

Η θέση της Αγγλόφωνης Λογοτεχνίας στο ελληνικό και τουρκικό

Λύκειο: συγκριτική αποτίμηση

The place of English literature in the Greek and Turkish Senior High School: Comparative Assessment

Αικατερίνη Φωτιάδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 06, ΜΑ ΤΓΦΠΠΧ-ΔΠΘ

fotiadoukat@gmail.com

Abstract

The present paper entitled “The place of English literature in the Greek and Turkish Senior High School: Comparative Assessment” explores both the presence and the educational exploitation of English literature, both prose and poetry, in the textbooks of Literature in Secondary Education in Greece and Turkey. Critical evaluations are formulated concerning the interaction between education programs and textbooks, the quantitative presence of English literary works within the total amount of literary texts of foreign literature in the stated books, as well as the proposed by the textbooks methodological approaches to literature teaching.

Reference is made to all English literary works included in the Greek textbook of *Modern European Literature*- a textbook used for the same titled course offered optionally in the 2nd grade of Senior High School- and the Turkish textbook of *Türk Edebiyatı*- the only Literature textbook with English-speaking literary content offered to the 9th graders- alongside the list of “100 Fundamental Literary Works”- used as a secondary source constituted of classics from the Turkish or World Literature.

From the close study of Literature teaching in Secondary Education in Greece we deduce that it is characterized by absence of convergence among the institutional texts put forward by the education system, as well as between the above and the aims presented in the preface of the stated textbook. On the other hand, Literature education in high schools in Turkey is based on the fundamental principles and purposes of Secondary Education, which are in line with the requirements of the national education system. The paper also outlines the unequal distribution of English-language content between the Greek and Turkish primary and

secondary sources in Literature teaching, as well as serious discrepancies concerning literary genres and methodological approaches.

Evaluating the overall outlook of Literature teaching in Turkey, it seems that the theory behind it is under the impact of the goals set forward by the national education system, although it is questionable whether these goals are fully met in practice due to the rarity of foreign-language content and more specifically the lack of a solid use of English literary works. In the case of Greece, it seems that Literature teaching can meet its goals, despite inconsistencies in the frame of reference or objections concerning the proposed teaching methodology.

Key words: English literature, textbooks, Greek education system, Turkish education system

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά και αποτιμά τη θέση που κατέχουν τα έργα αγγλόφωνης λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Τουρκία με επίκεντρο τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, μελετώνται και αποτιμώνται τα Προγράμματα Σπουδών των δύο χωρών, το εγχειρίδιο «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία» (εφεξής ΝΕΛ) της Β΄ τάξης του ελληνικού Γενικού Λυκείου, που εισήχθη με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 ως νέο γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο υλοποίησης του αιτήματος για την «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση», το εγχειρίδιο «Turk Edebiyatı 9» της 9^{ης} τάξης του Τουρκικού Λυκείου, το μοναδικό από τα τέσσερα εγχειρίδια λογοτεχνίας που περιλαμβάνει αγγλόφωνα έργα, καθώς και ο τουρκικός κατάλογος με τα «100 Θεμελιώδη Λογοτεχνικά Έργα». Με τη βοήθεια της συγκριτικής μελέτης θα αναδείξουμε τον βαθμό στον οποίο υπηρετούνται οι σκοποί που τίθενται από τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια.

A. Πλαίσιο αναφοράς για τη διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας στο ελληνικό Λύκειο με το εγχειρίδιο «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία»

Σε αυτό το τμήμα της εργασίας γίνεται ευσύνοπτη αναφορά στους δηλούμενους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της ΝΕΛ, όπως αυτοί εκφράζονται από τα θεσμικά κείμενα. Κατ' αρχήν, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η ευρωπαϊκή λογοτεχνία ως αυτόνομο αντικείμενο

διδασκαλίας προσφέρεται μόνο στο πλαίσιο της ΝΕΛ, που εκπονήθηκε για τη διδασκαλία του ομόθεμου μαθήματος και κυκλοφόρησε για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 1998-1999 (Καψετάκης, 1998: 42-44).

Σύμφωνα με το ΠΣ, στόχος του μαθήματος είναι «η ανάδειξη των κοινών καταβολών, θεμάτων, αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού, με την τύχη του ελληνικού στοιχείου στο επίκεντρο, αλλά και με διάθεση ανοιχτή προς την ετερότητα» (Υ.Α. 8212/Γ2/7-2-2002: 1344). Ωστόσο, κατά τον Καγιαλή (1999: 2-3), το συγκεκριμένο μάθημα «δεν προσφέρεται για αναζήτηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών, της ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας και άλλων συναφών κοινοτοπιών, ούτε βεβαίως για εγκυκλοπαιδικού τύπου περιήγηση στο μουσείο της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας», ενώ η Αποστολίδου (1999: 28) τονίζει ότι κυριότερος σκοπός του μαθήματος είναι η διάνοιξη του ορίζοντα των μαθητών, ώστε να πάψουν να έχουν αποκλειστικά εθνικά προσανατολισμένες απόψεις για τη λογοτεχνία. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο εκπεφρασμένος από το ΠΣ σκοπός περί ανάδειξης κοινών ευρωπαϊκών αξιών επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες και κριτικές.

Το δε ΠΔ αναφέρει ότι «σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνική παραγωγή, ποιητική και πεζογραφική, της Ευρώπης και μάλιστα των χωρών με τη μεγαλύτερη συμβολή» και ειδικότερα «η γνωριμία των μαθητών με συγγραφείς και κείμενα της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας, που -παράλληλα με την ιστορική γνώση- καλλιεργούν την ευαισθησία του μαθητή, εμπλουτίζουν την εμπειρία του, αναπτύσσουν τη φαντασία του, διευρύνουν τον ορίζοντα της σκέψης του και αναδεικνύουν κοινά θέματα και κοινές αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού» (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις παραπάνω προδιαγραφές, το ΦΕΚ προωθεί τη χρήση του ευρωπαϊκού λογοτεχνικού κανόνα, ενώ ο εκπεφρασμένος από τις Οδηγίες Διδασκαλίας και τους συντάκτες της ΝΕΛ σκοπός της διδασκαλίας είναι η εξοικείωση με την ευρωπαϊκή λογοτεχνία και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων (Νάκη, 2001: 89-119), η οποία μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο συγκριτικής ανάγνωσης των ανθολογημένων κειμένων μεταξύ τους ή με έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, αλλά και αντιπαραβολής των προσφερόμενων μεταφράσεων¹ μεταξύ τους (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999: 13).

¹ Για τον σκοπό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί σχετική ενότητα του Ηλεκτρονικού Κόμβου του ΚΕΓ που περιέχει τόσο εναλλακτικές μεταφράσεις των ανθολογημένων κειμένων όσο και παράλληλα κείμενα. Βλ.: *Ηλεκτρονικός Κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα, Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία* στον δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/diaglossiki.htm>.

Επιπρόσθετα, ενώ το ΦΕΚ κάνει λόγο για την απόκτηση ιστορικής γνώσης, δε βρίσκουμε καμία σχετική αναφορά στις Οδηγίες Διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Καγιαλή (1998: 319-331), η χρονολογική διάταξη των κειμένων και η ενότητα της Εισαγωγής ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στην ιστορική διάσταση του μαθήματος, όπως αυτή επιβάλλεται από τον τίτλο του.

Η διδασκαλία του μαθήματος της ΝΕΛ συνδέεται και με τον χαρακτηρισμό του από το ΑΠ ως μάθημα επιλογής. Σύμφωνα με τους συντάκτες του ανθολογίου, βασική του επιδίωξη είναι η εξέλιξή του σε «ένα είδος αναγνωστικού εργαστηρίου» (Καγιαλής, 1999: 3-4), όπου η σχέση με τα λογοτεχνικά έργα διευκολύνεται από τον χαρακτήρα του μαθήματος, αφού η επιλογή του προεικάζει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον διδασκόντων και κυρίως μαθητών για την ευρωπαϊκή λογοτεχνία (Νάκη, 2001: 89-119).

Η παραπάνω συνοπτική θεώρηση του ζητήματος της διδασκαλίας της ξένης λογοτεχνίας με το εγχειρίδιο της ΝΕΛ αποτυπώνει την απόκλιση των κανονιστικών κειμένων σε επιμέρους θέματα.

A.1. Κείμενα αγγλόφωνης λογοτεχνίας στο εγχειρίδιο «Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία»

Τα κείμενα του ανθολογίου διατάσσονται σε δύο ενότητες, στην Ποίηση και την Πεζογραφία, όπου το σύνολο των έργων ανέρχεται στα 78. Όσον αφορά στην αγγλόφωνη λογοτεχνία, οι επιλογές των ανθολόγων συνιστούν το 14,1% επί του προαναφερόμενου συνόλου των περιεχομένων του εγχειριδίου. Στην ενότητα της Ποίησης ανθολογούνται 8 ποιητές, ενώ στην ενότητα της Πεζογραφίας 3 πεζογράφοι, εκ των οποίων οι 2 είναι γυναίκες. Έτσι, η γυναικεία γραφίδα εκπροσωπείται μόλις με το 18.1% επί του συνόλου των 11 αγγλόφωνων επιλογών, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ακόλουθα έργα:

- Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, *Σονέτο XVIII* (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999: Α5/ 54-55)
- Τζων Μίλτον, *Στον Σαίξπηρ* (ό.π.: Α6/ 56-57)
- Όσσιαν (Τζέημς Μακφέρσον), *Νύχτα* (ό.π.: Α8/ 61-63)
- Τζωρτζ Γκόρντον Μπάυρον, *Τα νησιά της Ελλάδας* (ό.π.: Α1 4/ 81-85)
- Πέρσυ Μπυς Σέλλεϋ, *Η σελήνη* (ό.π.: Α1 6/ 90-91)
- Όσκαρ Ουάιλντ, *Ελλάς* (ό.π.: Α23/ 108-109)
- Ράντγυαρντ Κίπλινγκ, *Αν μπορείς...* (ό.π.: Α27/ 118- 119)

- Τ. Σ. Έλιοτ, *Δυσκολίες πολιτεομένου* (ό.π.: Α34/ 137-140)
- Βιρτζίνια Γουλφ, *Λάπιν και Λαπίνοβα* (ό.π.: Β10/ 238-247)
- Τζέημς Τζόυς, *Η Έβελιν* (ό.π.: Β11/ 248-254)
- Κάθρην Μάνσφελντ, *Το μάθημα μουσικής* (ό.π.: Β14/ 263-270).

Α.1.1. Ταξινομήσεις-σχολιασμός των κειμένων αγγλόφωνης λογοτεχνίας

Η κριτική προσέγγιση των αγγλόφωνων επιλογών των ανθολόγων εδράζεται σε μία ευσύνοπτη ταξινόμηση που αφορά στο λογοτεχνικό είδος στο οποίο εντάσσεται κάθε κείμενο, στο θεματικό περιεχόμενο, στο φύλο του συγγραφέα και στο έτος συγγραφής.

Η ειδολογική ταξινόμηση των κειμένων, τα οποία, σύμφωνα με τον Πρόλογο, διατάσσονται βάσει της χρονολογικής σειράς γέννησης του συγγραφέα, διάταξης που «επιτρέπει την ανίχνευση ιστορικών και γραμματολογικών αντιστοιχιών», χωρίς να περιορίζει τη διδακτική πράξη σε μία παραδοσιακή προσέγγιση ιστορικού ή εθνολογικού τύπου (ό.π.: 11), οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι επιλογές των ανθολόγων ως προς τα γραπτά μνημεία της αγγλόφωνης λογοτεχνίας δύνανται να ικανοποιήσουν την επιδιωκόμενη οικείωση του έφηβου αναγνώστη με την εν λόγω λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, η γνωριμία των μαθητών με τα βασικά λογοτεχνικά ρεύματα που άκμασαν στον αγγλόφωνο χώρο παράλληλα ή ταυτόχρονα με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες συντελείται μέσω του αγγλικού σονέτου (Abrams, 1993a: 407-408; Preminger, 1965: 781-784), της ποίησης του Μπαρόκ (Benoit-Dusausoy, Fontaine, 1999b: 68-69; Abrams, 1993a: 1074-1075), της οσσιανικής ποίησης (Travers, 2005: 58-59), της ρομαντικής γραφίδας και της «βυρωνικής θεώρησης του κόσμου» (op. cit.: 68-70· Καραγιώργος, 2005: 40-41), της λυρικής ποίησης του Σέλλεϋ (Abrams, 1993b: 4-5), της βικτωριανής ποίησης στα πλαίσια του αισθητισμού (op. cit.: 1612· Travers, 2005: 214-215), της διδακτικής ποίησης του Κίπλινγκ (Abrams, 1993b: 1613), της νεότερης ποίησης (Travers, 2005: 255-256) και του αγγλικού μοντερνιστικού ρεύματος στην πεζογραφία (Abrams, 1993b: 1687-1690).

Η ταξινόμηση ανά είδος, λοιπόν, επιτρέπει την κατανόηση της λογοτεχνικής απόστασης στην εξέλιξη των ποιητικών ειδών από την ελισαβετιανή εποχή έως και τον 20ό αιώνα, αλλά και στην εξέλιξη και άνθιση του διηγήματος στην Αγγλία των πρώτων δεκαετιών μετά το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Εύλογα η προσοχή στρέφεται στην αριθμητική υπεροχή των ποιητικών έναντι των πεζογραφικών έργων, η οποία πιθανόν να οφείλεται σε παράγοντες όπως η προκαθορισμένη έκταση του εγχειριδίου (Καγιαλής, 1998).

Παρατηρείται, επίσης, ότι δίδεται περισσότερη έμφαση στον 20^ο αιώνα και στο κίνημα και τις εκφάνσεις του μοντερνισμού, ένα στοιχείο που μπορεί να συνιστά αδυναμία του ανθολογίου, αφού είναι πιθανό να προσλάβει ο αναγνώστης τον 20^ο αιώνα ως τη σημαντικότερη περίοδο της νεότερης αγγλόφωνης λογοτεχνίας. Τέλος, η ειδολογική ταξινόμηση καταδεικνύει την απουσία του μυθιστορήματος, η οποία, κατά τους ανθολόγους, οφείλεται στην επιδίωξη εξασφάλισης της αναγνωστικής και διδακτικής λειτουργικότητας του εγχειριδίου (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999: 12). Ωστόσο, στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται ενδεικτικός κατάλογος πεζογραφικών έργων (ό.π.: 379-382), η αξιοποίηση του οποίου μπορεί να αμβλύνει την απουσία ευρύτερων αφηγηματικών έργων. Ο κατάλογος περιλαμβάνει 84 έργα, κυρίως μυθιστορήματα, της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας εκ των οποίων τα 21 είναι αγγλόφωνα.

Ως προς το θεματικό περιεχόμενο των επιλεγέντων κειμένων, παρατηρείται ότι όλα, εξαιρουμένου του ποιήματος *Αν μπορείς...* του Κίπλινγκ, το οποίο δεν ενέχει τις χαρακτηριστικές εθνοκεντρικές αναφορές του συνόλου του ποιητικού του έργου, καθώς και του ποιήματος *Στον Σαίξπηρ* του Μίλτον, που δεν φέρει τις χαρακτηριστικές θρησκευτικές και επικές αποχρώσεις του ποιητικού του έργου, είναι αντιπροσωπευτικά της λογοτεχνικής κίνησης και της θεματικής της εποχής που έζησαν και δημιούργησαν οι συγγραφείς τους. Επιπρόσθετα, η περιήγηση στο θεματικό περιεχόμενο επιφυλάσσει την ευχάριστη και ίσως απροσδόκητη παρουσία της γυναικείας γραφής και θεματικής, όπως αυτή εκπροσωπείται από τις Γουλφ (Travers, 2005: 231-233; Woolf, 1999: 85-91) και Μάνσφιλντ (Μπεράτης, 1937: 353-354). Τέλος, η πρόθεση των ανθολόγων να επιλέξουν διηγήματα κατά το δυνατόν πιο κοντά στα ενδιαφέροντα του έφηβου αναγνώστη (Καγιαλής, 1998), εκπληρώνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στην περίπτωση των αγγλόφωνων διηγημάτων.

Η ταξινόμηση των έργων βάσει φύλου φέρνει στην επιφάνεια την κάθε άλλο παρά ευρεία εκπροσώπηση της γυναικείας πέννας συγκριτικά με την αντρική. Μάλιστα, στο ανθολόγιο δεν περιλαμβάνεται ούτε ένα δείγμα γυναικείου ποιητικού λόγου. Ωστόσο, αυτή η αδυναμία του εγχειριδίου αναγνωρίζεται και καταγράφεται και από τον Καγιαλή, ο οποίος την αποδίδει στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο των ανθολόγων να συμπεριλάβουν λειτουργικές μεταφράσεις της γυναικείας γραφίδας, κυρίως στην ενότητα της Ποίησης αλλά και της Πεζογραφίας (Καγιαλής, ό.π.). Άλλωστε, η λειτουργικότητα και λογοτεχνική αξία των ευρισκόμενων στην ελληνική μεταφράσεων προτάχθηκε ως βασικό κριτήριο ανθολόγησης των κειμένων (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999: 11).

Ως προς τη χρονολογία συγγραφής, διαπιστώνεται ότι στη μεν Ποίηση οι χρονολογίες που έπονται των κειμένων δε συνιστούν αναγραφή του έτους συγγραφής ή έκδοσής τους, αλλά της αστικής κατάστασης των μεταφραστών, στη δε Πεζογραφία αναγράφεται μόνο το ονοματεπώνυμο των μεταφραστών. Σύμφωνα με τον Πρόλογο του εγχειριδίου, η παράθεση των ληξιαρχικών στοιχείων των μεταφραστών στην ενότητα της Ποίησης αποβλέπει στη γραμματολογική αντιστοιχία της μετάφρασης, ενώ στην περίπτωση της Πεζογραφίας θεωρείται αυτονόητη η ιστορική αντιστοιχία μεταξύ της συγγραφής των έργων και της διαδικασίας μεταφοράς και απόδοσής τους στην ελληνική (ό.π.: 12). Όπως διαπιστώθηκε κατά την ταξινόμηση, η απουσία αναφοράς στη χρονολογία συγγραφής των έργων οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί ή να εξακριβωθεί ο χρόνος δημιουργίας τους.

Εν κατακλείδι, οι όποιες αδυναμίες του εγχειριδίου δεν μπορούν να αποτελέσουν πρόσχημα για να παραγνωριστεί η αξία του και, κατά συνέπεια, να παρακαμφθεί ή να αγνοηθεί. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός έχει πρόσβαση σε σημαντικότερο εξειδικευμένο ερευνητικό υλικό που διατίθεται στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του ΚΕΓ.

A.1.2. Παρουσίαση-σχολιασμός των μεθοδολογικών προσεγγίσεων των αγγλόφωνων κειμένων

Η διερεύνηση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων των αγγλόφωνων έργων όπως αυτές αποτυπώνονται στα περικείμενα στοιχεία που τα συνοδεύουν θα επιτρέψει να εντοπίσουμε τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν στην πρόσληψη και διδακτική διαχείριση των κειμένων από διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Η ιδιαίτερα συνεπτυγμένη Εισαγωγή που προτάσσεται των εννοιών του εγχειριδίου αναδεικνύει ως σπουδαιότερο το κείμενο καθεαυτό, ενώ οι πιθανές γραμματολογικές, ειδολογικές και μεταφρασεολογικές ελλείψεις μπορούν να αμβλυνθούν αξιοποιώντας την πρώτη ενότητα του Ηλεκτρονικού Κόμβου.

Το δε *σχόλιο* που έπεται των κειμένων συνιστά πλήρη ερμηνευτική πρόταση, η οποία όμως δεν πρέπει να λαμβάνεται ως αδιαμφισβήτητη, καθώς, κατά τους επιμελητές του ανθολογίου, ο χαρακτήρας του δεν είναι δεσμευτικός ούτε καθοριστικός στην ανάγνωση των κειμένων, ενώ πρέπει να συνιστά αφορμή για τη διατύπωση κρίσεων μετά από συλλογισμό και συζήτηση, επιτρέποντας την έκφραση της «βιωματικής και λογοτεχνικής εμπειρίας» διδασκόντων και διδασκομένων (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής

Γλώσσας, ό.π.). Η σύσταση αυτή ουσιαστικά υπαγορεύει την αξιοποίηση της ερμηνευτικής προσέγγισης (Νάκη, 2001).

Εν συνεχεία, καταγράφονται 5 περιπτώσεις ποιημάτων² όπου το *σχόλιο* διαδέχεται πρόταση για συνεξέταση και σύγκριση των ανθολογούμενων κειμένων μεταξύ τους ή με τα «παράλληλα κείμενα» (ενδεικτικά: Καλογήρου, 2011: 6-10) του Παραρτήματος, όπου προσφέρονται κυρίως νεοελληνικά κείμενα. Η παραπάνω πρόταση αναδεικνύει το κείμενο ως μέρος ενός «ιστού» έργων και πριμοδοτεί τη διακειμενική-διαλογική ανάγνωσή του, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη κριτικών αναγνωστών και στην ανάδειξη των κοινών πολιτιστικών στοιχείων των ευρωπαϊκών χωρών. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζεται η αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, αφού η αξιοποίηση των προτεινόμενων προς συγκριτική ανάγνωση κειμένων αυξάνει αυτόματα τον συνολικό αριθμό τους. Τέλος, η συγκριτική ανάγνωση δύναται να αποτελέσει βάση για να αναδειχθεί η ιστορικότητα των κειμένων (ενδεικτικά: Υ.Α. 70001/Γ2/27-6-2011: 77).

Το σύνολο των *ερωτήσεων* που συνοδεύουν τα αγγλόφωνα κείμενα ανέρχεται στις 33, 21 στην ενότητα της Ποίησης και 12 στην Πεζογραφία. Το υψηλότερο ποσοστό ερωτήσεων αναδεικνύει τη σχέση λογοτεχνίας και αναγνώστη, όπου η ερμηνεία παράγεται από τον ορίζοντα των προσδοκιών του. Με την αισθητική της πρόσληψης η ιστορικότητα του κειμένου και του αναγνώστη έρχονται στο προσκήνιο (Φρυδάκη, 2003: 163-166). Επομένως, η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή προτείνει ως μέθοδο διδασκαλίας την ερμηνευτική, όπως ορίζεται και στο ΠΣ για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Ενιαίου Λυκείου (Υ.Α. 8212/Γ2/7-2-2002: 1342-1344).

Επιπλέον, οι ερωτήσεις αξιοποίησης της αναγνωστικής πρόσληψης σε επίπεδο ερμηνευτικό συνδέονται με μία κριτική προσέγγιση της ανάγνωσης. Πρόκειται για τον κριτικό γραμματισμό που στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των ατόμων και στην ανάπτυξη κριτικού διανοήματος σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι δημιουργοί διαμορφώνουν τα κείμενά τους και τους σκοπούς που αυτά υπηρετούν (ενδεικτικά: Ματσαγγούρας, 2007).

Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων αναδεικνύει τη σχέση λογοτεχνίας και λογοτεχνικού κειμένου, αφού επικεντρώνεται στην κατασκευή του (Ηγκλετον, 1996: 22-27). Αναφορικά με την εφαρμογή του φορμαλισμού και των εννοιών της «ανοικείωσης» και «λογοτεχνικότητας» στη διδακτική πράξη, η Φρυδάκη (2003: 128-131) παρατηρεί ότι έχει

² Στην ενότητα της Πεζογραφίας οι αντίστοιχες δραστηριότητες συνδυαστικής ανάγνωσης περιλαμβάνονται στις ερωτήσεις επί του κειμένου.

υπάρξει αποσπασματική και συνακόλουθα δεν υπηρετεί ορθά τον αισθητικό σκοπό του μαθήματος (Υ.Α. 8212/Γ2/7-2-2002: 1343· ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 149).

Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων αφορά μόνο στην ενότητα της Πεζογραφίας και αναδεικνύει τη σχέση λογοτεχνίας και πραγματικότητας μέσα από τη διακειμενική-διαλογική ανάγνωση των κειμένων (ενδεικτικά: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 17) υλοποιώντας έτσι έναν από τους ειδικούς στόχους του ΠΣ (Υ.Α. 8212/Γ2/7-2-2002: 1344).

Κάθε διδακτική ενότητα ολοκληρώνεται με ένα στοιχειώδες *εργοβιογραφικό σημείωμα*, το οποίο έχει αποκλειστικά ενημερωτικό χαρακτήρα (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1999: 13), κατευθύνοντας έτσι τη διδασκαλία προς μία ενδοκειμενική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου, κατά το νεοκριτικό πρότυπο (Delcroix, Hally, 2000: 21-24). Επιπρόσθετα, 6 εκ των κειμένων συνοδεύονται από γλωσσικές και πραγματολογικές σημειώσεις, οι οποίες έχουν διευκρινιστικό χαρακτήρα. Τέλος, στοιχείο περικειμενικής πληροφόρησης συνιστά και η πλαισίωση όλων των ενοτήτων με πορτρέτα, σκίτσα ή φωτογραφίες που απεικονίζουν τους λογοτέχνες, καθώς και με πίνακες ζωγραφικής που αντλούν τη θεματική τους από αυτούς ή συνδέονται με την εποχή τους. Η συμπερίληψή τους προφανώς εξυπηρετεί αισθητικούς σκοπούς, αφού δεν αξιοποιούνται από τις ερωτήσεις επί των κειμένων.

Εν κατακλείδι, η προσέγγιση που διέπει τη διδασκαλία των αγγλόφωνων έργων είναι η ερμηνευτική. Διαπιστώνεται, επομένως, γενική σύγκλιση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του εγχειριδίου με τα κανονιστικά κείμενα.

B. Πλαίσιο αναφοράς για τη διδασκαλία της ξένης λογοτεχνίας στο τουρκικό Λύκειο

Ορισμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο τουρκικό Λύκειο θεμελιώνονται στις βασικές αρχές και τους γενικούς σκοπούς που διατυπώνονται από το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Republic of Turkey, Ministry of Education, 2012-2013: 14). Αυτοί οι γενικοί σκοποί μπορούν να αναλυθούν σε δύο επίπεδα. Ο πρώτος αφορά στην καλλιέργεια της αντίληψης μεταξύ των μαθητών σχετικά με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά ζητήματα, έτσι ώστε να διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και μόρφωση για τον προσδιορισμό τους, ενώ ο δεύτερος συνδέεται με την προετοιμασία ατόμων ικανών και επαρκώς εφοδιασμένων με ποικίλα ενδιαφέροντα, ικανότητες και επιδεξιότητες, ώστε δυνητικά να αποκτούν πτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή να συμμετέχουν σε συναφείς εργασιακούς τομείς (OECD, 2005: 24).

Η γενική και ειδική σκοποθεσία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Τουρκία συνάδει προς τις γενικές αρχές του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όλες εκ των οποίων στοχεύουν στην εναρμόνιση των ικανοτήτων και προσδοκιών των μαθητών με τις κοινωνικές ανάγκες. Επομένως, οι στόχοι της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μπορούν να αποτιμηθούν υπό το πρίσμα των γενικών κατηγοριών συναφών κοινωνικών και ατομικών στόχων και ειδικά των σχετικών με τη λογοτεχνία επιδιώξεων.

Οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι αντίστοιχοι με τους δηλούμενους σκοπούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο πρώτος ενισχύει τη διαπαιδαγώγηση ατόμων που έχουν προσαρμοστεί καλά στην κοινωνία, έχουν τόσο παγκόσμιες όσο και τοπικές προοπτικές στην προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων και αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις πολιτιστικές και εθνικές αξίες, καθώς και στην ιστορία (Guzel: 7-17). Ο δεύτερος σκοπός, που σχετίζεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών, περιλαμβάνει διεύρυνση των προοπτικών τους σε διάφορα θέματα, επέκταση της γνωστικής τους βάσης με έμφαση στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και ενίσχυση της ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργική και αναλυτική σκέψη (op. cit: 8-13).

Οι παραπάνω γενικοί σκοποί πλαισιώνονται από ειδικούς στόχους που περιλαμβάνουν διεύρυνση του γλωσσικού γραμματισμού με σημείο αναφοράς τη λογοτεχνία, καθώς και του κατακτημένου λεξιλογίου των μαθητών, αναπτύσσοντας δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης, ακρόασης και προφορικής έκφρασης. Επιπλέον, στους ειδικούς στόχους εντάσσεται και η ανάπτυξη των αναγνωστικών συνηθειών των μαθητών, η εξοικείωση με τη χρησιμότητα των βιβλιοθηκών στο πλαίσιο προετοιμασίας των εντός τάξεως δραστηριοτήτων ή της διεξαγωγής ερευνητικών εργασιών και, τέλος, η παρακολούθηση σημαντικών γεγονότων διαμέσου εφημερίδων και περιοδικών στο πλαίσιο ανάπτυξης της προφορικής και γραπτής έκφρασης (op. cit: 17-22).

Η επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας πραγματοποιείται αξιοποιώντας ως βασική τράπεζα διδακτικού υλικού τα εγχειρίδια λογοτεχνίας και ως δευτερεύουσα πηγή τον κατάλογο με τα «100 Θεμελιώδη Λογοτεχνικά Έργα» (Republic of Turkey, Ministry of Education).

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η συμπερίληψη της ξένης λογοτεχνίας τόσο στα διδακτικά εγχειρίδια όσο και στον κατάλογο με τα προτεινόμενα προς ανάγνωση έργα επιδιώκει την επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν. Η επιλογή των ξενόγλωσσων έργων μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη της τάσης να παρέχεται στους μαθητές μία

παγκόσμια προοπτική και να παρουσιάζονται έργα από διάφορες κουλτούρες και ιστορικούς ορίζοντες.

B.1. Κείμενα αγγλόφωνης λογοτεχνίας στα τουρκικά εγχειρίδια λογοτεχνίας

Τα εγχειρίδια συνιστούν πρωτεύουσα πηγή για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Τουρκία, όπως και στη χώρα μας, με τη διαφορά ότι οι διδάσκοντες έχουν τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ των εκδόσεων του Υπουργείου Παιδείας ή ιδιωτικών εκδοτικών οίκων. Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσουν οι εκδόσεις του Υπουργείου Παιδείας για την 9^η (Republic of Turkey, Ministry of Education Commission, 2012), 10^η (op. cit.), 11^η (op. cit.) και 12^η τάξη (op. cit.), καθώς στα εγχειρίδια των ιδιωτικών εκδοτικών οίκων δεν συμπεριλαμβάνονται αγγλόφωνα έργα, ενώ η παρουσία λογοτεχνιών άλλων χωρών είναι ελάχιστη. Από τη διερεύνηση των περιεχομένων των τεσσάρων εγχειριδίων του Υπουργείου προκύπτει ότι η παρουσία της αγγλόφωνης λογοτεχνίας είναι πολύ περιορισμένη, με το σύνολο των έργων να ανέρχεται μόλις σε τέσσερα, όλα εκ των οποίων διατάσσονται στο εγχειρίδιο της 9^{ης} τάξης και είναι τα εξής:

- Jeremy Bernstein, *Einstein*
- Herman Melville, *Moby Dick*
- William Shakespeare, *Hamlet*
- Richard Burgin, *Conversations with Jorge Luis Borges*.

B.1.1. Παρατηρήσεις-σχολιασμός των κειμένων αγγλόφωνης λογοτεχνίας

Μία πρώτη παρατήρηση αφορά στο πολύ μικρό ποσοστό συμπερίληψης αγγλόφωνης λογοτεχνίας, η οποία ωστόσο υπερέχει αριθμητικά σε σχέση με το σύνολο των έργων που προέρχονται από την παγκόσμια λογοτεχνία και, επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για τη γνωριμία των Τούρκων μαθητών με τη λογοτεχνική παραγωγή του αγγλόφωνου χώρου.

Η επόμενη επισήμανση αφορά στην εθνική προέλευση των συγγραφέων. Ειδικότερα, η αγγλόφωνη λογοτεχνία εκπροσωπείται ως επί το πλείστον από Αμερικανούς λογοτέχνες, εξαιρουμένου του William Shakespeare. Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί οι επιμελητές προτάσσουν την αμερικανική λογοτεχνία της αγγλικής, δημιουργώντας έτσι μία λανθασμένη εικόνα για το εύρος της αγγλόφωνης λογοτεχνικής παραγωγής.

Ως προς το είδος των κειμένων που ανθολογούνται, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη βιογραφία, το μυθιστόρημα, την τραγωδία και την ανθολογία συνεντεύξεων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι ο πολύ μικρός αριθμός αγγλόφωνων κειμένων δεν επέβαλε περιορισμούς στην ειδολογική ταξινόμηση των έργων, αφού κάθε ένα από αυτά ανήκει σε διαφορετικό λογοτεχνικό είδος. Ωστόσο, απουσιάζει η ποίηση. Τέλος, η ένταξη στο εγχειρίδιο ποικίλων λογοτεχνικών ειδών καταδεικνύει ότι οι επιμελητές κάθε άλλο παρά αποφεύγουν τη συμπερίληψη αποσπασμάτων εκτενών έργων, ένα δεδομένο που συνιστά ταυτόχρονα αδυναμία.

Αναφορικά με τα λογοτεχνικά ρεύματα, οι μαθητές διανύουν μία απόσταση πέντε αιώνων με αφετηρία την Αναγέννηση, την οποία διαδέχεται ο αμερικανικός ρομαντισμός, και με τέρμα τον 20ό αιώνα και τον μετα-ρεαλισμό. Αξιοσημείωτη είναι η συμπερίληψη σύγχρονων εν ζωή συγγραφέων και κατά συνέπεια άλλων ειδών λόγου που δεν συγκαταλέγονται στα ιστορικά λογοτεχνικά είδη.

Ως προς το θεματικό περιεχόμενο των ανθολογημένων έργων των Bernstein (ενδεικτικά: Encyclopaedia Britannica), Melville (Baym, 1994a: 2191-2196), Shakespeare (Abrams, 1993a: 801-802; Benoit-Dusauso, Fontaine, 1999a: 532-535) και Burgin (ενδεικτικά: Burgin Homepage), παρατηρείται ότι είναι πολυειδές και συνεπώς μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, ώστε να συνδράμει στη μερική διεύρυνση των προοπτικών των μαθητών ως προς τα θέματα που απασχόλησαν τους λογοτέχνες ανά τους αιώνες, χωρίς ωστόσο να δίνεται η δυνατότητα για εξοικείωση με τη γυναικεία γραφή και θεματική.

Ο σχολιασμός των αγγλόφωνων έργων του τουρκικού εγχειριδίου θα ολοκληρωθεί με τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από τη μελέτη των στοιχείων που συνοδεύουν τα κυρίως κείμενα. Μία πρώτη επισήμανση, λοιπόν, αφορά στην εικονογραφική πλαισίωσή τους με ζωγραφικούς πίνακες, σκίτσα ή φωτογραφίες που συνδέονται θεματικά με αυτά και μάλιστα σε δύο από τα τέσσερα κείμενα αξιοποιούνται από τις συνοδευτικές ασκήσεις-δραστηριότητες. Επομένως, η εικονογράφηση δεν έχει διακοσμητικό ή παραπληρωματικό χαρακτήρα, αφού ο σχεδιασμός του τουρκικού εγχειριδίου λογοτεχνίας λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί όχι μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα, αλλά και το μη-γλωσσικό.

Η επόμενη παρατήρηση αφορά στον αριθμό των συνοδευτικών ασκήσεων-δραστηριοτήτων, ο οποίος ανέρχεται στις 21, προσφέροντας έτσι μεγαλύτερη εξοικείωση με τα κείμενα. Τα δε έργα διατάσσονται σε διαφορετικές ενότητες ως εξής: *Einstein*: «Λογοτεχνικά έργα του πάθους: ποίηση», *Moby Dick* και *Hamlet*: «Λογοτεχνικά έργα που αποτυπώνουν συμβάντα», *Conversations with Jorge Luis Borges*: «Διδακτικά λογοτεχνικά

έργα». Συνάγεται, λοιπόν, ότι η θεματική συνιστά βασικό κριτήριο επιλογής των κειμένων. Επιπλέον, τα αγγλόφωνα έργα δεν τοποθετούνται ανεξάρτητα, αλλά σε συνάρτηση με άλλα ξενόγλωσσα ή τουρκόφωνα έργα που παρατίθενται ταυτόχρονα σε κάθε ενότητα, ενώ οι συνοδευτικές εργασίες καλούν τους μαθητές να τα εξετάσουν σε συνθήκες εξ υπαρχής διαλογικές-διακειμενικές.

Στο σύνολό τους οι ασκήσεις-δραστηριότητες του τουρκικού εγχειριδίου αξιοποιούν την αναγνωστική θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης και ανταπόκρισης με έμφαση στον γλωσσικό και κριτικό γραμματισμό, ασκούν τους μαθητές στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου με τη σύνθεση των στοιχείων που έχουν συλλέξει, αξιολογήσει και επεξεργαστεί κριτικά και ενισχύουν τις ερευνητικές δεξιότητές τους μέσα από την προσωπική αναζήτηση και αυτενέργεια στο πλαίσιο μίας ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ενώ κατά περίπτωση αξιοποιούν το θεατρικό παιχνίδι ή την πολυτροπικότητα των κειμένων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους γενικούς και ειδικούς στόχους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στην Τουρκία, διαπιστώνεται μερική σύγκλιση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων με τα θεσμικά κείμενα, αφού οι προτεινόμενες ασκήσεις προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την ανάγνωση, την κατανόηση, την ακρόαση, τον προφορικό και γραπτό λόγο, τη δημιουργική και αναλυτική σκέψη, ενώ διευρύνουν τον γλωσσικό γραμματισμό με σημείο αναφοράς τη λογοτεχνία, το κατακτημένο λεξιλόγιο των μαθητών, καθώς και τη γνωστική τους βάση. Ωστόσο, η συμπερίληψη αφενός ενός τόσο μικρού ποσοστού αγγλόφωνων και άλλων ξενόγλωσσων έργων και αφετέρου ενός πολύ μεγαλύτερου ποσοστού τουρκόφωνων, δεν καθιστά εφικτή την επίτευξη του διττού στόχου που αφορά στην προοπτική των μαθητών να βιώσουν τον λογοτεχνικό λόγο συνάμα σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο.

Εν κατακλείδι, το τουρκικό εγχειρίδιο προκρίνεται θετικά για τις μεθοδολογικές του προσεγγίσεις, τη συμπερίληψη ποικίλων λογοτεχνικών ειδών και πιο σύγχρονων έργων, την παράλληλη διάταξη και αξιοποίηση όχι ενός αλλά πολλών έργων ξένης και τουρκικής λογοτεχνίας ανά διδακτική ενότητα. Ωστόσο, σημειώνονται σημαντικές αδυναμίες όπως η απουσία της ποίησης, της γυναικείας γραφής και της πολυφωνίας του αγγλόφωνου λογοτεχνικού κόσμου, η αποσπασματική παράθεση των έργων, αλλά και η περιορισμένη συμπερίληψη ξενόγλωσσων και ειδικότερα αγγλόφωνων κειμένων. Η τελευταία διαπίστωση μπορεί να συνδεθεί με την άποψη ότι οι μαθητές του Λυκείου στην Τουρκία πρέπει πρώτα να αποκτήσουν στέρεο υπόβαθρο στην τουρκική λογοτεχνία και έπειτα να διερευνήσουν λογοτεχνίες άλλων χωρών. Τέλος, η ανισομερής κατανομή των αγγλόφωνων κειμένων

μεταξύ των τεσσάρων τάξεων μπορεί να τεκμηριωθεί ως εξής: α) οι ενότητες του εγχειριδίου της 9^{ης} τάξης είναι πιο πιθανό να περιλαμβάνουν ξενόγλωσσα έργα, αφού μεγαλύτερος αριθμός σχετικών με την παγκόσμια λογοτεχνία θεμάτων αξιοποιούνται ως μέρος του ΠΣ της συγκεκριμένης τάξης και β) η επιθεώρηση της επίσημης εφημερίδας της τουρκικής κυβέρνησης (Official Gazette 28409/12-9-2012) αναφέρει ότι δεν προβλέπεται η κάλυψη του 20% των διδακτικών ωρών του μαθήματος της λογοτεχνίας με ανθολογημένα ξενόγλωσσα κείμενα όπως συμβαίνει στην Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999: 165).

B.2. Κείμενα αγγλόφωνης λογοτεχνίας στον κατάλογο με τα «100 Θεμελιώδη Λογοτεχνικά Έργα»

Η ανακοίνωση του καταλόγου με τα «100 Θεμελιώδη Λογοτεχνικά Έργα» για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας της Τουρκίας το 2004 πυροδότησε περαιτέρω τη δημόσια συζήτηση για τον ρόλο της λογοτεχνίας και την ποιότητα της σχετικής με αυτήν εκπαίδευσης (Sagaster, 2009: 63). Η κριτική που ασκήθηκε στον κατάλογο υπήρξε έντονη, ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρέθηκαν κυρίως τα 73 τουρκόφωνα λογοτεχνικά κείμενα παρά τα 27 έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Τα πιο συνήθη ερωτήματα σχετικά με τις τουρκόφωνες επιλογές αφορούσαν κυρίως στο αν ο κατάλογος αντανάκλούσε επαρκώς την τουρκική λογοτεχνία μαζί με το πνευματικό της υπόβαθρο και αν οι συγκεκριμένες επιλογές ήταν αντιπροσωπευτικές της κλασικής τουρκικής λογοτεχνικής παραγωγής. Το δεύτερο κύριο ζήτημα σχετιζόταν με την ιδεολογική βάση αυτών των επιλογών και το τρίτο με το γιατί ο κατάλογος δεν περιλάμβανε σύγχρονα έργα, ένα ζήτημα που αφορά και στα ξενόγλωσσα και δη αγγλόφωνα κείμενα (op. cit.: 65-66).

Έκθεση του έγκριτου επιστημονικού περιοδικού Varlık κατέδειξε ότι ο κατάλογος συντάχθηκε βιαστικά από την επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, η οποία δεν θεωρήθηκε ότι έφερε τα απαραίτητα προσόντα για την κατάρτιση του (op. cit: 64-66). Επιπλέον, εντοπίστηκαν λάθη σχετικά με την παγκόσμια λογοτεχνία, συμπεριλαμβανομένων αναντιστοιχιών μεταξύ συγγραφέων και έργων, καθώς και ανορθογραφιών στα ονόματα των συγγραφέων όπως στην περίπτωση του Daniel Defoe (op. cit: 65).

Συνολικά περιλαμβάνονται έξι αγγλόφωνα κείμενα και είναι τα εξής:

- Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*
- Charles Dickens, *A Tale of Two Cities*

- Jack London, *White Fang*
- Ernest Hemingway, *For Whom the Bell Tolls*
- William Faulkner, *The Sound and the Fury*
- John Steinbeck, *Mice and Men*.

B.2.1. Παρατηρήσεις-σχολιασμός των επιλογών

Η συμπερίληψη των παραπάνω κειμένων στον κατάλογο με τα προτεινόμενα έργα εγείρει κατ' αρχήν το ζήτημα της επαρκούς εκπροσώπησης της αγγλόφωνης λογοτεχνίας. Αν ληφθεί υπόψη ότι οι αγγλόφωνες επιλογές εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συμπερίληψης στον κατάλογο από κοινού με τη ρωσική λογοτεχνία, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα έξι πεζογραφικά έργα δύνανται να σηματοδοτήσουν την έναρξη εξοικείωσης των μαθητών με το είδος της πεζογραφίας υπό την προϋπόθεση ότι η διδασκαλία τους δεν είναι προαιρετική.

Αναφορικά με τον αντιπροσωπευτικό ή μη χαρακτήρα των επιλογών, η συμπερίληψη μεγαλύτερου αριθμού εκπροσώπων της αμερικανικής λογοτεχνίας σε σύγκριση με την αγγλική είναι δηλωτική της προοπτικής με την οποία οι διδασκόμενοι έρχονται σε μία πρώτη επαφή με την αγγλόφωνη γραμματεία. Κανείς βέβαια δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη χαρακτηριστικά νέα λογοτεχνία που αναδύθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες παρά το γεγονός ότι ο αμερικανικός λογοτεχνικός κόσμος του 19^{ου} αιώνα ήταν πραγματικά πολύ μικρός και παρά τις πολιτισμικές διασυνδέσεις με την Ευρώπη (Baym, 1994a: 884-885). Ωστόσο, η αριθμητική υπεροχή του αμερικανικού έντεχνου λόγου μπορεί να δημιουργήσει εσφαλμένες εντυπώσεις για το σύνολο της αγγλόφωνης λογοτεχνικής παραγωγής.

Επιπρόσθετα, η ειδολογική ταξινόμηση των έργων αναδεικνύει το μυθιστόρημα ως το μοναδικό προσφερόμενο λογοτεχνικό είδος για ανάγνωση-αξιοποίηση. Παρόλο μάλιστα που ο τίτλος του καταλόγου δεν υπονοεί την παράθεση μόνο πεζών έργων, η απουσία του έμμετρου λόγου είναι τόσο ηχηρή, που οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν έστω μία πρώτη εικόνα του κυριότερου μέσου έκφρασης των αγγλόφωνων λογοτεχνών.

Ως προς τα λογοτεχνικά ρεύματα, το χρονικό άνυσμα των έργων εκτείνεται από τον 18^ο έως και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, μία περίοδο κατά την οποία τα χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος αναπτύσσονται πληρέστερα. Η μη συμπερίληψη έργων που εκτείνονται πέρα από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα μπορεί να καταγραφεί ως ενδεχόμενη αδυναμία του καταλόγου.

Το θεματικό περιεχόμενο των έργων των Αμερικανών London (Baym, 1994b: 856-857; Feller, 2000: 2804-2808; Deane, 1968: 14-19), Hemingway (Benoit-Dusauso, Fontaine, 1999c.: 169-170; Baym, 1994b: 1633-1635), Faulkner (Baym, op. cit.: 1524-1525) και Steinbeck (op. cit.: 1725· The Martha Heasley Cox Center for Steinbeck Studies) σκιαγραφεί την αμερικανική εμπειρία και πραγματικότητα της εποχής συγγραφής τους. Το έργο του Άγγλου Dickens (Abrams, 1993b: 1580-1581; Brown, 1982: 121; Woodcock, 1970: 14) αναφέρεται στην εκβιομηχάνιση και τις συνέπειές της, ενώ μία από τις κύριες θεματικές του ομοεθνή του Defoe (Abrams, 1993a: 1975-1976; Joyce, 1964: 24-25) είναι ο βρετανικός ιμπεριαλισμός. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι και οι έξι επιλογές έχουν μία βαθύτερη κοινή θεματική, συνιστούν δηλαδή απεικόνιση και κριτική θεώρηση των ατομικών και κοινωνικών αξιών. Η περαιτέρω σύγκριση των περιεχομένων των αγγλόφωνων επιλογών με τα περιεχόμενα των άλλων ξενόγλωσσων έργων φανερώνει ότι υπάρχει ένα γενικό θεματικό πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει στον μαθητή να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει ένα κοινό θέμα όπως το πραγματεύονται διαφορετικοί συγγραφείς διαφορετικών πολιτισμών σε διαφορετικές εποχές, χωρίς ωστόσο να παρέχεται η γυναικεία οπτική των πραγμάτων.

Συμπερασματικά, τα προτεινόμενα αγγλόφωνα έργα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά ούτε ως προς το είδος ούτε ως προς το εύρος και την πολυφωνία της αγγλόφωνης λογοτεχνικής παραγωγής. Αυτό βέβαια δεν άρει τη δυνατότητα που παρέχουν στον μαθητή για μία πρώτη επαφή με την πεζογραφία του αγγλόφωνου χώρου.

Επιλογικά

Η συνολική θεώρηση της διδασκαλίας της αγγλόφωνης λογοτεχνίας στην Τουρκία φανερώνει ότι η λογοτεχνική εκπαίδευση βρίσκεται υπό την επίδραση των στόχων που τίθενται από το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που είναι αμφισβητήσιμο αν αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται πλήρως στην πράξη. Η παρουσία αγγλόφωνων λογοτεχνικών έργων σε ένα από τα εγχειρίδια και στον κατάλογο με τα προτεινόμενα προς ανάγνωση κείμενα από την Παγκόσμια Λογοτεχνία μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της πρόθεσης να προσφερθούν στους μαθητές παγκόσμιες προοπτικές. Επιπλέον, το τουρκικό εγχειρίδιο προκρίνεται θετικά σε σύγκριση με το ελληνικό για τις μεθοδολογικές του προσεγγίσεις, τη συμπερίληψη ποικίλων λογοτεχνικών ειδών και πιο σύγχρονων έργων. Ωστόσο, η έλλειψη ευρύτητας της αγγλόφωνης λογοτεχνικής παραγωγής, η συμπερίληψή της σε ένα και μόνο εγχειρίδιο και ο προαιρετικός χαρακτήρας της διδασκαλίας της φαίνεται να καθιστούν ανεπίδοτους τους

στόχους που έχουν τεθεί. Από την άλλη πλευρά, η συνολική θεώρηση των παραμέτρων διδασκαλίας της αγγλόφωνης λογοτεχνίας καθιστά σαφές ότι η ΝΕΛ, παρά τις όποιες αδυναμίες, μπορεί να λειτουργήσει ως «δεξαμενή» οικείωσης των διδασκόμενων με τον παραγόμενο ανά εποχή αγγλόφωνο έντεχνο λόγο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Θεσμικά κείμενα-Προγράμματα-Οδηγίες

Official Gazette 28409/12-9-2012. *Milli Egitim Bakanligi Ders Kitaplari ve Egitim Araclari Yonetmeligi*. Retrieved on 12-3-2014 from

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>.

ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ (2000). *Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. Ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα για την υποστήριξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Γλώσσα και Ιστορία*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Οδηγίες διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στο Λύκειο (2002-03)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο

<http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>.

Υ.Α. 8212/Γ2/7-2-2002. *Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου*. Ανακτημένο στις 2-3-2014 από το δικτυακό τόπο

<http://users.sch.gr/akouts/programs.htm>.

Υ.Α. 70001/Γ2/27-6-2011. *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου*. Ανακτημένο στις 2-3-2014 από το δικτυακό τόπο

<http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn-nea-ellhniki-logotexnia-a-lykeiou-klimaka.pdf>.

2. Σχολικά εγχειρίδια

Republic of Turkey, Ministry of Education. *100 Temel Eser*. Retrieved on 12-3-2014 from

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser.htm>.

- Republic of Turkey, Ministry of Education Commission (2012). *Turk Edebiyati 9. Sinif Ders Kitabı* (2nd ed.). Ankara: MEB.
- Republic of Turkey, Ministry of Education Commission (2012). *Ortaogretim Turk Edebiyati 10. Sinif Ders Kitabı* (2nd ed.). Ankara: MEB.
- Republic of Turkey, Ministry of Education Commission (2012). *Turk Edebiyati 11. Sinif Ders Kitabı* (1st ed.). Ankara: MEB.
- Republic of Turkey, Ministry of Education Commission (2012). *Turk Edebiyati 12. Sinif Ders Kitabı* (5th ed.). Ankara: MEB.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1999). *Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Ανθολόγιο μεταφράσεων, Β' Ενιαίου Λυκείου* (επιλογής). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Τεύχος, Α' Τάξη Γενικού Λυκείου*, Βιβλίο καθηγητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/download/lessons/hellenic/lykeio/neol_logo/kath_a.pdf.

3. Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Β. (1999). Η ευρωπαϊκή λογοτεχνία στο Λύκειο (II): Το νέο σχολικό Ανθολόγιο. *Κυριακάτικη Αυγή*, 28. Ανακτημένο στις 4-3-2014 από τον δικτυακό τόπο <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/education/european/methodology/criticism/06.html>.
- Καγιαλής, Τ. (1998). Για τη διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στο Λύκειο. *Φιλολόγος*, 93, 319-331. Ανακτημένο στις 4-3-2014 από τον δικτυακό τόπο <http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/education/european/methodology/teaching/01.html>.
- Καγιαλής, Τ. (1999). Η ευρωπαϊκή λογοτεχνία και η διδασκαλία της. Στην επιστημονική συνάντηση: *Η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα. Ανακτημένο στις 4-3-2014 από τον δικτυακό τόπο http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/Didaskalia_Eyropaikhs/Kagial_2.htm.
- Καλογήρου, Τζ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Στο Επιστημονικό Συνέδριο: *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Ανακτημένο στις 10-3-2014 από τον δικτυακό τόπο

http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/files/omilies/omilia_kalogirou.pdf.

Καμετάκης, Λ. (1998). Σχολικό Ανθολόγιο: Για τη λογοτεχνική θητεία στην Ευρώπη (Από την εσοδεία μιας ανεπίγνωστης ολοκλήρωσης). *Αντί*, 673, 42-44. Ανακτημένο στις 4-3-2014 από τον δικτυακό τόπο

http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/efimerides/Kapsetakis_6_11_98.htm.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιμ.) (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός. Κριτικός. Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπεράτης, Ι. (1937). Γυναίκες που γράφουν. *Εργασία*, 379, 353-354. Ανακτημένο στις 11-3-2014 από τον δικτυακό τόπο

<http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/NeoellinikaKritikaKeimena.htm>.

Νάκη, Σ. (2001). Η Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια διδακτική πρόκληση. Στον τόμο Γ. Ι. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 89-119. Ανακτημένο στις 2-3-2014 από τον δικτυακό τόπο

http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/methodology/Didaskalia_Eyropaikhs/Naki_1.htm.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

4. Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές και μεταφράσεις

Abrams, M. H. (gen. Ed.) (1993a). *The Norton Anthology. English Literature* (6th ed.), Vol. 1. New York and London: W. W. Norton & Company.

Abrams, M. H. (gen. Ed.) (1993b). *The Norton Anthology. English Literature* (6th ed.), Vol. 2. New York and London: W. W. Norton & Company.

Baym, N. (gen. Ed.) (1994a). *The Norton Anthology. American Literature* (4th ed.), Vol. 1. New York and London: W. W. Norton & Company.

Baym, N. (gen. Ed.) (1994b). *The Norton Anthology. American Literature* (4th ed.), Vol. 2. New York and London: W. W. Norton & Company.

Benoit-Dusauso, A., Fontaine G. (Eds.) (1999a). *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας*, Τ. Α'. Αθήνα: Σοκόλη.

- Benoit-Dusausoy, A., Fontaine G. (Eds.) (1999b). *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας*, Τ. Β'. Αθήνα: Σοκόλη.
- Benoit-Dusausoy, A., Fontaine G. (Eds.) (1999c). *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας*, Τ. Γ'. Αθήνα: Σοκόλη.
- Brown, J. M. (1982). A Tale of Two Cities-Revolutionary Madness and Moral Rebirth. In *Dickens: Novelist in the Market-Place*. Totowa, New Jersey: Barnes and Noble.
- Burgin, R. Homepage. *Biography*. Retrieved on 20-3-2014 from <http://www.richardburgin.net/bio.html>.
- Burgin, R. Homepage. *Books*. Retrieved on 20-3-2014 from <http://www.richardburgin.net/books.html>.
- Deane, P. (1968). Jack London: The Paradox of Individualism. *The English Record*, 19, 14-19.
- Delcroix, M. & Hally, F. (Διευθ.) (2000). *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, Επιμ.-Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Encyclopaedia Britannica. *Jeremy Bernstein*. Available on <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/62638/Jeremy-Bernstein>. Accessed on 20-3-2014.
- Feller, T. (2000). White Fang – Jack London. In Steven G. Kellman (Ed.), *Masterplots II: American Fiction Series* (6th ed.). Vol. 2. Salem Press, 2804-2808.
- Guzel, A. *Edebiyat Egitiminde Amaclar ve Bu Amaclara Yonelik Yontem, Teknik ve Ornek Uygulamalar*. Retrieved on 18-3-2014 from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/g%C3%BCzel.pdf.
- Ήγκλετον, Τ. (1996). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* (4^η έκδ.) (Μ. Μαυρόνας, Μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Joyce, J. (1964). Daniel Defoe. In J. Prescott (Trans. & Ed.), *Buffalo Studies*. Vol. 1. Buffalo: State University of New York, 24-25.
- Καραγιώργος, Π. (Επιμ.) (2005). *Πανόραμα Αγγλικής Ποίησης, A Panorama of English Poetry*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- OECD (2005). *Basic Education in Turkey Background Report 2005*. Retrieved on 12-3-2014 from <http://www.oecd.org/education/school/39642601.pdf>.
- Preminger, A. (Ed.) (1965). Sonnet. In *Encyclopaedia of Poetry and Poetics* (Α. Δημόπουλος, Μεταφρ.). Princeton: Princeton University Press, 781-784. Retrieved on 4-3-2014 from

<http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/MetafrasmenaKritikaKeimena.htm>.

Republic of Turkey, Ministry of Education. *National Education Statistics, Formal Education 2012-2013*. Retrieved on 12-3-2014 from

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf.

Sagaster, B. (2009). Canon, Extra-Canon, Anti-Canon: On Literature as a Medium of Cultural Memory on Turkey. In C. Dufft (Ed.), *Turkish Literature and Cultural Memory. "Multiculturalism" as a Literary Theme after 1980*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 63-66.

The Martha Heasley Cox Center for Steinbeck Studies. *Of Mice and Men: Contemporary Reviews and Critical Reception*. Retrieved on 21-3-2014 from http://as.sjsu.edu/steinbeck/teaching_steinbeck/index.jsp?val=teaching_of_miceand_men_contemporary_reviews_and_critical_reception.

Travers, M. (2005). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία από τον Ρομαντισμό ως το Μεταμοντέρνο* (Ι. Ναούμ & Μ. Παπαηλιάδη, Μεταφρ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Woodcock, G. (1970). Introduction. In Charles Dickens's *A Tale of Two Cities*. Harmondsworth: Penguin.

Woolf, V. (1999). Το σύγχρονο μυθιστόρημα. *Δοκίμια* (Α. Μαντόγλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Scripta, 85-91. Ανακτημένο στις 8-3-2014 από το δικτυακό τόπο

<http://www.komvos.edu.gr/diaglossiki/MetafrasmenaKritikaKeimena.htm>

