταθούν στη συνέχεια από άλλα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μελέτη ακέραιων κειμένων ή εκτενών αποσπασμάτων από αυτά δεν επαναπροσδιορίζει και αυξάνει τις μαθησιακές απαιτήσεις μόνο για τους φοιτητές αλλά και για τους διδάσκοντες. Οι τελευταίοι είναι επιφορτισμένοι τόσο με τον εφοδιασμό του φοιτητή με τη σχετική βιβλιογραφία, όσο και με την καθοδήγηση στην ανάγνωσή του παρέχοντας τα κατάλληλα ερμηνευτικά «κλειδιά». Από ένα σημείο και πέρα, η εξοικείωση του φοιτητή με ένα κείμενο που πρέπει να μελετήσει σε όλη του ή σε μεγάλη έκταση εξαρτάται από την εξοικείωση του ίδιου του διδάσκοντα με το κείμενο αυτό. Ας μην ξεχνάμε επίσης ότι στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο δεν διδάσκουμε το αντικείμενο της στενής μας ειδίκευσης, αλλά καλούμαστε να διαβούμε μαζί με τους φοιτητές ένα πραγματικό πέλαγος, το οποίο μπορεί να εκτείνεται, όπως στην περίπτωση της ΕΛΠ 21, από τον Όμηρο μέχρι τον Προκόπιο. Η διδασκαλία λοιπόν ακεραίων κειμένων απαιτεί από τον διδάσκοντα ευρύτητα, ευελιξία, αλλά και χαλκέντερη φιλοπονία. Εύλογα μια κατ' έτος ανανέωση των επιλογών θα ακύρωνε

πολύ από τον καταβληθέντα κόπο, που μερικές φορές απαιτεί προετοιμασία και πριν από την έναρξη της χρονιάς.

Είτε στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ.) είτε σε τηλεδιασκέψεις ο διδάσκων πρέπει να καθοδηγήσει τον φοιτητή πώς να αναγνώσει ένα κείμενο, πώς να «ξεκλειδώσει» τις πτυχές του, και προπαντός να αναδείξει την αξία του, την τέχνη του και το λόγο που υπαγόρευσε τη συγγραφή του. Ιδιαίτερα όλα αυτά είναι επιβεβλημένα για κείμενα που ανήκουν στη λογοτεχνία περασμένων εποχών, που ανήκουν δηλαδή σε κόσμους πολύ διαφορετικούς από το δικό μας. Η μαθησιακή πρόσληψη της λογοτεχνίας αυτής με τα μέτρα και τα σταθμά της δικής μας εποχής οδηγεί σε παντός είδους παρερμηνείες ή αδόκιμες γενικεύσεις. Είναι μακρύς ο δρόμος μέχρι ο ενήλικας ειδικά φοιτητής, ο ζυμωμένος, ας μην ξεχνάμε, με την αντίληψη που επιβάλλει απόψεις πάνω στο κείμενο πριν από την ανάγνωσή του, να ξεφύγει από το περιβόητο «λέω την άποψή μου για το κείμενο» (δηλαδή προσφέρω αυθαίρετες φαινομενολογικές αναγνώσεις, ενδιαφέρουσες οι ίδιες ανθρωπολογικά, αλλά βεβαίως εντελώς ανερμάτιστες) και να επιστρέψει στο δόκιμο «διατυπώνω επιστημονικές ερμηνείες, ενίοτε ενδεχομένως προσωπικές και με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αξιοπιστίας, αλλά πάντοτε με άξονα το κείμενο και όσα ιστορικά το καθορίζουν».

Χρειάζεται επίσης κόπος για να ξεριζωθούν βαθύτατα ριζωμένες προκαταλήψεις περί λογοτεχνίας, όπως η απολυτοποιημένη, σχεδόν υπερβατική έννοια του γραμματειακού είδους (literary genre), ο λογοκεντρισμός στην ανάλυση, με τον ποιητή να είναι ο Λόγος («αυτό ήθελε να πει ο ποιητής»), ο συγγενής βιογραφισμός ή ιστορικισμός κ.ά. Και όλα αυτά πρέπει να επιτευχθούν ενώ τα κείμενα που χρονολογούνται πριν από τον 12^ο αιώνα διδάσκονται αποκομμένα από το αρχικό γλωσσικό τους ένδυμα!

Για να επιτύχει ο διδάσκων τα πιο πάνω πρέπει, τέλος, να επιμένει τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητα των σχολίων που παρέχονται στις γραπτές εργασίες. Στην *ΑΕΞΑΕ* τα σχόλια δεν μπορεί να είναι του τύπου «σωστό», «μπράβο», «ξανασκέψου το» ή «λάθος», «δεν ισχύει» ή μια σκέτη αρνητική μονοκοντυλιά. Δεν ικανοποιούν επίσης απλά και μόνο οι μονοσέλιδες συνθετικές αποτιμήσεις, διότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως βήμα προς βήμα καθοδήγηση. Οι διορθωμένες εργασίες στην *ΑΕΞΑΕ* αποτελούν από μόνες τους εκπαιδευτικό υλικό. Πρέπει λοιπόν να είναι εξονυχιστικώς (αλλά βεβαίως ευαίσθητα και προσεκτικά) σχολιασμένες, ώστε να λειτουργούν ως όχημα αυτοδιδασκαλίας.

4.3. Ερωτήματα και τρόποι εξέτασης του φοιτητή

Ο φοιτητής καλείται να καταδείξει την τριβή του μ' ένα κείμενο είτε στις γραπτές εργασίες είτε στις τελικές εξετάσεις. Οι ερωτήσεις μιας γραπτής εργασίας μπορεί να αφορούν:

- σ' ένα απόσπασμα ή σε μια πτυχή του έργου, προϋποθέτουν όμως τη γνώση του όλου έργου από το φοιτητή: π.χ. η παρουσία του ήρωα σ' ένα συγκεκριμένο επεισόδιο μπορεί να συσχετισθεί με τη σκιαγράφηση της προσωπικότητάς του στο όλο έργο,
- αντίστροφα, ένα γενικό θέμα σε όλο το έργο, π.χ. πώς σκιαγραφεί τον Χ χαρακτήρα ο ποιητής ή ο συγγραφέας,
- ζητήματα χρήσης του λόγου ή αφηγηματικής τεχνικής. Εδώ ο φοιτητής κινείται ελεύθερα στο κείμενο αντλώντας επιχειρήματα και παραδείγματα,

- σύγκριση του έργου που αποτελεί υποχρεωτικό ανάγνωσμα με ένα άλλο, π.χ. μιας πλουτάρχειας βιογραφίας με ένα Βίο αγίου ή ενός ερωτικού μυθιστορήματος με ένα Βίο αγίου.

Σε κάποιο μέτρο αντίστοιχες ερωτήσεις μπορούν να τεθούν και στις εξετάσεις. Είναι λογικό, με δεδομένο ότι στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους το κείμενο δεν είναι πλέον άγνωστο, οι απαιτήσεις να είναι και αυξημένες. Αν η ερώτηση αναφέρεται σε δεδιδασμένα αρχαία τραγωδία, ο εξεταζόμενος πρέπει να αναγνωρίσει σε ποιο σημείο του έργου εντάσσεται το δοθέν απόσπασμα και να συσχετίσει τα λόγια των ηρώων με ό,τι προηγήθηκε ή ό,τι ακολουθεί. Με άλλα λόγια, εκτός από το να απαντήσει επί της ουσίας του ερωτήματος, θα πρέπει να δείξει την εξοικείωσή του με το κείμενο.

4.4. Ανάλυση των κειμένων και κειμενοκεντρικότητα

Η κειμενοκεντρικότητα και η αφηγηματική ανάλυση (Erzählungsanalyse) προτάσσονται ως βασικές αρχές της ανάλυσης στην οποία ασκείται ο φοιτητής. Εδώ εμφανίζονται συχνά δυσκολίες αφομοίωσης, καθώς στα πρώτα στάδια αρκετοί φοιτητές παρεξηγούν την προσταγή της «κειμενοκεντρικότητας» ως πρόσκληση απλά να παραφράσουν το κείμενο ή/και να παράσχουν την περίληψη των όσων έχουν διαβάσει. Το τὸν Ὅμηρον ἐξ Ὁμήρου δεῖ σαφηνίζειν παρεξηγείται σήμερα τόσο όσο και άλλοτε.

Κειμενοκεντρικότητα βεβαίως δεν σημαίνει ακριβώς κατά λεπτόν παρουσίαση κάθε στοιχείου του κειμένου· σημαίνει *επιστημονική ανάλυση, στην οποία βασικό σημείο αναφοράς, κεντρική δεξαμενή τεκμηρίων είναι το ίδιο το κείμενο*. Στην κειμενοκεντρική μεθοδολογία, συνεπώς, το κείμενο (το οποίο δεν μπορεί παρά να συμπεριλαμβάνει το λογοτεχνικό διακείμενο και το πολιτισμικό συγκείμενο) είναι το πρωταρχικό μέσο για την επίλυση ενός προβλήματος ερμηνείας του κειμένου: τίποτε δεν προβάλλεται ως επιχείρημα, αν δεν στηρίζεται σε σαφή κειμενικά δεδομένα.

Με ικανοποίηση οι διδάσκοντες διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι ενήλικες φοιτητές μας αφομοιώνουν γρήγορα τις έννοιες τόσο της *κειμενικότητας* όσο και της *κειμενοκεντρικότητας*. Στο τέλος των σπουδών τους έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν το ακέραιο κείμενο ως σύνολο κωδίκων, οι οποίοι διαμορφώνονται τόσο στο στάδιο της παραγωγής όσο και στο στάδιο της κατανάλωσης/πρόσληψης του κειμένου και οι οποίοι νοηματοδοτούνται (α) από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, (β) τη γραμματολογική καταγωγή του κειμένου, του συγγραφέα και του αναγνώστη και (γ) το πλαίσιο της πρόσληψης του κειμένου. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή —στην περίπτωση του δραματικού κειμένου ακόμη περισσότερο— ότι η έννοια «κείμενο» και κατ' επέκταση «ακέραιο κείμενο» δεν συμπεριλαμβάνει μόνο τις τυπωμένες λέξεις αλλά και τα άρρητα ή/και υπόρρητα συμπαρομαρτούντα που παρέχουν το κλειδί της «ορθής», δηλαδή της επιστημονικά τεκμηριωμένης, ανάγνωσής του.

5. Συμπεράσματα

Η παραπάνω έκθεση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η διδασκαλία ακέραιων κειμένων αλλά και των δυσκολιών με τις οποίες είναι πιθανόν να τεθεί αντιμετώπιση μας οδηγούν στην καταληκτική διατύπωση προβληματισμών και προτάσεων:

5.1. Η σταδιακή εμπέδωση του τι πραγματικά είναι «λογοτεχνική ανάλυση» συνιστά σημαντικό μαθησιακό επίτευγμα για έναν προπτυχιακό φοιτητή. Αναλογικά οι λογοτεχνικές του σπουδές στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου μπορούν να ευθυγραμμιστούν μεθοδολογικά με τις αντίστοιχες σπουδές στα καλύτερα

πανεπιστήμια παγκοσμίως.⁵ Τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να είναι εντυπωσιακά —άνθρωποι μπορεί να αγαπήσουν τη λογοτεχνία μολονότι τους ήταν μέχρι τότε αδιάφορη— και τα πλεονεκτήματα αδιαμφισβήτητα. Δεν είναι εύκολο, ωστόσο, να επιτευχθεί ο σκοπός.

5.2. Πρωτίστως απαιτείται απόλυτη εγρήγορση εκ μέρους του καθηγητή-συμβούλου σε ζητήματα τεχνικής της επιστημονικής γραφής και παρουσίασης, δόμησης του επιχειρήματος, αποκωδικοποίησης του κειμένου, ώστε με διακριτικότητα αλλά και αποφασιστικότητα να καθοδηγείται ο φοιτητής προς την επιστημονικώς αποδεκτή έννοια της λογοτεχνικής ανάλυσης.

5.3. Είτε με προσφυγή στη βιβλιογραφία που συνοδεύει ένα λογοτεχνικό έργο είτε με σχόλια που ετοιμάζει η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού της Θεματικής Ενότητας ο φοιτητής πρέπει να εφοδιάζεται με το απαραίτητο διδακτικό υλικό που θα τον βοηθήσει στην καλύτερη ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου που έχει κληθεί να μελετήσει. Οι απαιτήσεις μεγαλώνουν ανάλογα με το πού τοποθετείται χρονολογικά το κείμενο και με το βαθμό δυσκολίας της κατανόησής του.

5.4. Κρίσιμο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει και η νέα τεχνολογία που αξιοποιεί το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και που αφενός επιτρέπει τις τηλεδιασκέψεις και τη συχνότερη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή, αφετέρου την ενίσχυση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είτε με ηχογραφημένες απαγγελίες ποιημάτων και αναγνώσεις πεζών έργων είτε με τη μέσω της πλατφόρμας τηλεκαίτευσης πρόσβαση σε μαγνητοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις.

Όλα μπορούν να συμβάλουν στο να κερδηθεί ένα μεγάλο στοίχημα, η γνωριμία με ποιητές, συγγραφείς και έργα, ένα ταξίδι που για την ταλαιπωρημένη μας σχολική και πανεπιστημιακή παιδεία έπρεπε να είχε αρχίσει από πιο νωρίς αλλά που δεν είναι αργά για να αποκτήσει τους τακτικούς και επιμορφωμένους επιβάτες του.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (2002). Λογοτεχνία και ιδεολογία. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, pp. 335-347
- Βώρος, Φ. (1981). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας, προσπάθεια ανανέωσης και αναπροσανατολισμού*. Αθήνα, Εκδ. Νέας Παιδείας
- Brumfit, C. J. & R. A. Carter (1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press
- Carter, R. & M. Long (1996). *Teaching Literature*. London, Longman
- Δελμούζος, Α. (1916). Οι κλασικοί σε μετάφραση. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 6, 121-182
Retrieved on August, 2011 from <http://pc-3.lib.uoi.gr:8080/jspui/handle/123456789/HASH2e68710bf7ce3b8329172e>
- Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. Basingstoke/ New York, Palgrave Macmillan
- Χατζηκόστα, Σ. (1997). Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση: μια επικίνδυνη πλάνη. *Ήνδικτος* 5, pp. 51-72
- Kayalis, T. & Natsina, A. (2010). *Teaching Literature at a Distance*. London, Continuum Publishing Group
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press
- Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (2002). Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τυπωθήτω, pp. 177-187
- Natsina, A. (2007). Teaching literature in open and distance learning: a comparative survey of literary education in nine European ODL Universities, *Arts and Humanities in Higher Education* 6 (2), pp. 133-154
- Παπανούτσος, Ε. (1978). *Αλέξανδρος Δελμούζος*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

⁵ Για μια συγκριτική παρουσίαση του «λογοτεχνικών σπουδών» σε ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια που βασίζονται στην ΑεξΑΕ, βλ. Natsina (2007).

- Πασχαλίδης, Γ. (2002). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τυπωθήτω, pp. 319-333
- Ζερβού, Α. (2002). Η λογοτεχνία στο σχολείο, ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τυπωθήτω, pp. 15-35