

Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΟΣΑΞΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ¹

Ευγενία Σηφάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διερευνάται η μεταφορά του λόγου της λογοτεχνικής κριτικής, και ειδικότερα της ορολογίας της Νέας Κριτικής, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην ελληνική μέση εκπαίδευση, με έμφαση στα διδακτικά εγχειρίδια. Θεωρητική αφετηρία της εργασίας είναι η διπλή θεώρηση του νοήματος των όρων, αφ' ενός, ως κόμβων του πλέγματος μίας εξειδικευμένης γλώσσας (δηλαδή της εκάστοτε σχολής λογοτεχνικής κριτικής) απ' όπου αυτοί αντλούν το «συστηματικό» τους νόημα και, αφ' ετέρου, ως διαύλων διασύνδεσης με το ευρύτερο σύνολο των κοινωνικών ιδεών, των ρητών και άρρητων παραδοχών που οργανώνουν ακόμα και την πλέον καθημερινή ή αυτονόητη σκέψη, δια των οποίων ανοίγονται στο «ιδεολογικό» νόημα.

THE DISCOURSE OF LITERARY CRITICISM IN THE CONTEXT OF ENGLISH – AMERICAN AND GREEK SECONDARY EDUCATION.

Evgenia Sifaki

ABSTRACT

I investigate the usage of the discourse of literary criticism, and specifically the terminology of New Criticism, in the context of secondary school teaching in Greece, focusing especially on the textbooks that are used in the classroom. I begin with the theoretical presupposition that the meaning of literary terms is two-fold and derives from their characteristic positioning as, first, they belong to the structure of a specialized language (that is, the discourse of the particular school of literary theory) which confers onto them their specialized “structural” meaning; second, they function as connecting links with the wider field of every day ideology, the sum-total of ideas and tacit assumptions which organize social life and which invests them with “ideological” meaning.

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες φιλόλογοι όταν χρειασθεί να έρθουν σε επαφή με την αγγλοσαξωνική βιβλιογραφία είναι σύνθετο. Είναι κατ' αρχήν μεταφραστικό, που αφορά την ορολογία της ειδικής γλώσσας της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής, αλλά δεν περιορίζεται σ' αυτό: διαπιστώνουμε μια γενική έλλειψη συνενόησης στο χώρο όσον αφορά τις προσδοκίες μας από το λογοτεχνικό κείμενο, τον ρόλο του στην εκπαίδευση και στην παιδεία γενικότερα και, κατά συνέπεια, τον τρόπο πραγμάτευσής του στην αίθουσα

¹ Θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες του ΑΠΘ, Κ. Λαγοπούλου και Ε. Χοντολίδου που με βοήθησαν να επιλέξω το θέμα και το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας.

διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο ζήτημα στο οποίο αναπόφευκτα σκοντάφτει όποιος επιχειρεί να θεματοποιήσει τις δυσκολίες ορολογίας που συναντούν οι Έλληνες φιλόλογοι και να συσχετίσει τη δραστηριότητά τους με εκείνη των αγγλόφωνων συναδέλφων τους.²

Παίρνοντας ως δεδομένο ότι η ικανότητα για λογοτεχνική κριτική είναι επίκτητη και αποτέλεσμα εκπαίδευσης [Χοντολίδου 1989, 66], ένας προφανής τρόπος προσέγγισης του παραπάνω προβλήματος είναι η διερεύνηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους διδάσκεται η λογοτεχνία στα σχολεία της Ελλάδας και των αγγλόφωνων χωρών αντίστοιχα.³ Δεν μπορώ εδώ, βεβαίως, να εξαντλήσω όλες τις όψεις αυτού του περίπλοκου θέματος. Στην παρούσα εργασία σκοπεύω να περιοριστώ στις ερωτήσεις ανάλυσης που συνοδεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα στις ανθολογίες οι οποίες χρησιμοποιούνται τα τελευταία 20 χρόνια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό Γυμνάσιο και Λύκειο, τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (στο εξής ΚΝΛ), με έμφαση στο βιβλίο για τη Γ' Λυκείου (στο εξής ΚΝΛ Γ'), εντοπίζοντας σ'αυτές όρους που μοιάζουν να συγγενεύουν ή, σε κάθε περίπτωση, να παραπέμπουν στην αμερικανική (κυρίως) φορμαλιστική σχολή λογοτεχνικής κριτικής, τη λεγόμενη Νέας Κριτική⁴ (στο εξής ΝΚ). Διερευνώ βασικά αυτές τις ερωτήσεις, που απευθύνονται στο μαθητή, με τη λογική ότι «οι ερωτήσεις που ακολουθούν τα λογοτεχνικά έργα στα ΚΝΛ, ... αποτελούν ένα χρήσιμο δείκτη των θεμάτων που συζητούνται στην τάξη. Στη χειρότερη περίπτωση αποτελούν έναν δείκτη σχετικά με το τί επιθυμεί η πολιτεία να προσέξουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι στα πλαίσια του μαθήματος της λογοτεχνίας» (Χοντολίδου 1989, 64). Πρώτη υπόθεση εργασίας μου είναι ότι, εντοπίζοντας, αναλύοντας και συγκρίνοντας την ορολογία που κυριαρχεί στις δύο διαφορετικές φιλολογικές παραδόσεις, είναι δυνατόν να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους της ασυνενοησίας που αναφέρθηκε πιο πάνω και να αποσαφηνίσουμε σε ένα πρώτο επίπεδο τα προβλήματα μετάφρασης που αφορούν τη γλώσσα της λογοτεχνικής κριτικής.

² Θα αναφέρω ένα μόνο παραδείγμα που λειτούργησε και ως ερέθισμα για την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας. Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του ΑΠΘ (της οποίας τα ελληνικά είναι, παρεμπιπτόντως, άψογα) μου δήλωσε ότι είναι περίπου αδύνατον να μεταφραστεί η περιγραφή του προγράμματος σπουδών του τμήματος από τα αγγλικά στα ελληνικά.

³ Η πιο εμπεριστατωμένη σχετική έρευνα είναι της Ε. Χοντολίδου, *Το Μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη 1989.

⁴ Αντιπροσωπευτικά έργα της Νέας Κριτικής θεωρούνται γενικά αυτά των Τ. S. Eliot, των Άγγλων I. E. Richards και W. Empson, των Αμερικανών J. C. Ransom, W. K. Wimsatt, C. Brooks, A. Tate, M. Beardsley, R.P. Blackmur, R.P. Warren, κ.ά. Βεβαίως οι απόψεις των παραπάνω κριτικών δεν ταυτίζονται απολύτως, και ειδικά οι Richards και Empson διαφέρουν αρκετά από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Επέλεξα να εστιάσω στην ΝΚ όχι μόνον επειδή, σύμφωνα με τη Κ. Λαγοπούλου [180], είναι η πιο πρόσφατη θεωρία λογοτεχνίας από όσες εμφανίζονται στα ΚΝΛ, αλλά κυρίως διότι, πρώτον, είναι η πιο πρωτότυπη γλώσσα λογοτεχνικής κριτικής που διατυπώθηκε στην αγγλική γλώσσα, και άρα μας επιτρέπει τη σύγκριση ελληνικής και αγγλικής ορολογίας, χωρίς να εμπλακούμε στο πρόβλημα της ενδιάμεσης μετάφρασης γαλλικών ή γερμανικών -εξ άλλου πάνω στο υπάρχον υπόβαθρο της νεοκριτικής ορολογίας και πρακτικής βασίστηκε η μετάφραση και μεταφορά, η «ανα-τοποθέτηση» στον αγγλοσαξωνικό χώρο, των πιο σύγχρονων λογοτεχνικών θεωριών από την Γαλλία και τη Γερμανία· και, δεύτερον, η ΝΚ αναπτύχθηκε, ειδικά στην Αμερική, ως μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας όχι μόνο στο πανεπιστήμιο αλλά και στο σχολείο, διαμορφώνοντας γενιές ολόκληρες ακαδημαϊκών δασκάλων αλλά και απλών αναγνωστών λογοτεχνίας, ενώ η ορολογία της (ambiguity, connotation, imagery, irony, paradox, tension, trope, symbol, texture, κλπ) εξακολουθεί να αποτελεί αναπόδραστο εργαλείο του τρόπου πραγμάτευσης της λογοτεχνίας. Ακόμα και όταν η ΝΚ αμφισβητήθηκε ως ιδεολογία που «αντικειμενικοποίησε» και στεγανοποίησε το κείμενο, αποκόπτοντάς το από το ευρύτερο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής και ανάγνωσής του, η σημασία της ως φορμαλιστική μέθοδος ανάλυσης κειμένων, και ειδικά ποιητικών κειμένων, διατηρήθηκε· κληροδότησε το λεγόμενο *close reading*, την «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση», δηλαδή τη συστηματική και λεπτομερή ανάλυση κειμένου. Με την παρέμβαση της ΝΚ τα λογοτεχνικά κείμενα έγιναν, σε αίθουσες διδασκαλίας και σε τυπωμένες σελίδες, αντικείμενα εξαιρετικά ενδελεχούς ανάλυσης και εξονυχιστικής αναδίφησης έτσι ώστε καμμία λέξη τους, από τις πλέον κρίσιμες μέχρι τις φαινομενικά πιο ουδέτερες ή αδιάφορες, να μη μείνει ανεξέταστη. Η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση εξακολουθεί να θεωρείται πολύτιμο εργαλείο, ένα μεθοδολογικό πρώτο βήμα, για την μελέτη κάθε λογοτεχνικού κειμένου (και ίσως όχι μόνο λογοτεχνικού), ανεξαρτήτως θεωρητικής προσέγγισης. Πριν από κάθε ιστορικιστική, φεμινιστική, ψυχαναλυτική ή άλλη ερμηνεία, ο αναγνώστης οφείλει κατ'αρχάς να διαβάσει το κείμενο, έχοντας επίγνωση του τρόπου με τον οποίο παράγεται το νόημα, σε συνάφεια πάντοτε με τη χρήση αφηγηματικών τεχνικών και ποιητικών τρόπων (πχ. αφηγηματική προοπτική, μεταφορική χρήση του τοπίου, συμβολισμός, κλπ.).

Όπως παρατηρεί η Λαγοπούλου [180], η επίδραση της ΝΚ, μεταξύ άλλων θεωριών της λογοτεχνίας, στη συγκρότηση των ΚΝΛ διαφαίνεται εμμέσως πλην σαφώς στο σημείωμα της συντακτικής επιτροπής τους που απευθύνεται στον καθηγητή. Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει, λοιπόν, είναι πώς έγινε αυτή η μεταφορά και η μετάφραση μιας αγγλοσαξωνικής θεωρίας λογοτεχνίας στα ελληνικά διδακτικά βιβλία, πώς προσαρμόστηκε στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και με τί ενδεχόμενες απώλειες και αλλοιώσεις.

Ορισμένοι όροι-κλειδιά της ΝΚ, όπως «αμφισημία» (“ambiguity”), «συνδήλωση» (“connotation”) και «παραδοξότητα» (“paradox”), έννοιες απαιτητικές, που όμως θα ενεργοποιούσαν την κριτική σκέψη και τη φαντασία του μαθητή, είναι απουσιάζουν εντελώς από τα ΚΝΛ. Άλλοι όμως, όπως «συγκινησιακή γλώσσα», «εικόνα», «ειρωνεία», «αντίθεση», «σύμβολο», κυριαρχούν, τουλάχιστον στο κεφάλαιο της ανθολογημένης ποίησης των ΚΝΛ. Γ’ το ερώτημά μας, λοιπόν έχει να κάνει με το κατά πόσον η χρήση παρόμοιων όρων είναι τυχαία και συμπτωματική, ή αν αυτοί λειτουργούν στο εν λόγω πλαίσιο σύμφωνα με το νεοκριτικό νόημά τους και τροποποιούν, με τη σειρά τους, τον παραδοσιακό τρόπο της σχολικής ανάγνωσης, που έχει κληροδοτήσει στην ελληνική παιδεία ο 19^{ος} αιώνας.

Ακόμα όμως και η πιο ευσυνείδητη προσπάθεια για την πιστή μεταφορά μιας ξένης ορολογίας δεν θα μπορούσε να αποφύγει μετασχηματισμούς του νοήματος και της χρήσης της. Αν, υιοθετώντας τους όρους του Basil Bernstein, θεωρήσουμε τη ΝΚ ως «ειδικευμένο εκπαιδευτικό λόγο» μεταφερμένο στην Ελλάδα από το «διανοητικό πεδίο» του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, που υπήρξε το «πρωτογενές πλαίσιο της παραγωγής του», το θέμα της παρούσας εργασίας μετατρέπεται στο ερώτημα του τί συνεπάγεται για τη σχολική προσέγγιση της λογοτεχνίας η «επιλεκτική αναπαραγωγή» του λόγου της ΝΚ στο «δευτεροβάθμιο επίπεδο» της μέσης εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο βαθμό που η εν λόγω αναπαραγωγή τεκμαίρεται από τις ερωτήσεις κατανόησης των ΚΝΛ. Σύμφωνα με τον Bernstein, η «ανα-τοποθέτηση» ενός συστηματικού λόγου συνεπάγεται αναγκαστικά μετασχηματισμούς, δεδομένου ότι: «1) έχει αλλάξει θέση σε σχέση με άλλους λόγους, πρακτικές και θέσεις, 2) έχει τροποποιηθεί από την επιλογή, απλούστευση, συμπύκνωση και επεξεργασία και 3) έχει υποστεί ανα-τοποθέτηση και επαν-εστίαση» (Bernstein, 231-2, μετάφραση ελαφρώς τροποποιημένη). Δεν μπορώ βεβαίως να επεκταθώ εδώ σε όλες τις παραμέτρους της θεωρίας του Bernstein, η οποία συνιστά μεγάλης εμβέλειας κοινωνιολογική έρευνα. Θα προσπαθήσω απλώς να αξιοποιήσω μία από τις ερευνητικές κατευθύνσεις που μας υποδεικνύει, γιατί πιστεύω ότι είναι μάλλον αναπόφευκτη, αν θέλουμε μια πιο εμπεριστατωμένη και ολοκληρωμένη εικόνα της κυκλοφορίας και αναπαραγωγής της κριτικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία. Αυτή αφορά τη μελέτη του λεγόμενου «πλαισίου ανα-πλαισίωσης», δηλαδή του συνόλου των φορέων και παραγόντων που είτε επισήμως και άμμεσα (πχ. κρατικοί φορείς) είτε ανεπίσημως και έμμεσα (π.χ. φιλολογικά περιοδικά, ακαδημαϊκή έρευνα και «μόδες», επιλογές, μεταφραστικές ή άλλες, των εκδοτών) ρυθμίζουν την παρουσία και κυκλοφορία των

επιστημονικών «λόγων» στα σχολεία.⁵ Ο συγκεκριμένος τρόπος που είναι δομημένα τα ΚΝΛ, η επιλογή των κειμένων και οι μεθοδολογικές επιλογές που επιβάλλουν στη διδασκαλία (εάν επιβάλλουν τελικά κάποιες), είναι αποτέλεσμα των ρυθμίσεων του συναφούς πλαισίου αναπαισίωσης, του οποίου αποτελούν προϊόντα και το οποίο με τη σειρά τους συναποτελούν. Έτσι, για παράδειγμα, όταν η Λαγοπούλου ασκεί κριτική στους συγγραφείς των ΚΝΛ για το γεγονός ότι δεν κάνουν ρητές τις αναφορές τους στις θεωρίες λογοτεχνίας τις οποίες, ωστόσο, εμπλέκουν στις ερωτήσεις κατανόησης, και άρα προάγουν μια αφελή, εμπειρικού τύπου, προσέγγιση, στην ουσία αναδεικνύει το κύριο πρόβλημα που χαρακτηρίζει το πλαίσιο αναπαισίωσης των θεωριών λογοτεχνίας στα ΚΝΛ (όπως επιχειρεί να δείξει και η δική μου μελέτη): οι ερωτήσεις κατανόησης των ΚΝΛ προσεγγίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τρόπο απολύτως εμπειρικό, που δίνει την εντύπωση ανεπίγνωστης ή εκλεκτικιστικής χρήσης της κριτικής γλώσσας. Όροι οι οποίοι στο «πρωτογενές πλαίσιο» τους είναι εξαιρετικά περίπλοκοι (όπως «ειρωνεία»), πολύσημοι (όπως «εικόνα») και επίμαχοι (όπως «τόνος του ποιήματος») χρησιμοποιούνται κατά την «ανα-πλαισίωσή» τους έως εάν το νόημά τους να ήταν αυτονόητο, με αναπόφευκτο αποτέλεσμα την ασάφεια και γενικολογία.

Ισχυρίζομαι ότι κυριότερο πρόβλημα στις ερωτήσεις των ΚΝΛ (από το οποίο πηγάζουν όλα τα άλλα), είναι, σε τελευταία ανάλυση, η απογύμνωση των όρων της λογοτεχνικής θεωρίας από την εννοιολογική τους σημασία ως όρων μιας ειδικευμένης, συστηματικής γλώσσας, και η σύμφυσή τους με έννοιες της καθημερινής ομιλίας, ή υπεραπλουστευμένες έννοιες μιας απονευρωμένης εκδοχής αρχαιοελληνικών λογοτεχνικών λογοτεχνικών θεωριών και θεωριών του 19^{ου} αιώνα, και οι οποίες έχουν πλέον απορροφηθεί και αφομοιωθεί από τη λεγόμενη «πρακτική ιδεολογία» που έχει εμπεδωθεί στα σχολεία (στην οποία διαπλέκεται πάντα μια συνειδητή και μια ασυνείδητη διάσταση): Σύμφωνα με την αλτουσεριανή θεωρία, όπως την ανασυγκροτεί ο Α. Μπαλτάς, η πρακτική ιδεολογία

⁵ Σχετική εργασία είναι της Ε. Χοντολίδου, «Η λογοτεχνική κριτική και η διδακτική μεθοδολογία για τα λογοτεχνικά κείμενα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μια ανάγνωση άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε περιοδικά για φιλόλογους (1975-1990)», στο συλλογικό τόμο Σημειωτική και Εκπαίδευση, επιμέλεια Σ. Καμαρούδης, Ε. Χοντολίδου (Θεσσαλονίκη 1996). Εδώ πρέπει να πούμε επίσης, ότι όσον αφορά το πλαίσιο αναπαισίωσης του λόγου της ΝΚ ειδικά, πρέπει να πάρουμε υπ' όψη μας την πρώτη φάση της μεταφοράς του στον ελληνικό χώρο, πρώτα μέσω του Σεφέρη, κατά τις δεκαετίες του 30 και εξής και κατόπιν στο «πρωτοβάθμιο» πεδίο της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δεν ήταν του παρόντος να εξετάσω τη γενεαλογία της ορολογίας στα ΚΝΛ, αλλά μπορούμε να υποθέσουμε με κάποια ασφάλεια, ότι οι συγγραφείς των ΚΝΛ χρωστούν την επαφή τους με την Νεοκριτική ορολογία σε κάποια κείμενα ή μαθήματα Ελλήνων ακαδημαϊκών δασκάλων. Τον αποφασιστικό ρόλο που έπαιξε ο Σεφέρης, στη δημιουργία Νεοκριτικής παράδοσης στα ελληνικά γράμματα, πραγματεύεται ο Δ. Καψάλης, «Παράδοση και μεταφορά της Νεας Κριτικής», που αναδημοσιεύτηκε στο *Οφειλές της Ανάγνωσης*, Αθήνα 2000, 42-110.

ορίζεται ως ένα «σύνολο σχηματισμών οι οποίοι συγκροτούνται από έννοιες, αναπαραστάσεις, εικόνες, δοξασίες, με βάση τις οποίες οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και τα αντικείμενά της, τις σχέσεις τους με αυτά τα αντικείμενα και τις σχέσεις μεταξύ τους. Οι σχηματισμοί αυτοί αρθρώνονται με τις 'θεωρητικές ιδεολογίες' (ένα σύστημα ηθικής, μια συγκροτημένη θρησκεία κλπ.) και λειτουργούν πρακτικά, δηλαδή επενδύονται στη συμπεριφορά, τη διαγωγή, τη στάση των ανθρώπων μέσα στην καθημερινή τους ζωή» [Μπαλτάς 114].

Στα ΚΝΛ, ο «αυτονόητος» τρόπος με τον οποίο έννοιες όπως «ποιητής», «σύμβολο» ή «εικόνα» ενέχονται στην «πρακτική ιδεολογία» επικαλύπτει το εννοιολογικό τους περιεχόμενο ως όρων μιας συστηματικής λογοτεχνικής θεωρίας, όπως η ΝΚ, και προδιαγράφει την παραμόρφωσή τους. Για να εξηγηθώ καλύτερα, θα δανειστώ κάποια θεωρητικά εργαλεία από τις επεξεργασίες του Α. Μπαλτά: κατ' αρχήν, λοιπόν, η συγκρότηση της «γλώσσας» μιας θεωρίας λογοτεχνικής κριτικής μπορεί να εξεταστεί κατ' αναλογία με κάθε άλλη επιστημονική γλώσσα, ως το σύνολο των όρων που αυτή χρησιμοποιεί και των κανόνων με τους οποίους τους συσχετίζει και τους χρησιμοποιεί. Η συγκρότηση αυτή, «είναι συνώνυμη με τη δημιουργία, την ίδρυση ενός *εννοιολογικού συστήματος*, μιας *εννοιολογικής δομής* ... [Οι έννοιες] συγκροτούνται ευθύς εξαρχής ως στοιχεία του συστήματος που ορίζουν, ... και αποκτούν νόημα, μέσα από τις ρητές σχέσεις που εγκαθιδρύει ανάμεσά τους αυτή η συγκρότησή τους σε σύστημα. Έτσι, αυτό που προσδιορίζει το νόημα της κάθε έννοιας είναι η συγκεκριμένη θέση που αυτή κατέχει μέσα στο ιεραρχημένο εννοιολογικό σύστημα.» [Μπαλτάς 114]. Για παράδειγμα, στη Ρομαντική θεωρία για την ποίηση κεντρικό ρόλο παίζει ο όρος «ποιητής», ως ο Μεγάλος Άνδρας του οποίου η μεγαλοφυΐα έγκειται στην προνομιακή του ιδιότητα να συντονίζεται με το «πνεύμα» της φύσης ή/και του έθνους στο οποίο ανήκει «οργανικά» και, κατά συνέπεια, να εκφράζει και να διδάσκει, μέσω των ποιητικών τρόπων που χειρίζεται, συμπεριλαμβανομένων και των πρωτότυπων «εικόνων» που συνθέτει, αιώνιες Αλήθειες περί φύσεως ή/και έθνους. Βλέπουμε εδώ λοιπόν ότι ο όρος «εικόνα» είναι ιεραρχικώς υποτελής στο πλαίσιο της συστηματικής γλώσσας που μπορούμε να ονομάσουμε Ρομαντική ποιητική (αναγκαστικά υπεραπλουστεύοντας και άρα αδικώντας τη), καθώς αποτελεί απλώς ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον αναγνώστη και το πνεύμα του ποιητή και κατά συνέπεια την «αιώνια» αλήθεια που αυτός εκφράζει, αλήθεια που προφανώς προϋπάρχει της γραφής του ποιήματος. Αντίθετα, στο λεξιλόγιο ενός φορμαλιστή Νεοκριτικού η «εικόνα» προάγεται σε προνομιακό όρο, ως συνέπεια της αρχής ότι το ποίημα δεν αποτελεί έκφραση της ψυχής ή του πνεύματος του δημιουργού του, αλλά περιγράφεται με όρους μιας αντικειμενικής κατασκευής (“construct”) από γλωσσικά συστατικά (και κυρίως «εικόνες», με μια διεσταλμένη έννοια την οποία θα συζητήσουμε σύντομα), με

συνεπακόλουθο κριτήριο επιτυχίας το αν «δουλεύει» καλά ή όχι, όπως αντίστοιχα μπορεί να δουλεύει καλά ή όχι, ας πούμε, μια μηχανική κατασκευή. Ο τρόπος που συνδιάζονται τα συστατικά στοιχεία του ποιήματος συνιστά περίπλοκη, δυναμική και συνάμα εκλεπτυσμένη σχέση αλληλεπίδρασης, αποτυπωμένη στην ξεχωριστή γλωσσική «υφή» (“texture”) του κάθε ποιήματος στην οποία ανάγεται το νόημα του. Το ποίημα δουλεύει αν τελικά οι «εντάσεις» που δημιουργούνται στο εσωτερικό του από τις «αντιθέσεις» και τις «παραδοξότητες» της γλώσσας και της δομής (η ποιητική γλώσσα ειδικά είναι «γλώσσα του παράδοξου»), εξισορροπούνται τελικά μέσα στη μοναδική μορφική ενότητα την οποία και συνιστούν. Αυτός είναι ο λόγος που, σύμφωνα πάντα με τις αρχές της ΝΚ, το νόημα του ποιήματος δεν γίνεται να παραφραστεί, δεν μπορούμε να το πούμε τί «λέει» το ποίημα με άλλα λόγια, με τα «δικά μας» λόγια (“heresy of paraphrase”).

Σε όσα ακολουθούν θα επικεντρωθώ περισσότερο στη λέξη εικόνα, επειδή ως ειδικός όρος στο «ιεραρχημένο εννοιολογικό σύστημα» του νεοκριτικού ιδιώματος κατέχει πρωταρχική θέση, όπως επίσης επειδή χαρακτηρίζεται από εξαιρετική πολυσημία η οποία ξεφεύγει κατά πολύ από το χώρο του «αυτονόητου».

«Αυτονόητη» είναι η χρήση της λέξης εικόνα με τη στενότερή της έννοια, ως περιγραφής ενός οπτικοποιημένου αντικειμένου ή μιας σκηνής. Με αυτήν την έννοια βρίσκεται συχνά στα ΚΝΛ, όπου συνυφάνεται με μία προκατάληψη (βαθεία εμπεδωμένη στη συναφή πρακτική ιδεολογία) υπέρ μιας γλώσσας «όμορφης» και «στολισμένης» με «ωραίες εικόνες» η άλλα «καλλολογικά στοιχεία». «Αυτονόητος» θα ήταν όμως για πολλούς και ένας ορισμός της «εικόνας» ως μιας οπτικοποιημένης αναπαραγωγής του αντικειμένου στο οποίο αναφέρεται. Σύμφωνα με τον Abrams [87] αυτός ο ορισμός είναι λανθασμένος, γιατί στερείται αντικειμενικότητας: κάποιοι αναγνώστες βιώνουν οπτικές εικόνες και κάποιοι άλλοι όχι. Προσωπικά πιστεύω ότι είναι νόμιμο να πούμε ότι η δύναμη ενός ποιήματος έγκειται στην δημιουργία μιας φαντασίωσης εικόνων στον αναγνώστη, ένας όμως Νέος Κριτικός θα εκλάμβανε αυτή την άποψη ως εκδήλωση του λεγόμενου “affective fallacy”.⁶ Για τους Νεοκριτικούς, στόχος είναι η όσο το δυνατόν «αντικειμενική» ερμηνεία του ποιήματος, πράγμα που αποκλείει τις υποκειμενικές, συναισθηματικές αντιδράσεις του αναγνώστη. Εδώ δηλαδή διαφαίνεται η νεοκριτική προκατάληψη του ίδιου του Abrams.

Σύμφωνα λοιπόν με το κατά γενική ομολογία έγκυρο *Γλωσσάρι Λογοτεχνικών Όρων* του Μ. Η. Abrams, ο όρος “Imagery”, (δηλαδή, οι «εικόνες» [ενός κειμένου] θεωρημένες στην ολότητά τους) χρησιμοποιείται για να δηλώσει όλα τα αντικείμενα και τις

⁶ Δυσκολεύομαι να μεταφράσω αυτόν τον κρίσιμο όρο, για λόγους που σχετίζονται βέβαια με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

ποιότητες της αισθητηριακής αντίληψης (με την ευρύτερη έννοια, που περιλαμβάνει όλες τις αισθήσεις, εξωτερικές, εσωτερικές και κιναισθητικές), που εμφανίζονται σε ένα ποίημα ή άλλου τύπου λογοτεχνικό έργο, μέσω κυριολεκτικής περιγραφής, υπαινιγμού, ή με όχημα (τις δευτερογενείς αναφορές) των παρομοιώσεων και των μεταφορών του. Επί πλέον όμως, και κατά κύριο λόγο σε πρόσφατες χρήσεις του, ο όρος δηλώνει τη μεταφορική γλώσσα, ειδικότερα τα μέσα της μεταφοράς και της παρομοίωσης. Οι κριτικοί της λογοτεχνίας μετά τη δεκαετία του 1930, και κυρίως οι Νέοι Κριτικοί, ξεπέρασαν κατά πολύ τους προκατόχους τους στην έμφαση του *imagery*, με αυτήν την τελευταία έννοια, ως του ουσιώδους συστατικού της ποίησης, και ως μείζονα παράγοντα του ποιητικού νοήματος [86, 87]. Στα πλαίσια δηλαδή της Ν.Κ., η χρήση του του όρου «εικόνα» και των συναφών του διευρύνθηκε επεκτατικά και τα σημαινόμενά του πολλαπλασιάστηκαν, ενσωματώνοντας άλλα σχήματα λόγου: σχεδόν τα πάντα πλέον λέγονται «εικόνα». Στο ορολογικό μόρφωμα του “*imagery*”, συμπυκνώνεται όλος ο φορμαλισμός της ΝΚ και ως εκ τούτου η ανιστορική ιδεολογία που αυτή ενέχει και διαδίδει, και η συνακόλουθη οχύρωση του ποιήματος, από την εμπλοκή του με παραμέτρους ιστορικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, κλπ., που η ΝΚ θεωρεί ξένες και εχθρικές προς αυτό. Αυτή η διευρυμένη χρήση της «εικόνας» υποδηλώνεται, πιστεύω, σε ορισμένες ερωτήσεις των ΚΝΛ Γ', οι οποίες μάλιστα αναφέρονται σε σύνολα εικόνων, όπως, «οι εικόνες του ποιήματος κινούνται ανάμεσα σ'ένα κυριολεκτικό κι ένα μεταφορικό επίπεδο. Τα δύο αυτά επίπεδα αντιστοιχούν στον τίτλο του ποιήματος. Να τα επισημάνετε ...»[64]

Όσον αφορά το εμπειρικό μέρος της έρευνάς μου, τώρα, διάβασα «εκ του σύνεγγυς» τις ερωτήσεις των ΚΝΛ Γ' που αφορούν τη νεοελληνική ποίηση και πεζογραφία, υπό την εξής υπόθεση που απορρέει από την προηγούμενη δομιστική/συστηματική προσέγγιση στις θεωρίες λογοτεχνίας: εάν δεχτούμε ότι κάθε μορφή κριτικής, είτε το γνωρίζει είτε όχι, προϋποθέτει μια θεωρία, η οποία προσδιορίζει, από τη μία πλευρά, το αντικείμενο μελέτης της (το λογοτεχνικό φαινόμενο) και, από την άλλη, τον τρόπο και τη γλώσσα που θεωρούνται κατάλληλοι για την πραγμάτευσή του, μπορούμε να πούμε ότι οι λογοτεχνικοί όροι λειτουργούν σαν «παράθυρα» προς τη θεωρία λογοτεχνίας που υιοθετεί ο χρήστης τους. Αυτό σημαίνει ότι όταν χρησιμοποιούμε όρους όπως «χαρακτήρας» ή «περιγραφή», που ακούγονται σχετικά αθώοι, ενδεχομένως χρησιμοποιούμε μια κριτική γλώσσα με τις δικές της σιωπηρές παραδοχές, για παράδειγμα, ότι το σχέδιο και η δομή του λογοτεχνικού έργου απορρέουν από τη ζωή και άρα μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν με γνώμονα την ανθρώπινη εμπειρία. Αναφέρομαι εδώ στη θεωρία που ορίζει τη λογοτεχνία ως «μίμηση» ή «αντανάκλαση» της ζωής (αν και το πώς ακριβώς ορίζεται η «μίμηση» ή «αντανάκλαση» και το αντικείμενο της είναι ζήτημα περίπλοκο και γίνεται συχνά αντικείμενο διαμάχης). Γενικά πάντως μπορούμε να δεχτούμε ότι, «η κριτική

με όρους “μίμησης” θεωρεί το λογοτεχνικό έργο ως αντανάκλαση ή αναπαράσταση του κόσμου και της ανθρώπινης ζωής, και πρωταρχικό κριτήριο αξιολόγησης ενός έργου αυτό της «αλήθειας» της αναπαράστασης ως προς το αντικείμενο που αναπαριστά, ή θα έπρεπε να αναπαριστά. Αυτός ο τρόπος λογοτεχνικής κριτικής, ο οποίος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον Πλάτωνα και στη συνέχεια, τροποποιημένος, στον Αριστοτέλη, εξακολουθεί να χαρακτηρίζει τις σύγχρονες θεωρίες λογοτεχνικού ρεαλισμού» (Abrams 40-1). (Είναι προφανές ότι μια τέτοια λογοτεχνική θεωρία συσχετίζει αναπόφευκτα το λογοτέχνημα με τις ιστορικές συνθήκες όχι μόνο της παραγωγής του, αλλά και της «κατανάλωσής» του, το αναδεικνύει δηλαδή ως ιστορικό προϊόν.) Αν τώρα σε μια λογοτεχνική συζήτηση επικρατούν όροι όπως «ειρωνεία», «παραδοξότητα» ή «αμφισημία», τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι προκείμενες της επιχειρηματολογίας είναι άλλες. Ο φορμαλιστής Νεοκριτικός που χρησιμοποιεί αυτήν την ορολογία πιστεύει ότι ο λογοτέχνης δεν παράγει με βάση την εμπειρία του από τη ζωή, αλλά με βάση το τεχνικό απόθεμα το οποίο κατέχει και την ικανότητά του να το χρησιμοποιεί δημιουργικά. Το λογοτέχνημα δεν βρίσκεται σε μια εξωτερική σχέση αντανάκλασης προς τη ζωή, αλλά δημιουργεί στο εσωτερικό του και με τους τρόπους του μια *λογοτεχνική αίσθηση ζωής* που του προσιδιάζει.

Η θεωρία για τη λογοτεχνία ως «μίμηση» της ζωής κυριαρχεί συντριπτικά στις ερωτήσεις του ΚΝΛ για την Γ' Λυκείου που αφορούν πεζογραφήματα, π.χ.: «... ο συγγραφέας συσχετίζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ήρωα με τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες έζησε. Να επαληθεύσετε την παρατήρηση ...»(92) ή «πώς απεικονίζει ο Καραγάτσης την κοινωνική θέση της γυναίκας ...;» (137). Υπάρχουν και λίγες σχετικά ερωτήσεις που εστιάζουν στην αφηγηματική τεχνική και επι μέρους μορφικά χαρακτηριστικά, οι οποίες μοιάζουν να θέτουν το ερώτημα του «πως» μιλά το έργο, επιπροσθέτως με «ό,τι» λέει.⁷ Ωστόσο, ούτε αυτές οι τελευταίες ερωτήσεις δεν είναι απαραίτητα φορμαλιστικές· φορμαλιστική είναι η άποψη που θεωρεί τη μορφή (συμπεριλαμβανομένης και της αφηγηματικής στρατηγικής) **συστατικό στοιχείο** του περιεχομένου και όχι απλώς μέσο έκφρασης, έμφασης ή εξεικόνησης του νοήματος. Εν ολίγοις, η κυρίαρχη ιδεολογία περί λογοτεχνίας στα ΚΝΛ υπαινίσσεται την εξωλογοτεχνική αλήθεια του κειμένου, ενώ τα μορφικά χαρακτηριστικά του υποβιβάζονται σε μέσα που απλώς διευκολύνουν την μετάδοσή του «μηνύματος» και ενδυναμώνουν την επικοινωνιακή ικανότητα του συγγραφέα. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η γενική εικόνα που διαμορφώνουν συνολικά οι ερωτήσεις εναρμονίζεται πλήρως με την περιρρέουσα (εντός και εκτός σχολείου) αυθόρμητη αντίληψη, την «πρακτική ιδεολογία» ακριβώς, περί μηνύματος του

⁷ Σύμφωνα με μία δική μου πρόχειρη στατιστική, από τις 45 συνολικά ερωτήσεις αυτής της ενότητας του βιβλίου, οι 38 (δηλαδή ποσοστό 82,6%) εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία, και μόνον 9 (17,4%) στη δεύτερη.

λογοτεχνήματος, στην οποία ενέχεται εγγενώς η διάκριση και πρωτοκαθεδρία του περιεχομένου (του μηνύματος ή του διδάγματος) έναντι της μορφής.

Η ίδια πρακτική ιδεολογία της διάκρισης μεταξύ ενός εξω- ή προ- λογοτεχνικού περιεχομένου και της ενδεχομενικής λογοτεχνικής του μορφής διαπερνά και την ενότητα της ποίησης. Εδώ, επιπροσθέτως στο θέμα του «μηνύματος που περνά ο ποιητής» (η ιδεολογία του μηνύματος μπορεί να είναι κατά περίπτωση πατριωτική ή οικουμενική, προοδευτική ή συντηρητική, επαναστατική ή παραδοσιακή, κλπ, χωρίς αυτό να αλλάζει το ουσιώδες της εν λόγω ιδεολογίας **περί** λογοτεχνίας) έχουμε επίσης το θέμα της, κατά τη ΝΚ, «προθεσιακής πλάνης», δηλαδή το να κρίνεται η επιτυχία ενός ποιήματος με γνώμονα την πραγμάτωση ή όχι του αρχικού σχεδίου του ποιητή, και, σε τελευταία ανάλυση, να ανάγεται η διαδικασία της ανάγνωσης σε μέσο για να γνωρίσουμε το πνεύμα του συγγραφέα και άρα να διδαχθούμε από αυτό. Στην κατεύθυνση αυτής της ρομαντικής ποιητικής κινούνται ερωτήσεις όπως, «σε ποιά γνωρίσματα της προσωπικότητας του ποιητή αντιστοιχεί το καθένα από τα τέσσερα κοσμογονικά στοιχεία ...;» (ΚΝΛ Γ', 22) ή «πώς αποδίδεται ποιητικά το όραμα του ποιητή ...;» (ΚΝΛ Γ', 32), οι οποίες αντιπροσωπεύουν τον κανόνα και όχι τις εξαιρέσεις –και δεν συνυπολογίζω εδώ τις ερωτήσεις εκείνες στις οποίες η λέξη «ποιητής» θα μπορούσε να αντικατασταθεί με τη λέξη «ποίημα», ή τις ερωτήσεις εκείνες όπου η αναφορά στο πρόσωπο του ποιητή θα μπορούσε να θεωρηθεί καταχρηστική, π.χ., «σχολιάστε την εικονοπλαστική και εκφραστική τόλμη του ποιητή» ή «τί εννοεί ο ποιητής;». Ένα σημαντικό πρόβλημα, εν προκειμένω, που δημιουργεί ασάφεια και σύγχυση στον αναγνώστη και παρεμποδίζει την αποτελεσματική εμβάθυνση των ποιημάτων, είναι ότι η λέξη «ποιητής» χρησιμοποιείται ως υπερ-γενικευτικός όρος, μία εννοιολογική χυάνη όπου συγχωνεύονται διαφορές ανάμεσα σε κρίσιμους όρους (που, ως τέτοιοι, λάμπουν δια της απουσίας τους) όπως «λυρικό εγώ», «λυρικός ομιλητής», «περσόνα», «φωνή» του ποιήματος, κ.ά.

Σ' αυτό το γενικό πλαίσιο βρίσκουμε ενοφθαλμισμένες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν νεοκριτικού προσανατολισμού. Τέτοιες είναι οι ερωτήσεις που, πρώτον, εστιάζουν στην ειρωνεία, π.χ. «σε ποιούς στίχους εκφράζεται ιδιαίτερα [η ειρωνεία] και με ποιούς τρόπους;» [29]· δεύτερον, αντιμετωπίζουν το ποίημα ως ενότητα, ιδιάζον γνώρισμα της οποίας είναι να εξισορροπεί τις εσωτερικές αντιθέσεις που δημιουργεί η μεταφορική γλώσσα και να τις ανάγει σε μία αρμονική ποιητική μορφή, π.χ. «το ποίημα στηρίζεται κυρίως πάνω στα αντιθετικά ζεύγη: φως-σκιά, επιφάνεια-βάθος, παρόν-παρελθόν, παρουσία-απουσία. Να βρήτε τα σύμβολα και τις εικόνες που εκφράζουν αυτά τα ζεύγη» [44] και «η οργάνωση του ποιήματος γίνεται βασικά με αντιθέσεις. Να τις επισημάνετε και να αναλύσετε το περιεχόμενό τους» [26]· τρίτον, προάγουν την εκ του σύνεγγυς ανάγνωση, εστιάζοντας σε επι μέρους γλωσσικά, γραμματικά, συντακτικά ή

μορφικά χαρακτηριστικά, με τρόπο που αναδεικνύει την οργανική τους σχέση με το υπόλοιπο ποίημα ως μορφικό σύνολο, π.χ., «σε ποιά σχέση βρίσκεται ο τελευταίος στίχος με τους προηγούμενους;»[64], «ποιο ρόλο παίζουν στη συγκινησιακή φόρτιση του ποιήματος οι επαναλαμβανόμενες φράσεις...»[70], και «τα χαρακτηριστικά στοιχεία της δομής του ποιήματος είναι οι επαναλήψεις και οι προτρεπτικές προστακτικές. Τί πετυχαίνει με τα εκφραστικά αυτά μέσα ο ποιητής;»[27]. τέταρτον, ερωτήσεις που αναφέρονται σε μορφικά χαρακτηριστικά του ποιήματος, όπως οι εικόνες, με τρόπο που δείχνει ότι αυτά αποτελούν συστατικά στοιχεία του περιεχομένου και όχι καλογολικά στοιχεία, π.χ., «η εικόνα της κάθε στροφής υποδηλώνει και μια αντίστοιχη εσωτερική κατάσταση. ... Να εντοπίσετε τη συναισθηματική διάθεση του ποιήματος»[38]. Τέλος, λόγω του ότι ο νεοκριτικός αναγνώστης εστιάζει κυρίως στον τρόπο που παράγεται το νόημα, οδηγείται συχνά στην αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως είδους αυτο-αυτοαναφορικής γλώσσας. Θεωρώ, κατά συνέπεια, νεοκριτικές τις δύο ερωτήσεις του ΚΝΛ Γ' που εστιάζουν την προσοχή του μαθητή σε σημεία όπου το ποίημα πραγματεύεται ζητήματα της ποίησης, π.χ. «ο ποιητής γράφει ποίημα, αλλά επιμένει να λέει 'Δεν έχω γράψει ποιήματα'. Τί θέλει να τονίσει;»[72]. Βέβαια πολλές ερωτήσεις είναι υβριδικές και συνδυάζουν αναφορές σε εξωλογοτεχνικά στοιχεία με τη νεοκριτική έμφαση στη μορφή, π.χ. «ο ποιητής επιχειρεί να μετουσιώσει ποιητικά την αρχαία φιλοσοφική θεωρία χρησιμοποιώντας γλώσσα μεταφορική και συγκινησιακά φορτισμένη ...»[22]. Επιπλέον, υπάρχουν ερωτήσεις συμβατές και με το Ρομαντισμό και με τη ΝΚ, δεδομένου ότι οι δύο θεωρίες έχουν κοινά σημεία, όπως την πεποίθηση ότι η ποίηση επιφέρει τη συμφιλίωση των αντιθέτων.⁸

Συμπερασματικά, βλέπουμε όντως την παρουσία του νεοκριτικού λόγου στα ΚΝΛ Γ', και εμφανέστερα στην ενότητα της ποίησης, πράγμα καθόλου τυχαίο, δεδομένης της προκατάληψης της νεοκριτικής θεωρίας υπέρ του ποιητικού λόγου και ειδικά του σύντομου λυρικού ποιήματος. Η «ανα-πλαισίωση» όμως του νεοκριτικού λόγου έχει γίνει με υπερβολικά επιλεκτικό και αφαιρετικό τρόπο, αποκλείοντας τους πιο δύσκολους, ίσως, τεχνικούς όρους. Πρώτα απ' όλα, δηλαδή, παρατηρούμε την απάλειψη των ειδικών όρων, των οποίων η εξήγηση θα καθιστούσε αναγκαία τη διδασκαλία, ακριβώς, του ολοκληρωμένου συστήματος της εν λόγω λογοτεχνικής θεωρίας. (Μπορείς να μιλάς για τον ποιητή έως εάν η έννοια να είναι αυτονόητη, πρέπει όμως να εξηγήσεις το γιατί επιλέγεις έναν όρο όπως «λυρικός ομιλητής»). Έτσι η υπεραπλούστευση, όταν παραγκωνίζονται όροι

⁸ Πάντα σύμφωνα με τη δική μου στατιστική, από τις 85 συνολικά ερωτήσεις της ποιητικής ενότητας οι 25 (29%) μπορούν να χαρακτηρισθούν νεοκριτικού προσανατολισμού, ενώ οι υπόλοιπες 60 αναφέρονται στο ρομαντισμό ή/και στη θεωρία της αντανάκλασης, και από αυτές τις τελευταίες οι 13 (15,3%) υποπίπτουν επί πλέον στην «προθεσιακή πλάνη».

όπως «λυρικός ομιλητής», συνεπάγεται την απογύμνωση της ΝΚ από τη βασική ιδεολογική αρχή από την οποία διέπεται, από τον ίδιο το φορμαλισμό της, πράγμα που φαίνεται ιδιαίτερα καλά σ' αυτήν την περίπτωση, καθώς ο όρος «ποιητής» που υπερισχύει, έχει μεν περάσει στην πρακτική ιδεολογία από όπου τον δανείζονται τα ΚΝΛ, διατηρεί όμως και το ιδεολογικό βάρος της θεωρητικής, ρομαντικής καταγωγής του, ως πεφωτισμένου δημιουργού. Έτσι, εκτός από τον δραστικό περιορισμό της ορολογίας της, η δεύτερη αιτία αλλοίωσης και απονεύρωσης της ΝΚ στα ΚΝΛ είναι η «επαν-εστίαση» που έχει υποστεί, καθώς συσσεγάζεται με άλλες θεωρίες, χωρίς να έχει επεξηγηθεί η επιλογή και ο συνδυασμός τους: όροι της ΝΚ βρίσκονται εμφυτευμένοι σε συγκεκριμένα που διέπονται από ανταγωνιστικές προς αυτήν θεωρίες λογοτεχνίας (τη ρομαντική και τη θεωρία της αντανάκλασης), οι οποίες είναι βέβαια και αυτές, με τη σειρά τους, εκλαϊκευμένες, και άρα παρούσες σε μια μορφή διαμεσολαβημένη από την περιρρέουσα πρακτική ιδεολογία, έχοντας χάσει μεγάλο μέρος από το θεωρητικό και κριτικό δυναμικό τους προς όφελος μιας σειράς αυτονοήτων.

Η απογύμνωση των λογοτεχνικών όρων από τη θεωρητική τους έννοια σημαίνει τελικά ότι τα ΚΝΛ προσφέρουν απλώς εκλαϊκευμένες εκδοχές λογοτεχνικών θεωριών με τα συνακόλουθα προβλήματα: «Καθώς στερεί τον εαυτό της από τα μέσα για ν' αναπτύξει με πληρότητα τη 'συστηματική' διάσταση του νοήματος, καθώς δηλαδή *δεν είναι διδασκαλία ...* η εκλαϊκευση αδυνατεί ν' αναδείξει τη λογική αλληλουχία των εννοιών της δομής» [Μπαλάτς 122]. Οι δυσκολίες συνεννόησης ανάμεσα στους Αγγλοσάξωνες και Έλληνες φιλόλογους δεν οφείλονται στην εντύπυσή τους σε διαφορετικές σχολές ή θεωρίες λογοτεχνίας, αφού κατά το πρόσφατο παρελθόν και οι μεν και οι δε χρησιμοποιούσαν διδακτικά εγχειρίδια με αναφορές στη νεοκριτική σχολή. Η διαφορά είναι ότι οι Αγγλοσάξονες, και ειδικότερα οι Αμερικανοί, τη διδάχτηκαν συστηματικά ενώ οι Έλληνες στην ουσία δεν τη διδάχτηκαν καθόλου. Και αν υπάρχει μια πρόταση με την οποία θα ήθελα να τελειώσω την ανακοίνωσή μου είναι ακριβώς αυτή: να συμπεριληφθεί στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας μια μορφή απλής μεν αλλά ουσιαστικής, συστηματικής διδασκαλίας της λογοτεχνικής κριτικής και της συναφούς ορολογίας.

Ευγενία Σηφάκη

(Δρ. Αγγλικής Φιλολογίας)

Σκιάθου 19, 54258 Θεσσαλονίκη

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Abrams, M. H., *A Glossary of Literary Terms*, (Orlando 1985).
2. Bernstein, Basil, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μετάφραση Σολομών, Ιωσήφ (Αθήνα 1991).
3. Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., Παπακώστας, Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ (χ. χρ.)
4. Καψάλης, Διονύσης, «Παράδοση και μεταφορά της Νέας Κριτικής» στο *Οι οφειλές της ανάγνωσης, Δοκίμια Θεωρίας*, (Αθήνα 2000).
5. Μπαλτάς, Αριστείδης, «Η 'Νοηματική Αυτονομία' των θεωριών της φυσικής και το πρόβλημα της εκλαίκευσης» από τον συλλογικό τόμο *Αμητος στη μνήμη του Φώτη Αποστολόπουλου* (Αθήνα 1984).
6. Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κάριν, «Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο συλλογικό τόμο, *Αποστολίδου Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμέλεια), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (Θεσσαλονίκη 1999).
7. Wimsatt, W. K., and Beardsley, M., "The Intentional Fallacy" and the "Affective Fallacy", in Wimsatt, *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry* (Lexington, Ky., 1965).
8. Χοντολίδου, Ελένη, *Το μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ελλάδα*, (Θεσσαλονίκη 1989).
9. Χοντολίδου, Ελένη «Η λογοτεχνική κριτική και η διδακτική μεθοδολογία για τα λογοτεχνικά κείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μία ανάγνωση άρθρων που δημοσιεύθηκαν σε περιοδικά για φιλόλογους (1975-1990).», στο *Καμαρούδης, Σ. Και Χοντολίδου, Ε., Σημειωτική και Εκπαίδευση*, (Θεσσαλονίκη 1996).