24

КАФЕДРА

ВИЗАНТИЙСКОЙ И НОВОГРЕЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Ассоциация неоэллинистов
(Россия)

КАФЕДРА

ВИЗАНТИЙСКОЙ И НОВОГРЕЧЕСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

Научно-теоретический журнал

№ 24 (4), 2025

Издается с 19.06.2000
Выходит 4 раза в год

Адрес редакции
117241, Moscow, ул. Лобачевского, 100–241
e-mail: ens.russia@gmail.com
kathedra-ens.ru

Журнал индексируется в: Российский индекс научного цитирования (РИНЦ); European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS).

Издается совместно с кафедрой византийской и новогреческой филологии филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.

Зарегистрирован Управлением Федеральной Службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77–73598 от 14.09.2018.

Society of Modern Greek Studies
(Russia)

KATHEDRA

OF BYZANTINE AND MODERN GREEK STUDIES

№ 24 (4), 2025

Scientific journal

Issued 4 times a year
Since 19.06.2000

Editors address:
Lobachevskogo, 100–241
Moscow, 117241, Russia
e-mail: ens.russia@gmail.com
kathedra-ens.ru

The journal is indexed in European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS) and Russian Science Citation Index (RSCI).
The journal is edited jointly with the Department of Byzantine and Modern Greek Philology, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University
Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information technologies and Mass Media
Mass media registration certificate
ПИ № ФС77–73598, 14.09.2018

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

DOI https://doi.org/10.52607/26587157_2025_24_7
УДК 821.14

Η ΑΥΤΟΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΩΝ-ΑΥΤΟΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ Γ.ΣΚΑΡΙΜΠΑ: ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΛΛΟΙΩΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΑ

Αλεξοπούλου Ά.

Υποψήφια διδάκτωρ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Université de Lille III, Λιλ, Γαλλία
alexopoulou17@hotmail.com

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η λειτουργία του *γλωσσικού αυτοματισμού* σε σχέση με τον ρόλο των χαρακτήρων-αυτόματων στο έργο του Γ.Σκαρίμπα. Η τριμερής απροσδιοριστία ενυπάρχει στην ποιητική του Σκαρίμπα — γλωσσική, υποκειμενική και κοινωνική — σε συνάρτηση με μία υποφώσκουσα ιδεολογία που αντανακλά μία υποκειμενική, αλλά και κοινωνική αλλοίωση. Το σώμα-μηχανή θέτει στο προσκήνιο το ερώτημα ενός αυτοματοποιημένου μέλλοντος, όπου ο κόσμος των μηχανών κυριαρχεί πάνω στην αυθεντική ταυτότητα του ανθρώπου. Το εκτός-νοήματος (hors sens) αγγίζει την προβληματική μιας κοινωνίας υπό διάσπαση, μέσα στην οποία όλα υπονομεύονται και κατακερματίζονται, ακόμη και ο ρόλος του υποκειμένου.

Λέξεις-κλειδιά*: γλωσσικός αυτοματισμός, αυτόματο, σώμα, μηχανή, εκτός νοήματος, ιδεολογία, φανταστικό*

1. Εισαγωγή: Από το ιστορικό τραύμα στη φαντασιακή, εφιαλτική μορφή του μυθιστορήματος

Η ποιητική του Σκαρίμπα συνιστά μία τομή στην νεοελληνική λογοτεχνία, καθώς αποκλίνει από τις κυρίαρχες αισθητικές και θεματικές κατευθύνσεις της γενιάς του ‘30. Στο έργο του παρατηρείται η συνύπαρξη δύο αντιθετικών ρευμάτων: από τη μία πλευρά, η επίδραση του Σουρεαλισμού· από την άλλη, η παρουσία μοτίβων του Ρομαντισμού, όπως το αυτόματο. Ο συγγραφέας

επεξεργάζεται μοτίβα που ανήκουν στη ρομαντική παράδοση, όπως η μηχανή-κούκλα, οι αυτόματες μορφές και το «διπλό» του ποιητή-καλλιτέχνη. Ήδη, στο πλαίσιο της λογοτεχνίας του φανταστικού, οι μηχανές-ήρωες και το μοτίβο του αυτόματου κάνουν την εμφάνιση τους στο έργο του ETA Hoffmann [Der Sandmann (1816), Das öde Haus, (1817)]. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες προσπαθούν να δώσουν μια απάντηση στην ιδεαλιστική φιλοσοφία και του καρτεσιανού cogito μέσω της υποκειμενικής αλλοτρίωσης που αντανακλάται στην κατακερματισμένη εικόνα του σώματος και σε μορφές ενσαρκωμένες σε αυτόματα ή κέρινες μαριονέτες. Από την στιγμή που εγκαθιδρύεται η καρτεσιανή αμφιβολία, το υποκείμενο παρουσιάζεται πλέον ευάλωτο, κατακερματισμένο, ανίκανο να ορίσει με σαφήνεια τη σχέση του με τον Άλλον. Η αναφορική λειτουργία καταρρέει· ο διασκορπισμός του υποκειμένου τίθεται στο προσκήνιο, καθώς η οριοθέτηση ανάμεσα στο Εγώ και στον Άλλον έχει θρυμματιστεί.

Παράλληλα, αξιοποιεί τεχνικές που συνδέονται με τη σουρεαλιστική γραφή — όπως η απροσδιοριστία του χώρου και του χρόνου, η ειρωνεία, το σαρκαστικό χιούμορ και η αποδόμηση του νοήματος — εισάγοντας πρωτοποριακά στοιχεία στην ελληνική νεωτερική πεζογραφία. Το έργο του στρέφεται προς τη λογοτεχνία του φανταστικού, με θεματικές του περιλαμβάνουν συχνά τον ονειρικό κόσμο, τη χρονική σύγχυση και την συνειρμική ροή του λόγου, χαρακτηριστικά που παραπέμπουν δομικά στη λογική του ασυνειδήτου. Το παράδοξο, η υπερβολική φαντασία των χαρακτήρων και η ροπή προς το παραληρηματικό λόγο δημιουργούν ένα κλίμα αποξένωσης και υπαρξιακής αγωνίας.

Η δημοσίευση της τριλογίας *Μαριάμπας* (1935), *Το Σόλο του Φίγκαρω* (1939), *Το Βατερλώ δύο γελοίων* (1959) , εκτείνεται σε μια περίοδο 24 ετών, από το 1935 έως το 1959, και καλύπτει την περίοδο του Μεσοπολέμου, τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τον Εμφύλιο και την ανασυγκρότηση της Ελλάδας μετά το 1950. Πρόκειται πιθανώς για την πιο ταραχώδη και αντιφατική περίοδο της νεοελληνικής κοινωνίας. Μέσα σε αυτήν την εξαιρετικά βίαιη περίοδο, η επιλογή του φανταστικού αποτελεί απότοκο της πολιτισμικής κρίσης. Το φανταστικό λειτουργεί ως ένα είδος αντιστάθμισης, προκειμένου να καλυφθεί αυτό που λείπει από τη συλλογικό και ατομικό φαντασιακό. Η αβεβαιότητα του λαού απαιτεί μια ανασύσταση για την αποκατάσταση της χαμένης τάξης, καθώς εγείρει πάντοτε την ανάγκη για έναν ιδεολογικό αναπροσανατολισμό, για έναν μετασχηματισμό του τρόπου σκέψης και ζωής, μακριά από το εφιαλτικό παρελθόν των σφαγών. Συνεπώς, η επιλογή του φανταστικού λειτουργεί ως στήριγμα για μια διαφυγή από την κοινωνική διά-

λυση. Πιο συγκεκριμένα, αφενός η νοσταλγία για το παρελθόν και αφετέρου η άρνηση του παρόντος αντανακλώνται στην επιλογή της γλώσσας του Σκαρίμπα, ο οποίος γράφει όλα του τα μυθιστορήματα σε καθαρεύουσα, τη στιγμή που η δημοτική έχει ήδη βρει την πλήρη άνθησή της στη νεοελληνική λογοτεχνία. Αυτός ο γλωσσικός αναχρονισμός αντιτίθεται στη ρηξικέλευθη φύση των μυθιστορημάτων του και ίσως θέτει το ερώτημα μιας νοσταλγίας για το παρελθόν, εν καιρώ ειρήνης.

2. Γλωσσική, ατομική και συλλογική απροσδιοριστία

Στο Σόλο του Φίγκαρω, ο παρανοϊκός ήρωας Αντώνης Σουρούπης, παρουσιάζεται σε πρώτο πρόσωπο ως συγγραφέας υπερρεαλιστικής λογοτεχνίας, στον οποίο συμβαίνουν παράλογα γεγονότα και που πάσχει από σχιζοφρένεια: «Εκείνο τον καιρό μου σύμβαιναν κάτι πράγματ' αλλόκοτα» [Σκαρίμπας 1992: 9). Σημαντικό στοιχείο σύγκλισης της τριλογίας είναι πως Ιωάννης Μαριάμπας, Αντώνης Σουρούπης και Αντώνης Ταπιάγκας έχουν την ίδια παραληρηματική εκφορά λόγου, καθώς και την ίδια πρόσληψη της πραγματικότητας. Ο Αντώνης Σουρούπης περιτριγυρίζεται από ανθρώπους-μηχανές που αποκτούν έναν διωκτικό και απειλητικό χαρακτήρα, επιχειρώντας εχθρικά να εισβάλουν στη ζωή του, να του αποσπάσουν την δημιουργική του έμπνευση και να τον ωθήσουν στο έγκλημα και στην τρέλα. Ο χώρος όπου εκτυλίσσεται η φρενήρης καταδίωξη του ήρωα από τα αυτόματα-μηχανές είναι η πόλη της Χαλκίδας. Η μόνιμη παρουσία του αυτόματου αντανακλάται όχι μόνο στη δομή του έργου, αλλά και στην αυτοματοποίηση της γλώσσας.

Σημαντικό στοιχείο σύγκλισης της τριλογίας είναι πως ο Ιωάννης Μαριάμπας, ο Αντώνης Σουρούπης και ο Αντώνης Ταπιάγκας έχουν την ίδια παραληρηματική εκφορά λόγου, καθώς και την ίδια πρόσληψη της πραγματικότητας. Επίσης και οι τρεις έχουν σωσίες, οι παίρνουν διωκτική εμβέλεια για το ίδιο το υποκείμενο. Όλη η αφήγηση χαρακτηρίζεται, όχι μόνο αφηγηματική, γλωσσική θραυσματοποίηση και έλλειψη συνοχής, αλλά φτάνει στην αποσύνθεση του ίδιου του λόγου, σε ένα απόλυτο εκτός-νοήματος. Στο έργο του Σκαρίμπα βρίσκουμε τα πρώτα αυτοαναφορικά μυθιστορήματα στον ελληνικό χώρο, όπου η μηχανική εκφορά της γλώσσας αποκτά τρομακτικές διαστάσεις, μέσω του αδιάκοπου παραληρήματος του αφηγητή.

3. Χαρακτήρες-αυτόματα: η αντικειμενοποίηση της πραγματικότητας

Στο Σόλο του Φίγκαρω, υπάρχει ένα κοινό στοιχείο με το έργο του Hoffmann « Ο άνθρωπος της άμμου » [Der Sandmann] αναφορικά με την πρω-

ταγωνίστρια. Η ηρωίδα Λουίζα ή Νίνα Δολόξα, με την οποία είναι ερωτευμένος ο Σουρούπης είναι ένα αυτόματο-ρομπότ, που κουρδίζεται μηχανικά σαν ένα μουσικό όργανο. Η δημιουργία του αυτόματου οδηγεί τον Ναθαναήλ στην τρέλα, ο οποίος ερωτεύεται μια μηχανική κούκλα, την Ολυμπία. Ωστόσο, η Δολόξα αποδεικνύεται πως είναι ένα ανύπαρκτο πρόσωπο. Επίσης, ο γιατρός Εξαδάχτυλος είναι ο σωσίας του βασικού ήρωα-αφηγητή, καθώς ο ένας επαναλαμβάνει και πράττει τις σκέψεις του άλλου. Με άλλα λόγια, υπάρχει μία διανοητική αυτοματοποίηση και επαναληπτικότητα σε επίπεδο σκέψης και λόγων, χωρίς ο προσωπικός τους λόγος να διαφοροποιείται ή να αυτονομείται.

Ακόμη, τα αντικείμενα αυτοματοποιούνται, παίρνουν μορφή και υπόσταση, προσωποποιούνται, μιλούν, πάσχουν, ειρωνεύονται, αρρωσταίνουν. Τα μανίκια του είναι και αυτά ερωτευμένα με τη Δολόξα και οι αφηρημένες έννοιες, όπως οι λέξεις περπατάνε με χρυσά τακούνια. Ο έρωτας παίρνει αυτοματοποιημένη και μηχανιστική διάσταση, καθώς η Δολόξα αφηγείται πως μία αριθμητική μηχανή την ερωτεύτηκε. Σημαντικό είναι το γεγονός πως η πρόσληψη της αυτοματοποίησης των αντικειμένων έχει έναν αντίκτυπο έκπληξης μόνο στον ήρωα. Αντιθέτως, οι υπόλοιποι χαρακτήρες δεν εκπλήσσονται καθόλου από αυτή την παράλογη πραγματικότητα: οι φίλες της Δολόξα δεν αμφιβάλλουν για την ακρίβεια των λεγομένων της, ούτε ο πρόεδρος της Μυστικής λέσχης των Χι σοκάρεται όταν ομολογεί πως μαγείρεψε το μπούτι μιας γυναίκας. Οι χαλασμένες μηχανές, ο χαλασμένος κόκορας που τον πάνε στον ρολογά για επισκευή και ο Ριχάρδος Γκαμόν επισκευάζει ζώα και ανθρώπους. Όλοι συνεπώς έχουν σύνδεση με τη μηχανή και το αυτόματο, όπως και οι αντιδράσεις τους που υπόκειται στην επανάληψη, χωρίς ίχνος υποκειμενικότητας.

Αντίθετα, ο ήρωας-αφηγητής δεν εμφανίζεται ως παθητικός χαρακτήρας, αλλά ως δρων, σε θέση εξαίρεσης, που θέτει υπό αμφισβήτηση το κάθε τι και ο οποίος υπόκειται σε έναν εσωτερικό διχασμό, έχοντας πλήρη επίγνωση της τρέλας του. Ωστόσο, όλοι οι άλλοι χαρακτήρες παρουσιάζονται αυτοματοποιημένοι, αλλοιωμένοι και παθητικοί, δίχως ίχνος υποκειμενικότητας. Η ενικότητα, η έκπληξη και η συνεχής αμφισβήτηση του κεντρικού ήρωα διατρέχει όλο το έργο. «Κι έφυγε. Μ' άφησε, εκειχάμω, χαμένον. Παράξενες εντυπώσεις και σχήματα άρχισαν να χοροπηδάν στο μυαλό μου. Αχ τι έλεγε; Εμπλοκές των μοχλών!... οξειδώσεις!... Ναι, ήταν αυτές με το μηχανισμό του ρολογιού! Και υποψίες θανάσιμες μ'έσφαξαν. Η τρέλα με ζύγωνε αόρατη σα να φορούσε μια μάσκα. Οι Γάτες, ο Γκαμόν, τα παράσιτα, μούρχονταν

σαν-φασόν στην ιδέα. Και μόνο τον κυρ-Μαχραμή αναθυμιόμονα με κειον τον πετεινό του στα μπράτσα» [Σκαρίμπας 1992: 79].

Συνεπώς, η πραγματικότητα των άλλων, η λειτουργία της κοινωνίας παρουσιάζεται ως αλλόκοτη. Ο ήρωας παρότι χρησιμοποιεί μία ακατανόητη γλώσσα, ουσιαστικά, βρίσκεται σε καθεστώς εξαίρεσης, καθώς δεν παρουσιάζεται ως μονοδιάστατος χαρακτήρας, όπως οι υπόλοιποι χαρακτήρες. Συμπεραίνουμε πως οι μονοδιάστατοι χαρακτήρες που φαινομενικά παρουσιάζονται ως λογικοί, είναι τουναντίον μηχανοποιημένοι, λειτουργώντας σαν ρομπότ, με βλάβες, ως ανδρείκελα, εμμονικοί, αυτοματοποιημένοι, καθώς υπόκειται στον καταναγκασμό της επανάληψης με αυτιστικό τρόπο, με τη συμμετοχή άψυχων αντικειμένων. Μετωνυμικά, η πραγματικότητα προσλαμβάνεται ως αυτιστική στο έργο του Σκαρίμπα.

Τα αντικείμενα αυτονομούνται και ασκούν κριτική στον ήρωα, ενώ ο ίδιος τάσσεται καταφανώς υπέρ της ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου. Η κριτική που απευθύνει ο Σκαρίμπας στην ορθολογική κοινωνία και τις κοινωνικές συμβάσεις εμφανίζεται ως παράλογη, καθώς έρχεται σε αντίθεση με το αυθεντικό και μοναδικό πρίσμα του υποκειμένου, δηλαδή με την ιδιαιτερότητά του. Στο *Βατερλώ δύο γελοίων*, ο πρωταγωνιστής, Αντώνης Ταπιάγκας, παρουσιάζεται ως ένας σωσίας, μεταξύ τρέλας και λογικής: «ΕΙΜΑΙ ΕΝΑΣ ΔΥΣΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ ΖΑΒΟΣ. Τα ρούχα μου — μιά συμφωνία τσεπών και κουμπιών — παίζουν το ακομπανιαμέντο της 'β ί δ α ς'.» Είναι οι ίδιες του οι σκέψεις που τον τρομοκρατούν, καθώς η αλυσίδα των σημασιών χαρακτηρίζεται από απώλεια νοήματος και συνοχής :«Οι ιδέες μου — ένα συλλαλητήριο πουλιών — όλες ρίχτηκαν στο θολό τζάμι του νου μου.!» Ο πρωταγωνιστής απομακρύνεται από τη «Λογική Υπερτάτη»: «Τί έχεις πάθει μ'εκείνη την Υπερτάτη σου εσύ; Υπάρχει και λογική κι υπερτάτη; –Δε μπορεί, λέει, δε μπορεί… Δε μπορεί νά 'ναι η λογική στα κρανία μας, κι η άπειρη φύση που τά 'φτιαξε — αυτή νά μην έχει!» Η φύση τίθεται έτσι σε αντίθεση με την παράλογη κοινωνία των ανθρώπων. «Κι ήταν, σαν νά η τρέλλα με κοίταξε με τα γιαλένια της μάτια…» […] «Κι ήταν σάν να με προσκαλούσε η εικόνα του πώς να τρελλαθώ είναι ωραία… «Ε ί ν α ι υ π έ ρ ο χ α ν α τ ρ ε λ λ α θ ε ί ς»…ως να μου 'λεγε…». [Σκαρίμπας 1994: 271] Ο αντίπαλος για τον Αντώνη Ταπιάγκα είναι σαφής: είναι η Λογική. «Και μέσα μου: Ποιος ξέρει τι τρικλοποδιά νά μου ετοίμαζε αυτή η λογική η υπερτάτη…». [Σκαρίμπας 1994 : 111, 163,165, 277] Αντίστοιχα, ο Μαριάμπας έχει την αίσθηση « *πώς η τρέλλα τον κύταζε με τα γιαλένια της μάτια»* τη στιγμή που το Υπουργείο Γεωργίας τον ανακρίνει περί της διανοητικής του ανισσοροπίας «*Ποιός μπο-*

ρεί να ξέρει τι σκέφτεστε; […] *Κάνετε σε ποικιλίες ατέλειωτες τη* γελοιογραφία του κόσμου.» [Σκαρίμπας 1992 : 151].

4. **Από την ονειρική δομή του λόγου, στην διαφυγή νοήματος**

Όπως στο απότομο ξύπνημα κατά την αφύπνιση ύστερα από εφιάλτη, έτσι και ο φόβος, η αβεβαιότητα, το αλλόκοτο αντανακλώνται και στο φανταστικό αφήγημα. Ίχνη του αυτοματισμού βρίσκουμε στην ίδια δομή του φανταστικού αφηγήματος, καθώς παρομοιάζεται με τη δομή του ονείρου. Οι ήρωες χάνονται σε εμμονικά και επαναλαμβανόμενα ερωτήματα, χωρίς να μπορούν να τα αναδιατυπώσουν ή να τα εντάξουν σε έναν ουσιαστικό διάλογο με τον Άλλο. Η *διαφυγή νοήματος* (fuite de sens) — σύμφωνα με τον όρο του J. Derrida — και η αδυναμία της λεκτικής εκφοράς είναι ιδιαίτερα έντονες, πράγμα το οποίο φαίνεται από την υπέρμετρη χρήση των αποσιωπητικών και των δισταγμών στο λόγο του ήρωα-αφηγητή. Η φράση που ο J.Lacan αποδίδει στον προκάτοχό του, S.Freud, «τίποτα δεν είναι παρά ένα όνειρο» (rien n'est que rêve) [Ornicar : 278] υποδηλώνει ότι το υποκείμενο βρίσκεται διαρκώς σε ένα είδος υπνοβασίας μέσα στην πραγματική ζωή. Η καθημερινότητα περιορίζεται σε έναν πρακτικό αυτοματισμό, όπως ακριβώς η ονειρώδης ζωή — που δεν είναι άλλο από το περιεχόμενο του ασυνειδήτου — η οποία αποκαλύπτει την αληθινή επιθυμία του υποκειμένου. Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται οι χαρακτήρες της τριλογίας μέσα σε μία καθημερινότητα όπου το φαντασιακό υπερκαλύπτει και αλλοιώνει το πραγματικό. Με αφετηρία τη λακανική θέση πως «η αφύπνιση (το ξύπνημα) είναι αδύνατη», [Lacan : 1977] ότι δηλαδή «δεν ξυπνάμε παρά μόνο για να συνεχίσουμε να ονειρευόμαστε […] μέσα στην πραγματικότητα» [Lacan 1991 : 64], μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις ιστορικές συνθήκες που οδήγησαν στην επιλογή του φανταστικού στα μυθιστορήματα του Σκαρίμπα, την εποχή όπου στην ελληνική λογοτεχνία κυριαρχεί το ρεαλιστικό μυθιστόρημα. Ο Σκαρίμπας αξιοποιεί την παράνοια του ήρωά του για να αναδείξει το παράλογο της εποχής του.

Πιο συγκεκριμένα, ο ήρωας παρουσιάζεται σαν ένα αντικείμενο προς εκμετάλλευση, θύμα της κακής πρόθεσης, ενός κακόβουλου Άλλου που τον χλευάζει. Σύμφωνα με τον διάσημο ψυχίατρο του 19ου αιώνα Gaëtan Gatian de Clérambault, το ανοίκειο των σκέψεων του υποκειμένου παράγει έναν «διανοητικό αυτοματισμό» (automatisme mentale), όπου το υποκείμενο δεν αναγνωρίζει πλέον τις σκέψεις του ως δικές του. Οι σκέψεις δεν δομούνται από το υποκείμενο, αλλά διαμορφώνονται μηχανικά. Το περιεχόμενο αυ-

τών των σκέψεων μπορεί να είναι «παρασιτικό, ανταγωνιστικό» και «ολικά αυτόματο» [Clérambault, 2017]. Αυτό που απορρέει από αυτό το φαινόμενο χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, στην οποία το υποκείμενο καθίσταται μαριονέτα, αυτόματο του Άλλου. Ο διανοητικός αυτοματισμός παίρνει σάρκα και οστά διαμέσου του γλωσσικού αυτοματισμού. Το υποκείμενο αδυνατεί να ανασυνταχθεί μέσα στον λόγο, μέσω της δικής του φωνής. Συχνά, ο λόγος του περιορίζεται, ιδίως σε στιγμές ξενοπάθειας: το νόημα παραμένει μετέωρο (με ημιτελείς, αποσπασματικές και θρυμματισμένες φράσεις, γεμάτες νεολογισμούς, με χρήση αποσιωπητικών και αποσιώπησης). Η γλώσσα είναι εκτός νοήματος, αποδομείται, όπως και τα γεγονότα και οι άνθρωποι είναι εκτός πραγματικότητας, σε σημείο που ο Αντώνης Σουρούπης τα προσλαμβάνει «ούλα σαν όνειρο» [Σκαρίμπας 1992: 14].

5. Γλωσσική και ιδεολογική ανατρεπτικότητα

Η ανατροπή της πραγματικότητας, η οποία εμφανίζεται διαρκώς ως ψευδής, οδηγεί στην αποδόμηση των γλωσσικών και συντακτικών κανόνων, προκαλώντας μία απροσδιοριστία του νοήματος που διαπερνά ολόκληρο το έργο. Ο χαρακτήρας του ψεύδους και της μη-πραγματικότητας λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη της φανταστικής αφήγησης, μέσα από την περιγραφή γεγονότων που είναι εκ φύσεως αντιφατικά, ακόμη κι όταν προβάλλονται ως αληθινά. Οι αυτοαναφορικές φράσεις και η θραυσματική μορφή του λόγου συνδέονται άμεσα με το πρόβλημα των ορίων της γλώσσας και τη σχέση λογοτεχνίας και πραγματικότητας. «Πώς διψάτε; — …Μα, λέω, δ ι ψ ί σ α […] ‘Φαντάζομαι κάνει ότι και θα βλέπετε β λ έ π ι ν α […] [Σκαρίμπας 1994 : 172,173], «Δεν υπάρχει ένας που να βλέπει βλέπινα και να διψάει διψίσια;» [Σκαρίμπας 1992: 74].

Ο Σκαρίμπας υπονομεύει τις συμβατικές νόρμες της γλωσσικής ευθυγράμμισης και αφηγηματικής συνοχής, καθώς εισάγει μεταφορικές εικόνες, ενσωματωμένα ποιήματα με έντονη μουσικότητα. Αναδεικνύει το αλλόκοτο και την αυτονομία της εικόνας, ίδιον του διανοητικού αυτοματισμού. Αναφέρεται στο υλικό της καθημερινότητας, στα αντικείμενα που αυτονομούνται, ωστόσο, το αυθαίρετο αναδύεται για να εξυπηρετήσει καλύτερα τη λογική οικονομία της αφήγησης. Μέσα από αυτή την αντίθεση, στηλιτεύει το συμβατικά αποδεκτό. Ο συγγραφέας, ως ταχυδακτυλουργός, αποδομεί το κατεστημένο σύστημα και τα κοινωνικά αποδεκτά στοιχεία, προκειμένου να προβάλει την ανεπάρκεια του κυρίαρχου λόγου. Κατ’ επέκταση, κατασκευάζει έναν εναλλακτικό λόγο ως απάντηση σε αυτή την ανεπάρκεια, η οποία αντικατο-

πτρίζεται ακριβώς στην ποιητική της αφήγησης. Η γοητεία του φανταστικού εδράζεται σε αυτή την ταχυδακτυλουργική αντίθεση ανάμεσα στη συγκάλυψη του ρητού και στην αποκάλυψη του άρρητου. Ο συγγραφέας χειρίζεται εικόνες που αναδιατάσσουν τους συμβατικούς νόμους και τις κοινωνικές πεποιθήσεις, προκειμένου να τις επανεγγράψει σε νέο πλαίσιο, σε μία νέα γλωσσική κατασκευή.

6. Η σχιζοφρενική δομή του λόγου: Από την αυτιστική μηχανή στο μηχανικό παραλήρημα

Ο ήρωας σταδιακά αλλοιώνεται και ο ίδιος, όχι μόνο σε επίπεδο βιολογικού φύλου που μεταμορφώνεται σε γυναίκα, ως Αντωνίτσα, αλλά το παραλήρημα παίρνει και οστά μέσα στο ίδιο του το σώμα. Η παρείσφρηση του παραληρήματος βιώνεται στο σώμα με σχιζοφρενικό τρόπο, καθώς αυτοματοποιείται. Τα όργανά του μοιάζουν να λειτουργούν όπως ακριβώς οι μηχανές. Αλλοιώνεται ο ίδιος, το σώμα του, και η θανατηφόρα απόλαυση (jouissance) — με τη λακανική έννοια του όρου που άπτεται της ενόρμησης θανάτου — αντανακλάται και σε γλωσσικό επίπεδο. Τώρα παίρνει ο ίδιος τα ηνία και γίνεται θύτης, ένα κακόβουλο ον που εκδικείται όποιον συναντά.

Ο Λακάν επισημαίνει ότι η σχιζοφρένεια διακρίνεται από σοβαρές διαταραχές στη λειτουργία της γλώσσας — δηλαδή στο επίπεδο του συμβολικού. Η δομή αυτή προσδιορίζεται και από ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό: με το σώμα να καταλαμβάνει την εξέχουσα θέση. Στη σχιζοφρενική δομή του λόγου, το συμβολικό γίνεται πραγματικό. Η γλώσσα του υποκειμένου αποτελείται από πραγματικά σημαίνοντα — δηλαδή από σημαίνοντα-όργανα. Η εμπειρία του σχιζοφρενούς αποτελεί μαρτυρία της εισβολής του Πραγματικού μέσω του σημαίνοντος στο σώμα. Το σχιζοφρενικό υποκείμενο αποτυγχάνει να αμυνθεί απέναντι σ' αυτή την παρείσακτη απόλαυση που επενδύει στα όργανά του, όσο δεν έχει κατασκευάσει μια ιδιαίτερη λύση, ικανή να του επιτρέψει να αρθρώσει την ολότητα του σώματός του μέσω του συμβολικού, δηλ.της γλώσσας. Αντιθέτως, αδυνατεί να οργανώσει την άμυνά του απέναντι στη βιαιότητα του λόγου. Έτσι παραδίνεται άοπλο στις συνέπειες του γλωσσικού παρασιτισμού, αδυνατώντας να ενώσει τον λόγο με το σώμα [Gault 2015 : 61-64]. Αυτή η σύζευξη του Συμβολικού με το σώμα αποτυγχάνει, η γλώσσα αυτονομείται και εξοβελίζεται στο πραγματικό. Το υποκείμενο αδυνατεί να ανασυνταχθεί στη βαθμίδα του λόγου καθώς το συμβολικό εκπίπτει. Το υποκείμενο δεν είναι πια ένα ομιλούν ον, αλλά ένα ομιλούμενο ον, από τα όργανα του σώματος

του. Αδυνατεί να στηριχθεί στη γλώσσα, και παραδίδεται στον παρασιτισμό του παραληρήματος, της ειρωνείας και της χλεύης.

Σύμφωνα με τους Deleuze και Guattari, στην σχιζοφρένεια, το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το σώμα του ως μηχανή, κατακερματισμένο, αποπροσωποποιημένο, και λειτουργικό με έναν σχεδόν «μηχανικό» τρόπο. Το άτομο βιώνει τον εαυτό του σαν να είναι συνδεδεμένος ή ελεγχόμενος από μηχανές, όπως οι χορδές που χτυπάν στο κεφάλι του ήρωα, αλλά και το ίδιο υφίσταται και η βιόλα-Δολόξα. Εδώ το υποκείμενο δεν αυτοπροσδιορίζεται μέσω του λόγου ή της συνείδησης, αλλά λειτουργεί ως μια μηχανή παραγωγής σημασίας — δηλαδή, *συναρμολόγηση* (assemblage), όπως το ονομάζουν ο Deleuze και ο Guattari [Deleuze, Guattari 1980]. Το υποκείμενο δεν είναι ενιαίο· είναι διασπασμένο, αυτόματο, διάτρητο από εξωτερικές ροές, όπως οι μηχανές-άλλοι, οι κοινωνικές δυνάμεις και η γλώσσα. Η μηχανικότητα των χαρακτήρων και η διαρκής παραμόρφωση της πραγματικότητας υποδηλώνουν πως η αντίληψη και η σκέψη του ήρωα παράγονται εξωτερικά, μηχανικά, με έναν τρόπο *schizo-analytique*, όπου το υποκείμενο είναι παραγωγικό μηχάνημα και όχι αναπαραστατική συνείδηση. Ο ήρωας λειτουργεί σαν γρανάζι ενός φαντασιακού ή ψυχικού μηχανισμού, που τον ξεπερνά. Η τρέλα του πρωταγωνιστή μπορεί να ιδωθεί όχι ως παθολογία, αλλά ως απόδραση από τη *διαστρωματωμένη* (stratifiée) γλώσσα και πραγματικότητα — ως μια πειραματική φυγή προς το «γίγνεσθαι-άλλος» (devenir-autre).

7. Αποϋποκειμενοποίηση και κοινωνική αποσύνδεση

Οι δεσμοί με την πραγματικότητα αναστέλλονται, καθώς ο ήρωας δεν ενεργεί απέναντι στο γεγονός· το υφίσταται, βυθισμένος στο αίνιγμα μιας χωροχρονικής απροσδιοριστίας, όπου όλα εκτυλίσσονται μέσα σε αβεβαιότητα ως προς τον χρόνο και τον χώρο. Η αμηχανία που γεννάται από αυτή τη διαδικασία μαρτυρεί ότι η αντίληψη από το άτομο έρχεται σε αντίθεση με το κοινοτικό σύμπαν. Η καθημερινότητα αποκτά μια διπλή αύρα, ταυτόχρονα τραγική και κωμική.

Η μετατόπιση του υποκειμένου σε σχέση με την καθημερινότητα σηματοδοτεί μια ρήξη με την πραγματικότητα, καλώντας σε μετασχηματισμό της τάξης των πραγμάτων, ακόμη και σε ανασύνθεση του σύμπαντος. Αν το υποκείμενο αμφισβητεί τη λειτουργία του πραγματικού, το οποίο είναι «χωρίς νόμο» (sans loi) [Lacan 2005], αντιφατικό προς το νόημα, το κάνει προκειμένου να το κρίνει καλύτερα, να το ανασυγκροτήσει, να επιφέρει ένα νόημα που απουσιάζει εγγενώς στην κοινωνία. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, η αλή-

θεια συγχέεται με το ψεύδος και το πραγματικό με το τεχνητό. Αυτή η ασάφεια της πραγματικότητας συνιστά μια ρήξη με το παρόν. Έτσι, το ανοίκειο είναι πάντοτε παρόν μέσα στην άρνηση της παροντικότητας. Το παρόν αντιλαμβάνεται ως τυχαίο και απρόβλεπτο, εκπλήσσοντας διαρκώς τον ήρωα.

8. Το παραλήρημα ως απάντηση στην αδυνατότητα της διάφυλης σχέσης

Στο λακανικό πλαίσιο, η αποσύνδεση από το συμβολικό και η «εισβολή του Πραγματικού» μέσω του σώματος λειτουργεί σαν μία μηχανή χωρίς υποκείμενο, όπως στον Σκαρίμπα. Η κοινωνική αποσύνδεση του Σουρούπη, η μοναχικότητά του και η αποτυχημένη προσπάθειά του να γράψει ένα μυθιστόρημα τον οδηγούν σε μία μορφή αποχωρισμού από τη συμβολική τάξη, με βίαιη εκδραμάτιση, δηλαδή τη δολοφονία της φανταστικής αγαπημένης του. Ο ήρωας ταυτίζεται με το αντικείμενο του πόθου του. Ουσιαστικά, πρόκειται συμβολικά για αυτοκτονία, καθώς όλα διαδραματίζονται στο ίδιο του το μυαλό με απροσδιόριστο τρόπο.

Αυτή η πράξη έγκειται σε μια δραστική ρήξη με το Συμβολικό. Το υποκείμενο, μη αντέχοντας τη θέση του εντός του λόγου, εξέρχεται βίαια από τη σκηνή — είτε με πράξη αυτοκαταστροφική (π.χ. αυτοκτονία), είτε με πράξη βίαιη προς τον άλλον. Επρόκειτο για ένα *passage à l'acte*, μια εκτόνωση, ένα ξέσπασμα εκτός λόγου, χωρίς συμβολική εγγραφή. Αποτελεί μία εκπαραθύρωση του σώματος, έξω από τη σκηνή του Άλλου, όπως το σώμα-μηχανή της Δολόξα. Η σωσίας της Νίνας-Λουίζας Δολόξα προκαλεί σύγχυση στον ήρωα, καθώς δεν έχουν συγκεκριμένη μορφή, αλλά η ύπαρξή τους είναι μόνο στο φαντασιακό του. «**Ω**, ναι, το καλλίτερο έργο μου θά'ταν αυτό που δε θά'γραφα, κι ιδανικώτερή μου ερωμένη αυτή που ποτές μου δεν είδα. Ακριβώς αυτήν που την λάτρευα και γινόμαν για χατήρι της μπαίγνιο» [Σκαρίμπας 1992: 68]. Εξαρχής ο αφηγητής-ήρωας προειδοποίησε πως έχει υποστεί έναν ερωτικό κλονισμό. Η Νίνα Δολόξα δίνει το κλειδί-στιλέτο στον Σουρούπη προκειμένου να κουρδίσει την αδερφή της-κούκλα Λουίζα, έτσι ώστε ν' ακούσει το *Σόλο του Φίγκαρω.* Το κούρδισμα με το κλειδί αποτελεί μετωνυμικά την ίδια την ερωτική πράξη. Η δολοφονία αποτελεί ουσιαστικά μια αυτοκτονία, μια επίθεση ενάντια στον ίδιο του τον εαυτό, καθώς το υποκείμενο ταυτίζεται με τον αντικείμενο του έρωτα του. Η δολοφονία του ερωτικού αντικειμένου συνιστά μια απάντηση στο αδύνατο της διάφυλης σχέσης («il n'y pas de rapport sexuel») [Lacan 1975: 14] στην αδυνατότητα της ερωτικής σχέσης, με τη λακανική έννοια του όρου.

Εν τέλει, πληροφορούμαστε πως σκότωσαν τη Δολόξα. Ο Σουρούπης περιγράφει το φονικό στην μητέρα του, χλευάζοντας το γεγονός, στον τόπο του εγκλήματος μαζί με το πλήθος μαζεμένο: «Πού τολοιπόν να της τάλεγα… πού να της τά'λεγα; Θα ψοφούσε στα γέλια… Ήταν μια ιστορία τρικούβερτη, αδερφάκι μανούλα… Είχα πάει, κι αυτή στέκονταν καθιστή και στημένη. Της σήκωνα τονα χέρι μετέωρο κι αυτό στάθηκε ακίνητο. Της γύρισα στα δεξά το κεφάλι της κι αυτό στάθηκ έτσι. Μα το σόλο δεν τοπαιξε. Έπεσε! Έπεσε στο πλακόστρωτο προύμυτα με το βλέμμα πηγμένο. Πάνω της, έγιναν ένας σωρός τα φουστάνια της… Αααα!... η Αυτού Εξοχότης του ο κ. Ριχάρδος Γκαμόν… τα θαλάσσωσε… Μου τη χάλασε αυτός ο παλιοπούστης…» [Σκαρίμπας 1992: 118].

Ο ήρωας-αφηγητής δεν διστάζει να διακωμωδεί το παιχνίδι επιθυμίας και να εκμηδενίζει την ερωτική προσέγγιση και σε άλλα σημεία του έργου, ακριβώς επειδή αποτυγχάνει να κατακτήσει ερωτικά οποιαδήποτε γυναίκα. «Αχ — έλεγα — πώς καταχτούν μια γυναίκα; Τι της λένε; Και βάλθηκα να εννοώ με το πρώτο. Α!... μπρε βλάκα τρώγομαν ύστερα με τον εαυτό μου, μη ξέροντας ακριβώς τι της λένε. Πρώτα απ' όλα — λογάριαζα — θα πηγαίνουν λοξά. (Εκείνη θα κύτταζε με τα μάτια ως γιαλένια). Θα της ύψωνα τόνα της χέρι μετέωρο κι αυτό θάστεκεν ακινητημένο όπως βρέθηκε. Και ω το κεφά- το κεφάλι της! Όπως, αλαφρά θα της τόστριβα, θα φαίνονταν — προφίλ — σαν αστραπή τεθλασμένη… Τότε εγώ (μη όντας ντιπ ηλίθιος) θα'λεγα ότι κάποιος μαστροχαλαστής μου την χάλασε… Και πισωπατόντας, θα τράβαγα να πάω να κλέψω μια λίρα! Αντωνία! Αντωνίτσα μου! Θα μουκανε η καϋμενούλα μου η μανούλα μου… Έτσι, και όχι σαν μιαν φορά κάποια άλλη, που την κύτταξα πολύ δυνατά μες στα μάτια» [Σκαρίμπας 1992: 69]. Συνεπώς, η αδυναμία του ανασυνταχθεί στον ερωτικό παιχνίδι οδηγεί σε παραφροσύνη, σε σημείο που στο τέλος του έργου, οραματίζεται έναν κόσμο «χωρίς μηχανικούς, χωρίς ανθρώπους» [Σκαρίμπας 1992: 106].

9. Υπεράσπιση της υποκειμενικότητας έναντι στην κοινωνική ομοιογενοποίηση

Στον Σκαρίμπα, ο αγώνας του ήρωα συνίσταται στην προσπάθεια ανεύρεσης ενός αυθεντικά προσωπικού λόγου, που να διαφέρει από τον γλωσσικό κομφορμισμό. Σε μια κοινωνία όπου το υποκείμενο υποτάσσεται στον αυτοματισμό της κοινωνικής και γλωσσικής σύμβασης, ο Σουρούπης επιχειρεί να βρει τον δικό του λόγο, ως μοναδικό υποκείμενο. Έτσι, η κοινωνική αποσύνδεση είναι απότοκο αυτής της αποτυχίας, να βρει τον λόγο του μέσα

στην κοινότητα. Παρουσιάζεται ως ον απομονωμένο και αλλοτριωμένο. Εμφανίζεται μέσω μιας διπλής γλωσσικής εκφοράς· δύο «εγώ» που μιλούν, μια διάσχιση του λόγου, που ταλαντεύεται ανάμεσα στη λογική και στο παράλογο. Βρίσκεται συνεχώς σε ρήγμα μεταξύ του φαντασιακού του σεναρίου και της κοινωνικής πραγματικότητας που τον περιβάλλει.

Η τρέλα και η αποπροσωποποίηση ενυπάρχουν στην αδυναμία εκφοράς ενός αυθεντικά προσωπικού λόγου. Το υποκείμενο αιχμαλωτίζεται από στον γλωσσικό κομφορμισμό. Η πραγματική δυσκολία για το υποκείμενο είναι να βρει έναν λόγο προσωπικό που να του ανήκει, χωρίς να χαθεί μέσα στη γλώσσα των άλλων. Η αποϋποκειμενοποίηση υλοποιείται μέσω μιας παραλυμένης γλώσσας, διότι το υποκείμενο έχει χάσει την ίδια του την ομιλία. Η ανάδυση της υποκειμενικότητας είναι προϋπόθεση της σχέσης του υποκειμένου με τον λόγο. Ο Derrida επισημαίνει ακριβώς αυτή τη γλωσσική αντίφαση: «Δεν έχω παρά μόνο μία γλώσσα, και αυτή δεν είναι δική μου.» (Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne) [Derrida 1996: 13].

Η προβληματική στον Σκαρίμπα στοχεύει στη φύση της υποκειμενικής γλώσσας έναντι στη γλώσσα της νόρμας. Η ανατρεπτικότητα του έγκειται στην υπεράσπιση της υποκειμενικότητας και της αυθεντικής γλωσσικής έκφρασης. Πρόκειται για μια κριτική στην αυτοματοποίηση του λόγου καθώς και στην στέρησή του από τον γλωσσικό κομφορμισμό αναδεικνύοντας αυτήν την αντίθεση ανάμεσα στο κανονικοποιημένο λόγο και την μοναδικότητα του υποκειμένου.

10. Η πράξη της γραφής ως αντίσταση στην ομογενοποίηση της γλώσσας

Ο πρωταγωνιστής Σουρούπης ως συγγραφέας, πασχίζει να ολοκληρώσει το μυθιστόρημά του και να αφοσιωθεί στην τέχνη του. Η εν λόγω πράξη μετουσίωσης (sublimation) λειτουργεί ως στήριγμα απέναντι στο παράλογο που τον βασανίζει. Η ομορφιά της τέχνης, τα ποιήματα και οι στίχοι παρεισφρέουν και διαταράσσουν τη συνοχή της αφήγησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια απόπειρα αποκατάστασης μιας εσωτερικής ισορροπίας μέσω της τέχνης. Η έμπνευση και η δημιουργικότητα, η φαντασίωση του, είναι τα μόνα που τον συντηρούν ζωντανό και τα μόνα που δεν έχει διαβρωθεί.

Αυτό που κυριαρχεί είναι μια τραγικά παράλογη πραγματικότητα που κρύβεται πίσω από τους κοινωνικούς καταναγκασμούς, η μάσκα της λογικής που επιβάλλεται στα άτομα εντός του κοινωνικού πλαισίου έναν κομφορμισμό γλωσσικό και πολιτιστικό. Έτσι, ο αφηγητής στηλιτεύει την γλωσσική

ομοιομορφία και τον αυτοματισμό της γλώσσας, τη μηχανοποίηση των ανθρώπων και τη χειραγώγηση μέσω των κοινωνικών κανόνων. Σε αντίστιξη προς όλα αυτά, η τέχνη προβάλλει ως ο μόνος δρόμος προς την ισορροπία απέναντι σε αυτή την καταστολή του αυθεντικού εαυτού. Γι'αυτόν ακριβώς τον λόγο, η πράξη της γραφής εξυψώνεται ως αντίσταση στην ομογενοποίηση της γλώσσας. Στον Σκαρίμπα η γραφή υπόκειται σε μια διπλή διαδικασία γίγνεσθαι, αυτό που ο Deleuze ονομάζει «ένας λόγος εν ενεργεία, μία πράξη λόγου», (une parole en acte, une acte de parole) δια της οποίας ο ήρωας δεν παύει να υπερβαίνει το όριο που χωρίζει την ενικότητα του από την ομοιογενοποίηση της νόρμας, και με αυτόν τον τρόπο παράγει ο ίδιος συλλογικές εκφορές λόγου [Deleuze, 1985: 288-289]. Η εκφορά του λόγου (énoncé) έχει συλλογική ισχύ, η ίδια η εκφορά του συνιστά πράξη, παίρνει νέες διαστάσεις πολιτικές που ο ίδιος ως αφηγητής-συγγραφέας παράγει εκ νέου. Έτσι ο λόγος του παίρνει μία επιτελεστική διάσταση, η οποία δεν περιορίζεται στην αναπαράσταση του πραγματικού, αλλά ανασυγκροτεί εκ νέου συλλογικές σημασιοδοτήσεις μέσω της πραγματιστικής του δύναμης.

Παράλληλα, ο Σκαρίμπας, όπως και οι μεταμοντέρνοι θεωρητικοί (Derrida, Barthes, Kristeva), αποδομεί τη γλώσσα ως φορέα διαφάνειας και νοήματος. Συνδυάζει στοιχεία μεταμοντέρνας γραφής, όπου το υποκείμενο-μηχανή καταρρέει υπό την πίεση μιας αποδομημένης γλώσσας, που δεν εκφράζει, αλλά παράγει — άλλοτε παραληρηματικά, άλλοτε σουρεαλιστικά, αλλά πάντα υπονομευτικά προς κάθε σταθερή ταυτότητα και κοινωνικά αποδεκτή αλήθεια. Η διάρρηξη της σύνταξης, η αυτόματη γλωσσική παραγωγή, οι νεολογισμοί και η απώλεια της αναφορικότητας οδηγούν σε μια ακαθόριστη ζώνη όπου το νόημα διαφεύγει. Η γλώσσα δεν αποτελεί πλέον εργαλείο έκφρασης αλλά δομή εξουσίας και αλλοτρίωσης — ένα «λόγιο» σύστημα που μιλά αντί για τον άνθρωπο, σύμφωνα με τον Barthes: «Η γλώσσα είναι φασιστική, […] γιατί σε εξαναγκάζει να μιλήσεις». [Barthes 1977: 14]. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα ως σύστημα εξουσιάζει ακόμη και την πιο βαθιά εσωτερικότητα του υποκειμένου. Ο ήρωας δεν ελέγχει το λόγο του· η γλώσσα είναι αυτή που αυτονομείται, τον ελέγχει και τον παραλύει. Το νόημα δεν σταθεροποιείται· ρέει και καταρρέει, όπως και η πραγματικότητα από την οποία είναι εκτοπισμένος.

11. Συμπεράσματα

Ο Σκαρίμπας μέσω του χαρακτήρα-αυτόματου αμφισβητεί τα φαινόμενα πολιτισμικής αφομοίωσης. Η σύγχρονη στάση του ατόμου που εξορίζεται

από την κοινότητα βρίσκει τη μορφή της σε μια μοναχική λειτουργία μέσα από μια κατακερματισμένη ανάγνωση, η οποία δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να υπογραμμίζει την έκλειψη του ατόμου, το οποίο αδυνατεί να βρει τη θέση του στην κοινωνία, όπως ακριβώς οι πρωταγωνιστές της τριλογίας. Οι ήρωες απομακρύνονται από τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και τα μοντέλα. Η απόκλιση του ατόμου από το κοινωνικό πλαίσιο τονίζει την πολιτισμική ασημαντότητα. Η φανταστική αφήγηση αναμφίβολα αγγίζει πολιτιστικά στοιχεία και δείχνει πώς αντιδρά το άτομο μπροστά στη δυσκολία της κοινωνικής προσαρμογής του ή με ποιο τρόπο υψώνει φραγμούς στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Η αναζήτηση του ατόμου για να βρει τη θέση του στον κοινωνικό δεσμό μοιάζει σαν μια ακατανόητη προσπάθεια. Το παράδοξο, η παράλογη έκφανση της πραγματικότητας αναστέλλει τη δράση του ατόμου, και το παραλύει, διατυπώνοντας το ερώτημα για το τι είναι φυσιολογικό ή αφύσικο, όπως στον Kafka. Η διπλή αφήγηση βρίσκεται στα όρια μεταξύ της λογικής και της ατομικής παράνοιας, μεταξύ της τάξης και της κοινωνικής αταξίας.

Βιβλιογραφία

Σκαρίμπας Γ. Το σόλο του Φίγκαρω, Αθήνα: Νεφέλη, 1992.

Σκαρίμπας Γ. Το Βατερλώ δύο γελοίων, Αθήνα: Νεφέλη, 1994.

Σκαρίμπας Γ. Μαριάμπας, Αθήνα: Νεφέλη, 1992.

Κωστίου Κ. Η ποιητική της ανατροπής, Διατριβή επί διδακτορία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 1995.

Λακάν Ζ. Σεμινάριο τρίτο, Οι ψυχώσεις (1955-1956), (μτφ.: Ρ. Χριστοπούλου, Βλ. Σκολίδης). Αθήνα: Ψυχογιός, 2005.

Barthes R. Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 janvier 1977, Paris: Seuil, 1978.

Bessière I. Le récit fantastique: La poétique de l'incertain, Larousse, Paris: 1973

Nodier C. "Du fantastique en littérature": Contes Fantastiques, Paris: Charpentier, 1850.

Clérambault G. de *Œuvres Choisies,* Marseille: Les Éditions de la Conquête, 2017.

Deleuze G. Cinéma 2, L'image-temps, Paris: Les éditions de Minuit, 1985.

Deleuze G. Guattari F. Kafka, pour une littérature mineure, Paris : Les éditions de Minuit, 1975.

Deleuze G. Guattari F. Mille Plateaux, Paris: Les Éditions de minuit, 1980.

Derrida, J. Le monolinguisme de l'autre, Paris: Éditions Galilée, 1996.

Gault, J.-L. (2015). Le corps parlant du schizophrène // La Cause du Désir, 91(3), P.61-64.

Genette G. Figures III, Paris: Seuil, 1972.

Jakobson R. Essais de linguistique générale, Paris, Points-Edition de Minuit, 1963.

Lacan J. Le Séminaire, livre XXIV, L'Insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre, leçon du 17 mai 1977: inédit.
Lacan J. D'un question préliminaire à tout traitement possible de la psychose (1957-58), Écrits, Paris: Seuil, 1966.
Lacan J. Le Séminaire, livre XVII, L'Envers de la psychanalyse, Paris: Seuil, 1991.
Lacan J. Le Séminaire, livre XXIII, Le sinthome, (1975-76), Paris: Le Seuil, 2005.
Lacan J. Séminaire XX, Encore, Paris: Le Seuil, 1975.
Miller J.-A. «Le réel est sans loi» // La Cause freudienne, № 49.

The Automation of Language and the Role of Automaton-Characters in the Novels of G. Skarimbas: Subjective Distortion and Social Indeterminacy

Alexopoulou A.

PhD candidate, Modern Greek Literature, University of Lille III, Lille, France
alexopoulou17@hotmail.com

This study explores the function of linguistic automatism in relation to the role of automaton-like characters in the work of G. Skarimbas. A threefold indeterminacy — linguistic, subjective, and social — is inherent in Skarimbas' poetics, in connection with an underlying ideology that reflects both subjective and social distortion. The body-as-machine brings to the forefront the question of an automated future, in which the world of machines dominates over the authentic identity of the human. The hors-sens (beyond meaning) dimension touches upon the problematic of a disintegrating society, in which everything is undermined and fragmented — even the role of the subject.

Key words: *linguistic automatism, automaton, body, machine, beyond meaning, ideology, fantastic*

References

Skarimpas G. To solo tou Figkaro, Athina: Nefeli, 1992.
Skarimpas G. To Vaterlo dyo geloion, Athina: Nefeli, 1994.
Skarimpas G. Mariampas, Athina: Nefeli, 1992.

Kostiou K. I poiitiki tis anatropis, Diatrivi epi didaktoria, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, 1995.
Lakan Z. Seminario trito, Oi psychoseis (1955-1956), (mtf.: R. Christopoulou, Vl. Skolidis). Athina: Psychogios, 2005.
Barthes R. Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France prononcée le 7 janvier 1977, Paris: Seuil, 1978.
Bessière I. Le récit fantastique: La poétique de l'incertain, Larousse, Paris: 1973
Nodier C. "Du fantastique en littérature": Contes Fantastiques, Paris: Charpentier, 1850.
Clérambault G. de Œuvres Choisies, Marseille: Les Éditions de la Conquête, 2017.
Deleuze G. Cinéma 2, L'image-temps, Paris: Les éditions de Minuit, 1985.
Deleuze G. Guattari F. Kafka, pour une littérature mineure, Paris: Les éditions de Minuit, 1975.
Deleuze G. Guattari F. Mille Plateaux, Paris: Les Éditions de minuit, 1980.
Derrida, J. Le monolinguisme de l'autre, Paris: Éditions Galilée, 1996.
Gault, J.-L. (2015). Le corps parlant du schizophrène // La Cause du Désir, 91(3), P.61-64.
Genette G. Figures III, Paris: Seuil, 1972.
Jakobson R. Essais de linguistique générale, Paris, Points-Edition de Minuit, 1963.
Lacan J. Le Séminaire, livre XXIV, L'Insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre, leçon du 17 mai 1977: inédit.
Lacan J. D'un question préliminaire à tout traitement possible de la psychose (1957-58), Écrits, Paris: Seuil, 1966.
Lacan J. Le Séminaire, livre XVII, L'Envers de la psychanalyse, Paris: Seuil, 1991.
Lacan J. Le Séminaire, livre XXIII, Le sinthome, (1975-76), Paris: Le Seuil, 2005.
Lacan J. Séminaire XX, Encore, Paris: Le Seuil, 1975.
Miller J.-A. «Le réel est sans loi» // La Cause freudienne, № 49.

DOI: https://doi.org/10.52607/26587157_2025_24_23
УДК 821.14

ΤΟ ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΤΟΠΟΥ ΣΤΟ ΕΡΓΟ *ΕΞΙ ΠΕΡΙΠΑΤΟΙ. ΠΡΟΣΚΕΦΑΛΟ ΜΕ ΦΥΛΛΑ ΛΕΜΟΝΙΑΣ* ΤΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΙΣΑΡΗ

Γιλμάζ Κ.-Α.

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
kost21@windowslive.com
https://orcid.org/0000-0002-9380-3771
ResearchIDs rid116519

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η ερμηνευτική διερεύνηση της εικονικότητας και της αποτύπωσης του χώρου στο λογοτεχνικό λόγο του Αλέξανδρου Ίσαρη στα διηγήματα της συλλογής *Έξι Περίπατοι — Προσκέφαλο με φύλλα λεμονιάς* (2020). Για την ανάδυση του αυτοβιογραφικού στοιχείου μέσω της περιπλάνησης σε διαφορετικούς τόπους στα διηγήματα, στην αποτύπωση των οποίων θα επικεντρωθούμε στην παρούσα εργασία μέσω παραδειγματικών αναλύσεων συγκεκριμένων διηγημάτων της προς μελέτη συλλογής του Ίσαρη.

Λέξεις-κλειδιά*: Ίσαρης, αυτοβιογραφικό στοιχείο, τόπος, χρονότοπος, μαρτυρία, εικονικότητα*

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η ερμηνευτική διερεύνηση της εικονικότητας και της αποτύπωσης του χώρου στο λογοτεχνικό λόγο του Αλέξανδρου Ίσαρη στα διηγήματα της συλλογής *Έξι Περίπατοι — Προσκέφαλο με φύλλα λεμονιάς* (2020). Το συγκεκριμένο έργο περιλαμβάνει έξι διηγήματα -γραμμένα σε διάρκεια είκοσι ετών- για μέρη που σημάδεψαν με κάποιο τρόπο τη ζωή του αφηγητή, με έντονη την παρουσία του αυτοβιογραφικού στοιχείου. Αυτό που μάς ενδιαφέρει κυρίως στη στην παρούσα εισήγηση είναι ο τρόπος αναπαράστασης του τόπου σε σχέση με τη μνήμη, το προσωπικό βίωμα και τον σχολιασμό αυτής της συνθήκης από τον αφηγητή. Λόγω

του περιορισμένου ορίου της έκτασης αυτής της εισήγησης, θα ασχοληθούμε με συγκεκριμένα διηγήματα από την εν λόγω συλλογή, που κατά τη γνώμη μας αναδεικνύουν σαφέστερα τους διαφορετικούς τρόπους ανάδυσης του τόπου στο λογοτεχνικό λόγο του Ίσαρη.

Μεθοδολογία

Ο τόπος στο συγκεκριμένο έργο είναι αυτός που ορίζει τη διήγηση, τους τίτλους των διηγημάτων και κάποιες στιγμές της ζωής του αφηγητή, που -μέσα από ένα σύνολο αναμνήσεων- προσπαθεί να αποτυπώσει ισορροπώντας μεταξύ του προσωπικού βιώματος και της ταξιδιωτικής περιδιάβασης. Για την ανάδυση του αυτοβιογραφικού στοιχείου μέσω της περιπλάνησης σε διαφορετικούς τόπους στα διηγήματα, θα αντλήσουμε από την μπαχτινική έννοια του *χρονοτόπου*, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Ρώσο θεωρητικό και αναλύθηκε στο -προσφάτως μεταφρασμένο- έργο του *Μορφές του Χρόνου και του Χρονότοπου στο μυθιστόρημα. Δοκιμές για μια ιστορική ποιητική*, το οποίο κυκλοφορεί από τις Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης [Μπαχτίν 2022]. Ο χρονότοπος, λοιπόν, αρχικά περιγράφει «την ουσιαστική αλληλεξάρτηση των χρονικών και χωρικών σχέσεων, που αφομοιώθηκαν καλλιτεχνικά από τη λογοτεχνία» [Μπαχτίν 2022: 1], ενώ ο χώρος «εντείνεται, παρασύρεται στην κίνηση του χρόνου, της πλοκής, της ιστορίας» [Μπαχτίν 2022: 2]. Φυσικά εδώ, δεν αναφερόμαστε σε κάποια διακριτή ειδολογική κατηγορία, αλλά στην ουσιαστική σχέση που δημιουργείται από τη χωροποίηση του χρόνου στα συγκεκριμένα διηγήματα του Ίσαρη.

Προσεγγίζοντας, λοιπόν, το έργο του συγκεκριμένου καλλιτέχνη, τόσο το εικαστικό όσο και το λογοτεχνικό, αντιλαμβανόμαστε ότι σε αυτό κυριαρχεί η έντονη σωματικότητα, ενώ στο ύστερο έργο του αυτή αντικαθίσταται από το δίπολο της ζωής και του θανάτου, το οποίο διερευνάται καλλιτεχνικά μέσα από διάφορα προσωπεία και μεταμορφώσεις των δύο αυτών πόλων. Το κάθε διήγημα της συλλογής αφηγείται έναν περίπατο -όπως ακριβώς υποδεικνύει και ο τίτλος- από κάποιο σημαντικό τόπο που καθόρισε τη ζωή του αφηγητή και ακριβώς αυτή η ματιά γίνεται η αφορμή για την ίδια τη καλλιτεχνική δημιουργία, δηλαδή τη συγγραφή του εκάστοτε διηγήματος.

Αναλυτικότερα, τα διηγήματα είναι γραμμένα με τη ματιά ενός flaneur και διακτινίζεται στον παρελθοντικό χρόνο, στις αναμνήσεις και τις διασταυρώσεις της ζωής, ενώ συχνά γίνονται αναφορές που σχετίζονται είτε με τη συλλογική είτε με την ατομική μνήμη του αφηγητή, εντοπισμένη πάντοτε γύρω από το βίωμα στο συγκεκριμένο τόπο. Η έννοια του *περιπάτου*

από μάς παραπέμπει στην συνεύρεση αισθημάτων, οπτικών εικόνων και πληροφοριών, ενώ ενέχει και το στοιχείο του προσωπικού βιώματος και της προσωπικής μαρτυρίας. Η δράση στα εν λόγω διηγήματα ερμηνεύεται πάντα «σε ένα δίκτυο χωροχρονικών συσχετίσεων» [Σταυρίδης 2006: 23], με τις συγκεκριμένες τοποθεσίες να λειτουργούν ως «πυκνωτές μνήμης» [Σταυρίδης 2006: 23], όπως αναλύει ο θεωρητικός Σταύρος Σταυρίδης.

Παραδειγματική ανάλυση διηγημάτων

Στο έργο, λοιπόν, *Έξι περίπατοι. Προσκέφαλο με φύλλα λεμονιάς*, στο οποίο συναιρούνται οι βόλτες πολλών ετών, ο αφηγητής που βρίσκεται πια σε προχωρημένη ηλικία και συνειδητοποιεί ότι το τέλος πλησιάζει, προετοιμάζεται για αυτό μέσω της επιστροφής στα αγαπημένα του μέρη και στις σημαντικότερες περιόδους της ζωής του, αφού το ‘’εγώ’’ λειτουργεί σε ένα παλίμψηστο μνημών και ιστορικών γεγονότων, με κεντρικό το ερώτημα ‘’τι είναι η ζωή;’’.

Ξεκινώντας από το διήγημα «Οξύλιθος», ο αφηγητής σε μια σχεδόν ονειρική περιγραφή, περιπλανάται στον Οξύλιθο Ευβοίας, όπου τον φιλοξενούσε συχνά η -σύζυγος του Παύλου- Μίνα Ζάννα, η οποία μάλιστα διατηρούσε στη Θεσσαλονίκη τη θρυλική γκαλερί Ζήτα Μι, όπου ο Ίσαρης πραγματοποίησε την πρώτη του έκθεση ζωγραφικής. Ο τόπος εδώ λειτουργεί ως τόπος ονείρου και έκστασης, αφού όπως αναφέρει ο ίδιος ο αφηγητής, τον κάνει «πάντοτε με την ίδια λαχτάρα, κρύβει αμέτρητες εκπλήξεις, καινούργια θαύματα και νέες εμπειρίες» [Ίσαρης 2022: 13]. Η χρήση των λέξεων που χρησιμοποιούνται δημιουργούν ένα ειδυλλιακό τοπίο, το οποίο ρουφά το άτομο, το σαγηνεύει και το παρασύρει εντός του. Παραθέτουμε ενδεικτικά:

«Όταν δεν έχει φεγγάρι, ο έναστρος ουρανός χαμηλώνει τόσο πολύ, που νομίζω πως σηκώνοντας το χέρι μου θα αγγίξω τους ασημένιους γαλαξίες που διασχίζουν τις απέραντες εκτάσεις του, σαν ποταμοί πλαισιωμένοι από φωτεινές απολήξεις μακρινών ουρανίων σωμάτων» [Ίσαρης 2022: 13-4].

Με αφορμή το τοπίο, η αφήγηση γίνεται συνεχώς πιο φορτισμένη, με τις αναμνήσεις να κατακλύζουν τις σελίδες. Ο τόπος, δηλαδή, στο συγκεκριμένο διήγημα είναι αυτός που δημιουργεί τη συγκίνηση, σε ένα εκστατικό σκηνικό, με τη μνήμη του αφηγητή να αναδύεται μέσα από αυτό. Παραθέτουμε:

«Στο δρόμο προς το σταυρό εμφανίζονται καμία φορά μορφές πεθαμένων φίλων ή οικείων προσώπων, που στέκονται ακίνητες ή ανεβοκατεβαίνουν χειρονομώντας. Τότε ο χρόνος σταματάει και όλοι, ζώντες και νεκροί, γίνονται ένα μέσα σ’ ένα άχρονο σκηνικό. Οι πιο πολλοί είναι όμορφοι και, ενώ σω-

παίνουν, εγώ ακούω τις ενδόμυχες σκέψεις τους που χαϊδεύουν τ' αυτιά μου» [Ίσαρης 2022: 15].

Στο συγκεκριμένο διήγημα παρατηρούμε ότι ο αφηγητής, την ώρα που γράφει, δεν *αναβιώνει* αλλά *βιώνει* την εμπειρία του στον συγκεκριμένο τόπο, αφού σύμφωνα με τον Γρηγόρη Πασχαλίδη «ο Βίος και ο Εαυτός της αυτό-βιο-γραφίας δεν προηγούνται της Γραφής, δεν αποτελούν προϋπάρχοντα γεγονότα ανεξάρτητα από την έλλογη διατύπωσή τους, που απλώς μεταφέρονται και μεταγράφονται στα πλαίσια του αυτοβιογραφικού κειμένου» [Πασχαλίδης 1993: 30]. Το αυτοβιογραφικό στοιχείο στο διήγημα, μέσω της αναφοράς σε ορισμένες αναμνήσεις, δίνουν μορφή και σημασία στο ίδιο το ''εγώ'', το οποίο ζει την συναισθηματική και αισθητηριακή εμπειρία σε αυτόν τον χρόνο και τον τόπο. Στο τέλος του διηγήματος, μετά από αυτή την σχεδόν μεταφυσική εμπειρία με τις διαλυμένες μορφές αγίων και τα κατακερματισμένα αντικείμενα, φαίνεται να διαχειρίζεται το επικείμενο τέλος που εμφανώς πλησιάζει: Παραθέτουμε το τελευταίο σημείο του διηγήματος:

«Η ψυχή μου σιγά σιγά γαληνεύει, νιώθω να κολυμπάω στο σύμπαν, οι δυσάρεστες σκέψεις υποχωρούν και σαν υπνωτισμένος προχωρώ προς το σταυρό, απ' όπου φαίνεται ο Οξύλιθος, που λάμποντας σκαρφαλώνει νωχελικά στο αντικρινό βουνό. Ανεβασμένος σ' εκείνη τη μυρωμένη κορυφή, νιώθω διάφανος, σχεδόν γυάλινος, με μια κατακόκκινη καρδιά να χτυπάει ακόμα» [Ίσαρης 2022: 16].

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, μέσα από μια έκρηξη αισθήσεων ο τόπος γίνεται καταλύτης για τον αφηγητή, αφού τον υπνωτίζει και τον ηρεμεί, αφού «τα σημεία των αισθήσεων είτε επιστρατεύουν την άθελη μνήμη ενέχοντας κάτι υλικό, είτε κινητοποιούν τον πόθο και την φαντασία, χωρίς να παραπέμπουν αναγκαστικά σε μια πρότερη βιωμένη, συγκεκριμένη στιγμή και τότε απομακρύνονται από την υλικότητα και βρίσκονται πιο κοντά στα σημεία της τέχνης, πιο κοντά σε μορφές μετουσιωμένες» [Κοπανάρη 2006: 46].

Σε αυτό το διήγημα, τέλος, που διαφέρει αρκετά από τα επόμενα, ο χρόνος ελαστικοποιείται και μετατρέπεται σε μια συμπαντική οθόνη που μάς παρουσιάσει μια εφήμερη αίσθηση και εμπειρία του υποκειμένου, ενώ «ο χώρος σε μια ευθεία αντιστοιχία με την εσωτερική, ψυχική πραγματικότητα -και σε καμία περίπτωση ο πραγματικός φυσικός χώρος- «λειτουργεί ισότιμα και συμπληρωματικά με το κεντρικό θέμα», συντείνει στην ιδιαίτερη ατμόσφαιρα» και το περιεχόμενο του κάθε διηγήματος» [Μπόλης 2004: 62].

Αντίθετα το δεύτερο και το τρίτο διήγημα της συλλογής, τα οποία τιτλοφορούνται «Σέρρες» και «Βερολίνο» αντίστοιχα από τους περιπάτους τους

οποίους αφηγούνται, η περιπλάνηση είναι πιο άμεσα βιωματική και ρεαλιστική, ενώ η μνήμη συντελείται και πραγματώνεται *μέσα* από τον τόπο και *πάνω* στον ίδιο τον τόπο. Οι Σέρρες που αποτελούν τον τόπο της παιδικής και εφηβικής ηλικίας του αφηγητή (και του συγγραφέα Ίσαρη) αναφέρονται ως τόπος νοσταλγίας με συγκεκριμένα μέρη της πόλης, όπως το Διοικητήριο, το Ταχυδρομείο και η Λέσχη Αξιωματικών και αποτυπώνονται στο διήγημα φωτογραφικά, μέσα από δρόμους, σημεία συνάντησης και γνωστά σημεία αναφοράς.

Φυσικά ηχηρά παρόν είναι πάντα και το προσωπικό βίωμα και ειδικά οι πρώτες ερωτικές και σεξουαλικές εμπειρίες του αφηγητή και των συνομηλίκων του. Φυσικά, όπως συνηθίζεται στο αυτοβιογραφικό είδος, ο αφηγητής εδώ «παρεμβαίνει στον ειρμό του αφηγήματος για να σχολιάσει, να εξηγήσει ή να δικαιολογήσει τις επιλογές ή τους περιορισμούς του». Μεταγενέστερα πλέον ως ενήλικας, ξαναγυρνώντας στην πόλη αποτυπώνει στο χαρτί τις σκέψεις που έχει τώρα για την παιδική και εφηβική του ηλικία, ενώ οι αναμνήσεις ξεδιπλώνονται και σχολιάζονται μέσα από τα ερεθίσματα που του δίνει ο τόπος. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Πάντως όλοι προσπαθούσαν να φαίνονται αρρενωποί, γιατί ο μεγαλύτερος φόβος τους ήταν μήπως τους πουν αδερφές» [Ίσαρης 2022: 22].

Ο αφηγητής θρηνεί τους χαμένους του φίλους καθώς διαπραγματεύεται την αποδοχή του επερχόμενου θανάτου του, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφηγηματικά θεωρούμε πως έχουν τα σχόλια καθώς περιπλανάται στην πόλη και θυμάται:

«Όταν φτάναμε στο Σιδηροδρομικό Σταθμό, κοιτάζαμε τα τρένα, τους καπνούς, τον σταθμάρχη, τους ταξιδιώτες. Εκεί, κάτω από τα κίτρινα φώτα της αποβάθρας σωπαίναμε ξαφνικά — σ' αυτά τα μέρη επικρατεί μια περίεργη ατμόσφαιρα συγκινήσεων, αποχωρισμών και δακρύων, που μας επηρέαζε πολύ» [Ίσαρης 2022: 23].

Όπως και στο διήγημα «Σέρρες» έτσι και στο επόμενο της συλλογής που αναφέρεται στην πολυμορφική πόλη του Βερολίνου, αν και φαινομενικά επιχειρείται μια αφόρτιστη και αντικειμενική περιγραφή κάποιων σημείων του μέρους, στην πραγματικότητα το αφήγημα είναι *προ-εστιασμένο*, εφόσον είναι αυτοβιογραφικό, «εκφωνημένο δηλαδή από την οπτική και τη γνώση ενός συγκεκριμένου προσώπου» [Πασχαλίδης 1993: 207], όπως μας εξηγεί ο Πασχαλίδης. Το Βερολίνο για τον αφηγητή αποτελεί το μέρος στο οποίο συνεχώς επανέρχεται επί 37 χρόνια και στον οποίο νιώθει ένα αίσθημα οικειότητας και ασφάλειας — όσο πουθενά αλλού. Ο περίπατος αυτός είναι νοσταλγικός, αναφέρεται επί τούτου στα μέρη των αναμνήσεων, της νοσταλγίας μέσα

από την περιπλάνηση σε αγαπημένους δρόμους και την παρατήρηση κτιρίων που λειτουργούν ως τοπόσημα για τον αφηγητή. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

«Η ατμόσφαιρα αυτής της ιστορικής οδού με τα βαριά κτίρια, τους παλιούς κινηματογράφους, τα μεγάλα καταστήματα, τα καφέ και τα αμέτρητα ρεστοράν είναι μοναδική σε όλη την Ευρώπη και έχει συνδεθεί με ποικίλα επεισόδια της ζωής μου, που λάμπουν σαν πολύτιμοι λίθοι στη μνήμη μου. Γενικά ό, τι σχετίζεται με το Βερολίνο έχει μεγάλη αξία για την πορεία μου μέσα στον χρόνο» [Ίσαρης 2022: 29].

Μέσω του περιπάτου αναγνωρίζει την αξία της πόλης για την ζωή του αφηγητή, καθώς η πρώτη αποκτά μια αυταξία για αυτόν, αφού αναφέρει ότι «έχει μια ξεχωριστή μυρωδιά, τη μυρωδιά των χαμένων φίλων, τη μυρωδιά του έρωτα και της φιλίας» [Ίσαρης 2022: 30]. Οι αναμνήσεις κατακλύζουν το μυαλό του αφηγητή, ενώ η τελική φράση του διηγήματος συμπυκνώνει όλη αυτή τη νοητή -και πραγματική- διαδρομή στην πόλη, καταλήγοντας: «Όταν φτάνεις στο Τέγκελ ή στο Σαίνεφελντ, ακόμα και όταν δεν σε περιμένει κανείς, δεν πειράζει, γιατί σε περιμένει το Βερολίνο» [Ίσαρης 2022: 31]. Εδώ η πόλη λειτουργεί ως *καταφύγιο*, ο τόπος έχει πάρει την θέση των ανθρώπων και των σχέσεων που βίωσε ο αφηγητής εκεί σε σημείο που η ίδια καθ' εαυτή να έχει συγκροτήσει σχέση μαζί του.

Συμπεράσματα

Τόσο στα διηγήματα που αναλύσαμε όσο και στα υπόλοιπα της συλλογής, ουσιαστικά αυτό που *δείχνεται* είναι το παρελθόν, μέσω της περιπλάνησης και της αποτύπωσης -είτε φωτογραφικής είτε συναισθηματικής και υπερβατικής- του εκάστοτε τόπου, σε αυτό που ο Freud χαρακτήριζε «θέατρο του παρελθόντος». Στη φροϋδική θεωρία, καθώς η πράξη της ανάκλησης εξαρτάται από την ίδια την προσπελασιμότητα των αναμνήσεων, κάποιες από τις οποίες έχουν απωθηθεί, «η μνήμη είναι ένα θέατρο όπου το παρελθόν παίζεται με τρόπους που η συνείδηση μοιάζει να μην ελέγχει» [Σταυρίδης 2006: 17]. Αυτό συμβαίνει συχνά και εδώ στο αφηγητικό εγώ, με τους τόπους αυτούς να είναι ο λόγος για να συμβεί αυτή η ανάκληση, καθώς πλησιάζει το τέλος της ζωής του. Άλλωστε ο αφηγητής στο τέλος της συλλογής καταλήγει στο εξής: «Τι υπέροχο αίνιγμα που είναι η ζωή!» [Ίσαρης 2022: 72]. Με αυτό μοιάζει να αποδέχεται το τέλος που πλησιάζει και το αρχικό δίπολο να βαραίνει στην πλευρά της ζωής. Φυσικά, και ο ίδιος ο Αλέξανδρος Ίσαρης δύο χρόνια μετά την έκδοση της συλλογής αυτής απεβίωσε σε ηλικία 81 ετών.

Τέλος, όταν ο ίδιος ο Ίσαρης ρωτήθηκε σε συνέντευξη από τον Θανάση Γωγάδη για τον ρόλο της μνήμης γενικότερα απάντησε[1]:

«Μια και το βλέμμα μου είναι περισσότερο στραμμένο προς στο παρελθόν, ελάχιστα προς το παρόν και σχεδόν καθόλου προς το μέλλον που με τρομάζει, ανασύρω διαρκώς στοιχεία και σπαράγματα από τις καλλιτεχνικές, τις συλλογικές και τις προσωπικές μνήμες. Ο συνδυασμός όλων αυτών των αναμνήσεων δημιουργεί μια νέα εικόνα, που, καθώς ενσωματώνεται στο παρόν, δημιουργεί μια καινούργια ανάμνηση» [Ίσαρης 2004: 12].

Λόγω οικονομίας χρόνου, δεν μπορούσαμε να αναφερθούμε αναλυτικά και στα υπόλοιπα διηγήματα της συλλογής, κάτι το οποίο αποτελεί επιθυμία μας για μελλοντική έρευνα, όπως επίσης και να αναδείξουμε τις διακειμενικές αναφορές σε καλλιτεχνικές προσωπικότητες και ιστορικά συμβάντα, τα οποία επίσης γίνονται η αφετηρία για την ίδια τη γραφή μέσω της περιπλάνησης στα εκάστοτε μέρη και της ανάκλησης της μνήμης.

Βιβλιογραφία

Ίσαρης Α. Έξι Περίπατοι. Προσκέφαλο με φύλλα λεμονιάς, Αθήνα: Κίχλη, 2022.

Ίσαρης Α. Μια συνέντευξη του Αλέξανδρου Ίσαρη στον θανάση Γωγάδη // Α. Ίσαρης, Ο άνθρωπος και το αίνιγμα. Ζωγραφική 1999-2004, Αθήνα: Εξάντας, 2004. Σ. 9-14.

Κοπανάρη Μ. Οι διαστάσεις του χώρου στον χρόνο. Μια μαθητεία μέσα από το έργο του Προυστ // Σ. Σταυρίδης (επιμ.) Μνήμη και Εμπειρία του χώρου, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006. Σ. 43-68.

Μπαχτίν Μ. Μορφές του χρόνου και του χρονότοπου στο μυθιστόρημα. Δοκιμές για μια ιστορική ποιητική, μτφρ. Γ. Πινακούλας, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2022.

Μπόλης Γ. Ο εικαστικός κόσμος του Αλέξανδρου Ίσαρη // Α. Ίσαρης, Ο άνθρωπος και το αίνιγμα. Ζωγραφική 1999-2004, Αθήνα: Εξάντας, 2004. Σ. 55-63.

Πασχαλίδης Γ. Η Ποιητική της Αυτοβιογραφίας, Αθήνα: Σμίλη, 1993.

Σταυρίδης Σ. Η σχέση χώρου και χρόνου στη συλλογική μνήμη // Σ. Σταυρίδης (επιμ.) Μνήμη και Εμπειρία του χώρου, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006. Σ. 13-42.

1 Η συνέντευξη δημοσιεύτηκε στο τεύχος 36 του περιοδικού Πανσέληνος της εφημερίδας Μακεδονία στις 14.5.2000.

‘’The Autobiographical Element and the Spatial Imagery in Alexandros Isaris’ *Six Walks. Pillow with Lemon Leaves*’’

Gilmaz K.-A.

National and Kapodistrian University of Athens, Athens, Greece
kost21@windowslive.com

The present study focuses on the interpretative investigation of spatial imagery and representation in the literary discourse of Alexandros Isaris, as reflected in the short stories of the collection *Six Walks — Pillow with Lemon Leaves* (2020). Particular emphasis is placed on the emergence of the autobiographical element through the wandering across different places in the narratives, with the present study examining their depiction by means of exemplary analyses of selected short stories from Isaris’ collection.

Keywords: *autobiographical element, spatial imagery, literary discourse, Alexandros Isaris, short stories, wandering*

Bibliography

Isaris A. Exi Peripatoi. Proskefalo me fylla lemonias, Athina: Kichli, 2022.

Isaris A. Mia synentefxi tou Alexandrou Isari ston thanasi Gogadi // A. Isaris, O anthropos kai to ainigma. Zografiki 1999-2004, Athina: Exantas, 2004. S. 9-14.

Kopanari M. Oi diastaseis tou chorou ston chrono. Mia mathiteia mesa apo to ergo tou Proust // S. Stavridis (epim.) Mnimi kai Empeiria tou chorou, Athina: Alexandreia, 2006. S. 43-68.

Bachtin M. Morfes tou chronou kai tou chronotopou sto mythistorima. Dokimes gia mia istoriki poiitiki, mtfr. G. Pinakoulas, Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis, 2022.

Bolis G. O eikastikos kosmos tou Alexandrou Isari // A. Isaris, O anthropos kai to ainigma. Zografiki 1999-2004, Athina: Exantas, 2004. S. 55-63.

Paschalidis G. I Poiitiki tis Aftoviografias, Athina: Smili, 1993.

Stavridis S. I schesi chorou kai chronou sti syllogiki mnimi // S. Stavridis (epim.) Mnimi kai Empeiria tou chorou, Athina: Alexandreia, 2006. S. 13-42.

DOI https://doi.org/10.52607/26587157_2025_24_31
УДК 811.512.161 (395.3)

GREEK L1 LEARN TURKISH AS SECOND LANGUAGE

Konisi T.

University of Cyprus, Nicosia, Cyprus
theokonisi@gmail.com

This paper presents findings from a study at the University of Cyprus, where Turkish is taught as a second language (L2) in the Department of Turkish and Middle Eastern Studies. The study evaluates the effectiveness of using creative writing to teach Turkish grammar by combining traditional teacher-centered methods with innovative task-based language teaching (TBLT). Results indicate that this approach enhances students' understanding and use of Turkish grammatical markers. Additionally, a Motivation Questionnaire (MQ) completed after the lessons revealed that students preferred creative writing tasks that enabled them to actively apply the grammatical markers they learned.

Keywords*: Greek as first language, Turkish as second language, Teaching Turkish grammar, Creative Writing, Traditional teaching, Task Based Language Teaching*

1. Introduction

The Republic of Cyprus is a multilingual state, with Greek and Turkish having official status, and several other spoken languages and dialects, including Cypriot Greek and Cypriot Turkish, as well as languages of immigration such as Russian, Arabic, and others. Turkish is one of the official languages and is taught at universities, in language centers, public language courses, as well as in the schools. Despite the longstanding crisis and conflict context, which has led to negative attitudes towards Turkish as a second language (L2) among Greek speakers in Cyprus [Osam and Ağazade 2004 for attitudes towards Turkish; Sallı 2019 for attitudes towards Greek; Konstanta 2019], there

are various reasons why Greek speakers (L1) are learning Turkish (L2). These include higher qualifications in public service, better employment opportunities, family reasons, and so on.

Greek speakers (L1) face challenges in learning Turkish due to its agglutinative nature [Kaili, Çeltek, and Papadopoulou 2016; Kaili 2008; among others]. This study conducted at the University of Cyprus, where Turkish L2 is intensively taught at the Department of Turkish and Middle Eastern Studies. Efforts have been made to provide support for the comprehension and active use of different Turkish TAM markers (tense-aspect-modality). To this end, a series of lessons with tasks designed to engage all skills (reading, speaking, and writing) have been developed and tested. During my Master Thesis, I investigated the effectiveness of using the genre creative writing to teach Turkish grammar combining both traditional (teacher-centred) and innovative task-based language teaching (TBLT, student-addressed).

The focus in this paper is on teaching creative writing in Turkish as an L2. It is essential to clarify what creative writing means; According to Gocer [2016:120-121] and İpsiroglu [2006:27], creative writing is a product of the imagination that allows individuals to be creative and to express their thoughts and feelings through their words. Numerous studies have explored teaching writing in Turkish as a second language (L2), including those by Yavuz and Tök [2014], Dilidüzgün [2015], Tüm [2020], Kahveci and Şentürk [2021], and Aksoy [2021]. However, only Top [2013] and Türkben [2019] have focused specifically on teaching creative writing in Turkish as an L2.

This paper discusses applying task-based language teaching (TBLT) principles to teach Turkish as an L2, building on the work of Ellis [2005]. While few studies, including Dilidüzgün [2015], Şimşek and Bakır [2019], and Albayrak and Serin [2022], have examined TBLT in this context, my research specifically investigates whether TBLT tasks for creative writing can enhance grammar usage in Turkish. To address the research question – в “Can TBLT tasks facilitate the active use of grammar knowledge in Turkish as an L2?” – I developed four lesson plans that alternated between traditional (teacher-oriented) and TBLT (student-oriented) approaches. After the lessons, a motivation questionnaire (MQ) was distributed to assess the effectiveness of each teaching method. The results showed, among other insights, that students preferred creative writing tasks that facilitated their active use of the markers taught.

2. State of the Art

2.1. Teaching Writing/ Creative Writing in Turkish as an L2

The following section refers to previous studies discussing Teaching Writing or/and Creative Writing in Turkish as an L2. Yavuz and Tök [2014: 31] studied the effects of blogging on writing skills in the context of teaching Turkish as a second or foreign language. Their findings indicated that students who engaged in writing blogs demonstrated superior writing skills compared to those who participated in traditional writing lessons. Therefore, blogging had a positive impact on students' ability to learn Turkish as a second language, as evidenced by the improvement in their writing following the blogging experience [Yavuz & Tök, 2014: 46-47].

Dilidüzgün [2015: 22] conducted research to answer the following questions regarding Turkish textbooks for teaching the language to international students: "Are the writing activities in the textbooks considered tasks to be carried out?" and "To what extent do the writing activities in these textbooks align with the action-oriented approach components identified in the research?" The source of the language data was the book *Istanbul* (A1-C1+). According to the researcher, several of the writing exercises mentioned in the book could not be considered tasks due to insufficient input, and the activities tended to assume that sociolinguistic skills existed rather than being aimed at enhancing them. Furthermore, the text genres did not align with the reference scales for proficiency levels according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [Dilidüzgün, 2015: 29-32].

Tüm's [2020] explored learners' challenges with diverse native languages and alphabets in their written work using qualitative methods and providing examples in English, Russian, and Turkish for comparison. Tüm first discussed the theoretical background and pedagogical aspects of teaching a language as an SL/FL, followed by an analysis of the characteristics of the learners and the instructors, as well as the reading processes that are involved in teaching an SL/FL. The author also emphasized the importance of mediation in discourse for effective learning [Tüm, 2020:135], and indicated that FL learners could overcome difficulties by using mediation strategies, mediating texts and concepts, and receiving morphological guidance during the initial stages [Tüm, 2020: 140-142].

Aksoy's [2021] study aimed to determine the impact of grammar and vocabulary on the writing skills of individuals who were learning Turkish as an FL, and found a significant relationship between grammar and vocabu-

lary, as B2-level students scored higher in achievement tests and writing skills compared to B1-level students. Gender did not affect grammar and writing skills, but there was a significant difference in vocabulary knowledge between males and females. Age and the duration of residence in Turkey also influenced grammar, vocabulary, and writing skills. Finally, the author concluded that grammar and vocabulary had a positive and significant effect on writing skills.

In their 2021 research, Kahveci and Şentürk attempted to answer several questions regarding teaching Turkish as an FL. They explored how writing skills were evaluated and whether the evaluation process differed across Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi(TÖMER) settings, as well as to determine whether there was a need for a standard rubric in the assessment and evaluation of writing skills in this context. The researchers used qualitative data to examine existing research on teaching Turkish to foreigners, collected data and documents from TÖMER and language ceners, and conducted interviews with authorized personnel. Ultimately, they concluded that a standard rubric was necessary for evaluating writing skills when teaching Turkish as an FL [Kahveci & Şentürk, 2021: 175, 180-181].

One of the two studies that mentioned the use of creative writing in teaching Turkish as a second or foreign language (SL/FL) was conducted by Top [2013]. This study explored whether incorporating creative writing techniques in Turkish language instruction could enhance writing skills, which are essential for language learning.

Türkben's [2019] study also mentioned creative writing; the author investigated the impact of creative writing practices on the writing proficiency, self-efficacy, and anxiety levels of B2-level students who were learning Turkish as an SL. The research question that guided the study was, "To what extent do creative writing practices enhance writing skills in students who are learning Turkish as a second language?" [Türkben, 2019: 186]. An experimental design was used in this study to identify the effects of creative writing practices on the written expression skills of students who were learning Turkish as an SL [Türkben, 2019:187]. The researcher concluded that creative writing practice could significantly improve the writing skills of students who were learning Turkish as an SL, and that the learning environment should encourage students to express themselves easily while enjoying writing. Active, collaborative, and drama-based learning methods should be used to improve writing skills. Teachers should guide students through the writing process

and consider anxiety as a critical factor in teaching Turkish as an SL; strategies should be developed to eliminate anxiety during the education process. Practices that enhance students' perceptions of writing self-efficacy can also contribute to their academic success [Türkben, 2019: 199].

Numerous studies have been conducted on teaching writing and creative writing in Turkish as a second or foreign language. However, most research has primarily focused on writing activities in Turkish language textbooks, as seen in the studies by Dilidüzgün [2015] and Kahveci and Şentürk [2021]. In contrast, Yavuz and Tök [2014] examined the positive impact of blogs on writing competence, while Aksoy [2021] investigated the effects of grammar and vocabulary on writing skills. Additionally, Tüm [2020] explored the challenges learners face when writing in their native languages. To date, the studies by Top [2013] and Türkben [2019] are the only ones that specifically address creative writing.

2.2. Teaching Turkish as an L2 Using TBLT

TBLT is a teaching method that will be discussed in detail later. Unfortunately, very little literature is available for this particular research area. Şişmek and Bakır [2019] conducted a study of teaching idioms, proverbs, and terms in Turkish to students who were learning it as an SL by using the TBLT method at the C1 level. The authors aimed to evaluate the effectiveness of TBLT activities by conducting them with the learners and to provide examples of best practices in language teaching for Turkish teachers who wanted to use TBLT to teach Turkish to international students, as TBLT is not commonly applied in Turkey. Şişmek and Bakır [2019: 723, 736] also offered guidance for teachers regarding how to implement this method in their teaching practice.

Albayrak and Serin [2022: 407] described task-based activities that were conducted outside of the classroom with Mongolian students who were learning Turkish; the aim of teaching the language outside of the classroom was to simulate a naturalistic environment and to reveal the effects on the students' language-learning processes. The findings revealed that the TBLT method had a positive effect on the students' learning [Albayrak & Serin, 2022: 419]. There are few studies in this research area. However, the TBLT approach to teaching Turkish as an SL/FL should be discussed in more detail.

In conclusion, with regard to the inclusion of creative writing when teaching Turkish as an SL/FL, it can be seen that few studies have investigated the effects of creative writing when teaching Turkish as an SL/FL [Top, 2013;

Türkben, 2019]. Furthermore, although some studies have discussed the TBLT approach in writing tasks for students who were learning Turkish as an SL/FL [Dilidüzgün, 2015], no studies have focused on the inclusion of creative writing to facilitate grammatical knowledge in Turkish as an L2 using TBLT principles to date. Therefore, the research question in the present study is: Can TBLT tasks for creative writing facilitate the active use of grammatical knowledge in Turkish as an L2?

3. Methodological Frames

I have created and tested four lesson plans. The approaches that were used for improving creative writing were the traditional, teacher-oriented approach and the student-oriented TBLT approach. The aim of all the lesson blocks was to enable learners to use grammatical knowledge. Each lesson unit was divided into two parts; the first part used the traditional approach and second part used the TBLT approach. For the TBLT lessons, I used the lesson structure provided by Willis [1996]. After each lesson unit, a MQ was distributed. In this section, I will present the creative writing activity/task from only two lessons and I will analyze the text productions (creative writing) and the answers to the MQs.

3.1. Task-based language Teaching Approach (TBLT)

The two teaching approaches I used during the lessons were the traditional and task –based approach. It is essential to clarify what task-based approach is. Willis [1996] defined TBLT as a model that consisted of three primary stages; ***a***. Pre-task phase: The teacher introduces the topic and provides the necessary vocabulary. The students then engage in activities to activate prior knowledge and to discuss the upcoming task (introduction to the topic and the task). ***b***. Task cycle: Students work in pairs or small groups to complete the task using the language resources. The teacher acts as a facilitator, offering support as needed (task-planning-report). ***c***. Language focus: Students reflect on their language use during the task, focusing on form and accuracy. The teacher provides feedback and may provideexplicit language instruction (analysis and practice).

3.2. Participants of the study

The participants of the study were students from the Department of Turkish and Middle Eastern Studies at the University of Cyprus; their ages were

around 19 to 24 years, and they had different levels of Turkish proficiency (A2-B1).

3.3. Design of Lesson 1(part 1): Plan 1Traditional Lesson:

The first lesson (part one) took place on 24 January 2024. Seven students participated in the lesson. The objectives of the lesson were to introduce grammatical markers to express irreal wishes (-sAydİ, -(I/A)rdI, and-(y) AcAktI) and to teach the students how to use these markers in Greek when translating the Turkish markers into Greek in writing. The materials I used for this lesson were grammars [Göksel & Kerslake, 2005] and dictionaries [Tüncay & Καρατζάς, 2000, 2009].

In the creative part, the participants were asked to write a story using the markers -sAydİ,-(I/A)rdI, and-(y)AcAktI. The duration of this part was twenty minutes. The text productions of the participants are following.

Participant 1:

Zengin olsaydım,tatilacaktım ve bir yeni çanta alacaktım ama zengin değilim ve bankada çalışıyorum. Dün saat ikide çalışıyordum.

Participant 2:

Çok erken uyamıştım. Ama üniversiteye gitmedim. Ötöbuse kaybetmeseydim, denize gelecektim. Ama bunu de kaybettim. Yine yatmıştım. Keşke vaktim de varsa, keşke üniversiteye giderdim.

Participant 3:

Dün gece bir rüya gördüm ama keşke bu rüya bir yanlış olsaydı.Keşke zaman geri dönecekteydim… ama onu yapamazdım. Bir yılan, bir çiçek yedi ve sonra o yılan bana gözlerime baktı. Çok korktum!!! Neyse belki de bu rüya negatif bir anlam olmayacaktı!

Participant 4:

Bugün kardeşim evde olsaydı, film beraber izleyecektik. Maalesef, aynı gün çalışıldı, bu yüzden evde yalnız kaldım. Arkadaşlarıma davet etmek sanıyordum ama o zaman geç olsaydı, benimle kızsaydılar.

Participant 5:

Geçen hafta araba bakmayı gittim, istediğim model olsaydı o arabayı alacaktım,olmasaydı da belki başka bir model alırdım.Bu hafta sinemaya gidecektim. Keşke dün o yemeği yemeseydim.

Participant 6:

Dün bir gazeci ofisimizde geldi. Adı Nece. Geldiğinde düşündüm ki Ben üniversitadeyken daha çok çalışsaydım şimdi ben de gazeteci olacaktım. Ama şimdi param var ve ofisimde ben müdürüm.

Participant 7:

Kız kardeşim, geçen hafta on sekiz yaşında olsaydı her gün bara gidecekse dedi çünkü gerçekten onu bırakmıyoruz. O zaman annem ona on sekiz yaşında olsaydı aynı şeyleri yapmazdı.

The aim of this exercise was to determine whether the participants could use the markers for irreal wishes/ conditionals (-sAydI, -(I/A)rdI, and -(y) AcAktI) correctly in their written texts. No specific subject was assigned, and all the participants chose to write about their daily lives and experiences. Almost all of the participants used the three suffixes (-sAydI, -(I/A) rdI, and -(y)AcAktI). In general, it appeared that the participants understood the use and the meaning of the irreal markers. Most of the mistakes were grammatical; examples included *Ötöbus**e** kaybetmeseydim* (Participant 2), *araba bakma**yı** gittim* (Participant 5), and *ofisimiz**de** geldi (*Participant 6). With regard to vocabulary errors, Participant 1 used ***tatilacaktım**, tatile.. yapmak gitmek,* Participant 2 used *uya**n**mıştım*, and Participant 6 used *bir gaze**te**ci.* In general, the participants understood the use, formulas, and meanings of the three markers.

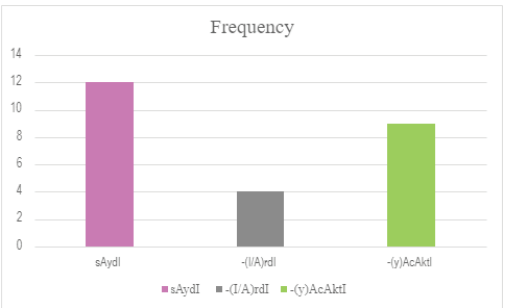
All the participants used the marker -sAydI. One observation about the use and the formula of this suffix is that it was usually used correctly. The participants used this suffix with the verb "olmak" most often (eight times): *Zengin olsaydım* (Participant 1), *yanlış olsaydı* (Participant 3), *evde olsaydı* and *geç olsaydı* (Participant 4), *model olsaydı… olmasaydı* (Participant 5), and *sekiz yaşında olsaydı* (Participant 7, twice). Participant 2 and Participant 6 were the only ones who did not use the marker -sAydI with the verb "olmak," and used other verbs instead: *kaybetmeseydim* (Participant2) and *çalışsaydım* (Participant 6). In total the participants used this suffix 12 times in their texts: *Zengin olsaydım* (Participant 1)*, kaybetmeseydim* (Participant 2), *yanlış olsaydı* (Participant 3), *evde olsaydı*, *geç olsaydı,* and *kızsaydılar* (Participant 4), *model olsaydı… olmasaydı* and *yemeseydim* (Participant 5), *çalışsaydım* (Participant 6), and *sekiz yaşında olsaydı* (Participant 7,twice). Participant 4 and Participant 5 used the marker most often with three instances each, while the other participants used it once or twice. Two participants used the real conditional: *vaktim de varsa* (Participant 2) and *bara gidecekse* (Participant 7). One participant used the marker -sAydI as an object of the verb "demek"

as a secondary special clause: *bara gidecekse dedi* (Participant 7). It is important to mention the use of "keşke;" Participants2, 3, and 5 used this word as follows: ***Keşke*** *vaktim de varsa*, *keşke üniversiteye giderdim* (Participant 2), ***keşke*** *bu rüya bir yanlış olsaydı*, ***Keşke*** *zaman geri dönecekteydim…* (Participant 3), and ***Keşke*** *dün o yemeği yemeseydim* (Participant 5).

With regard to the other two markers, -(y)AcAktI and -(I/A)rdI, the participants used the suffix -(y)AcAktI most often (nine times), as follows: *tatilacaktım* and *alacaktım* (Participant 1), *gelecektim* (Participant 2), *dönecekteydim* and *olmayacaktı* (Participant 3), *izleyecektik* (Participant 4), *alacaktım* and *gidecektim* (Participant 5), and *olacaktım* (Participant 6). They used this suffix with verbs such as "olmak,""almak", "gitmek," and "gelmek." The participants only used the marker -(I/A)rdI four times: *giderdim* (Participant 2), *yapamazdım* (Participant 3), *alırdım* (Participant 5), and *yapmazdı* (Participant 7). Three participants, Participants 1, 4, and 6, did not use this suffix at all, and the participants that did use the suffix only used it once each. One participant used the marker -(I/A)rdI with the negation of abilitative marker: *ama onu yapamazdım* (Participant 3).

It can be concluded that participants understood the meanings and the formula of the three suffixes. The problem in this exercise appeared to be the lack of knowledge of vocabulary, particularly knowledge of verbs. Furthermore, the participants used the marker -(y)AcAktI more often than the marker -(I/A)rdI, which may have been because -(y)AcAktI appeared to be easier to use and understand. Figure one; shows the extent to which the participants used the three markers in the exercise.

Figure one: Frequency of the use of the three markers



3.4. Design of Lesson 1 (part 2); Plan 2 TBLT Lesson

The first lesson (part 2) took place on 31 January 2024. Five learners of Turkish as an L2 participated in this lesson. The objectives of the lesson were to introduce grammatical markers to express irreal wishes (-sAydİ, -(I/A)rdI, -(y)AcAktI) and for learners to use these markers in their creative writing when rewriting a story.

In the task part students were divided into groups and each group was assigned a different character from the fairytale *Little Red Riding Hood* and were asked to rewrite the story from that character's perspective. The task was scheduled to last for 20 minutes and the pparticipants were allowed to use dictionaries. The aim of this part of the task was to determine whether the participants could use the markers correctly in their creative writing. The text productions of each group are following:

Group 1:

Eğer ben Kırmızı Şapkalı Kız olsaydımkıpkırmızı pelerimi giyermişim ve annemin sözlerini düşünerek dişarıya çıkarmışım. Birkaç dakkika sonra, yürüyünce, oduncu ile görüşeceğim. Ona çok lezetli meyve vereceğim ama bu meyveleri zehirlidir. Oduncu bu meyveleri yiyip birçok saatleri için uyuyacakmış. Gizlıce gizlıce onu baldası alacaktım. Sonra, bazı çiçekleri koyup şarkıları söyleyince kurt benim yanıma gelecekmiş, kurtu benimle yürümeye davet edecekmişim nadir bir çiçeği bulmaya için. O zamanda, oduncunun baldasıyla kurtu öldürecektim. Bundan sonra, sakınca sepetim ile büyükannemin evine varırmışım.

Group 2:

Eğer ben kurt olsaydımkırmızı şapkalı kıza konuşmazdım. Ona takip ederdim.Onun sebetinituturdu ve bütün meyve, bal yerdim. Büyükannesi'nin evinegelirdim, daha çok dikkat ederdim. Büyükannesini yemektten önce, ve kırmızı şapkalı kızı yemekten önce, annesinin evini bulmaya çalışırdım. Onlarasorardı.Sonra koşarak annesinin evine giderdim. Ona da yerdim. Oduncuyu dikkat ederdim, ve ona tahmin ederdim.

Group 3:

Eğer ben Kırmızı Şapkalı kızın annesi olsaydım, ona kendini korumak için yanına bir balta almasını söylerdim. Daha iyi görmesi için ona günlüğüne gitmesini söylerdim.Ona yabancılarla konuşmamasını söylerdim. Ayrıca

onu korumak için köpeği de yanına almasını söylerdim. Ona en güvenli yolu bulmasına söylerdim. Ormanda yoğun görünmemesi için yeşil kıyafetler giymesini söylerdim. Yürürken şarkı söylememesini söylerdim. Böylece ses çıkarmazdı, yabancıların ilgisi çekmesin.

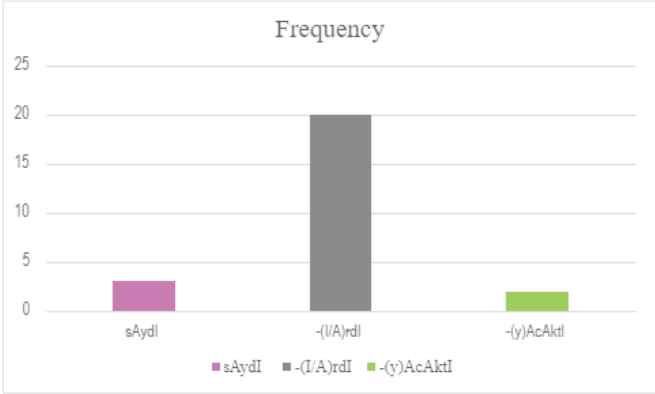
The analysis of the text productions shows that Group 1 only used the marker -sAydI (*olsaydım*) once and only used the marker -(y)AcAktI (*alacaktım* and *öldürecektim*) twice. The other markers were past tense markers such as -(y)AcAkmIş and –IarmIş. This may have been because the task required the participants to rewrite a story, which may have been why Group 1 decided to use past tense markers; however, the sentences started with an irreal conditional, which may indicate that Group 1 did not fully understand the pragmatics of the irreal markers. Furthermore, the sole use of -(y) AcAktI showed that it was probably easier to understand and to use compared to -(I/A)rdI.

Group 2 used only the marker -sAydI *(olsaydım*) once and only used the marker -(I/A)rdI. Thus, it is assumed that this group understood the use of the irreal markers. However, the group appeared to understand the task because, except for the irreal conditional given in the example and the word "Eğer," the task required the use of the marker -(I/A) rdI. This may have been why Group 2 only used the marker r -(I/A)rdI (*konuşmazdım*, *takip ederdim*, *tuturdu*, *yerdim*, *gelirdim*, *dikkat ederdim*, *çalışırdım, sorardı, giderdim, yerdim*, *dikkat ederdim*, and *tahmin ederdim*).

In Group 3, the marker -sAydI was also only used once (*olsaydım*). Group 3 did not use the marker -(y) AcAktI, and only used the marker -(I/A)rdI; probably for the same reasons mentioned above for Group 2.

According to the data for all the groups, the marker -sAydI was used three times, once in each group. The marker -(y)AcAktI was only used twice in Group 1's story. The marker -(I/A)rdI was only used by Groups 2 and 3(20 times in total). Group 1 did not appear to understand the pragmatics of the three irreal markers, while Group 2 and Group 3 seemed to understand the pragmatics and semantics of the markers. Figure two shows the number of times that the participants used the three markers in the task.

Figure two: Frequency of the use of the three markers



3.5. Motivation Questionnaires

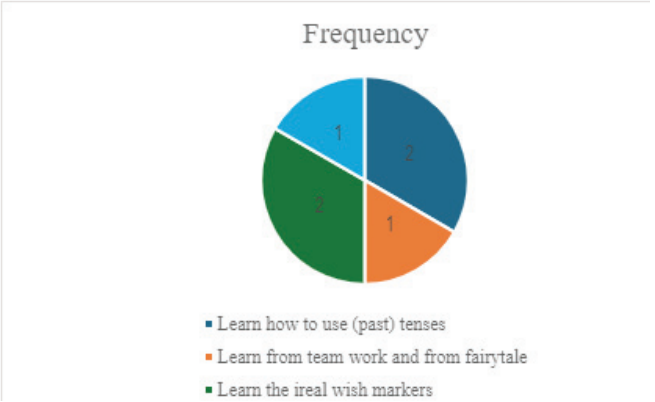
After the traditional lesson and the TBLT lesson, a MQ was distributed to assess which of the two lesson approaches was more productive for the learners (text production). The questionnaire consisted of two parts, one to answer questions about the lesson 31 January 2024, while the second part included a table to show which approach the participants considered to be more productive.

1. What have you learned today? (31/1/24)

The objective in this lesson was for the participants to learn how the irreal wish is expressed in Turkish via the markers -sAydİ,-(I/A)rdI, and-(y)AcAktI, and to use them in their written work.

Two of the five participants mentioned that they had learned how to use the tenses/the past tenses. Two participants commented that they had learned how to use the past suffixes and irreal wishes in Turkish. One participant mentioned that they had learned the correct syntax in Turkish, and one mentioned the importance of team work and how much one could learn from a fairytale. It was noted that two of the five participants understood the aim of the lesson. Figure three shows what participants learned in the lesson:

Figure three: What participants learned in the lesson?



2. Which part(s) tasks did you like more than other parts? Why?

For this question, all the participants answered that they liked the task part (creative writing)in which they were required to rewrite the fairytale from the point of view of a character in the story (Little Red Riding Hood, the Wolf, or Little Red Riding Hood's mother). Three of the five participants mentioned that they liked this part the most because they had to use their imagination, and that they liked to be creative (to express their artistic side). One participant mentioned that it reminded of their childhood and made them feel like a child again; it also helped them to understand the meaning of the fairytale. Finally, one participant mentioned that they liked the team work.

3. Please share your experiences, opinions, comments, and thoughts regarding today's lesson.

All the participants mentioned that the lesson was enjoyableand interesting, that the language instructor was helpful, and that the lesson was understandable. One participant mentioned that the lesson, although it was fun, was tiring. In addition, someone commented that they had learned something new, that they liked the use of the book, and the fact that they worked in teams. Other participants mentioned that they liked the pre-task (finding the suffixes in the book) and the question "Bu masal bize neleri öğretiyor?"

The second part included three questions:

1. What part(s) of the lessons did you like most?

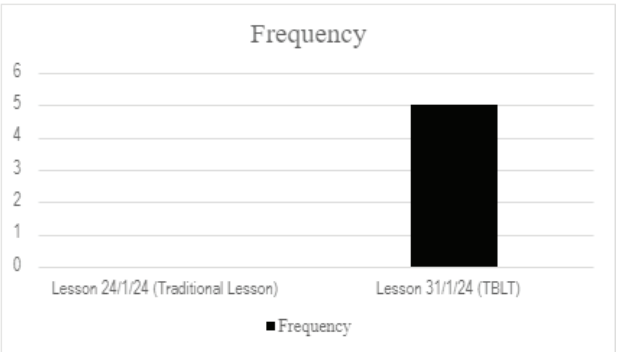
Comparing the two lessons (Lesson 24/1/24 (Traditional) and Lesson 31/1/24 (TBLT)), all the participants mentioned that they like the teaching part of Lesson 24/1/24 (Traditional), the tables, because they learned something new, it was interesting, and the tables helped them to remember the suffixes and their uses. Two participants mentioned that they liked the part in which-they were required to translate the sentences and the exercises.

With regard toLesson 31/1/24, the participants mentioned that they liked the task part in which they were asked to rewrite the fairytale because they neededto use their imaginations and because they could work in teams. Only one participant mentioned that they liked the part in whichthey read the book and foundthe suffixes.

2. In which lesson did you have more fun?

All the participants answered that they had fun in the second lesson (Lesson 31/1/24 (TBLT)). Some of the reasons were the team work and that they neededto communicate and discuss and share ideas and opinions, as well as because they had to use their imaginations to rewrite the fairytaleand were more active during this lesson. Figure four shows which lesson participants found more fun:

Figure four: In which lesson did participants have more fun?

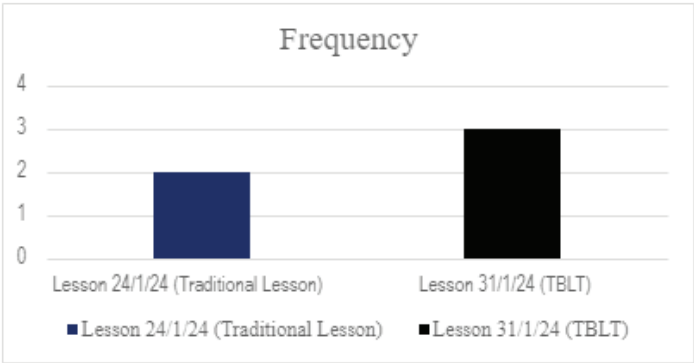


3. In which lesson did you learn more easily?

Three of the five participants answered that they learned more easily in the second lesson (Lesson 31/1/24 (TBLT)); they stated that the team

work helped them to learn more easily. Two participants commented that they learned more easily in the first lesson (Lesson 24/1/24 (Traditional))because the language instructor explained the grammar (tables) at the beginning and there were reminders about aspects that could have easily been forgotten. Figure five shows the lessonsin which participants learned more easily:

Figure five: In which lesson did participants learn more easily?



4. Results / Conclusions

The research question that I aimed to answer in this study was: "Can the TBLT tasks for creative writing facilitate the active use of grammar knowledge in Turkish as an L2?" The results are based on the findings of the analysis of the students' written texts, as well as on the results of the MQs.

4.1. Results Based on the Participants' Text Productions

According to the Figure one and Figure two; in the lesson on 24 January 2024 (traditional teacher-oriented approach) and the task part of the lesson on 31 January 2024 (TBLT/student-oriented approach) in which the irreal wish and the irreal conditional markers were taught, the findings showed that, in the traditional teacher-oriented approach, the participants used the marker -sAydI 12 times; in the TBLT approach, the marker -sAydI was only used three times. The participants used the marker -I/ArdI in the lesson that adopted the traditional approach four times, while this marker was used 20 times in lesson that adopted the TBLT approach. The participants used the marker

-(y)AcAktI nine times in the traditional teaching approach and only twice in the TBLT lesson. The findings revealed that -sAydI were used four times more often in the traditional lesson. Furthermore, -I/ArdI was used in the TBLT lesson five times more often than it was in the traditional lesson. With regard to the marker -(y)AcAktI, it was used nine times in the traditional lesson and only three times in the TBLT lesson.

Accordingly, based on the students' text productions, creative writing can facilitate the active use of grammatical knowledge in Turkish as an L2 using the traditional approach as well as the TBLT principles. The TBLT approach can assist language instructors to teach various aspects of grammar more easily than when using the traditional approach; for example, -I/ArdI. However, the orders of the exercises and the tasks should also be considered; for example, the order of the asks with the marker -I/ArdI the task in Lesson one (31 January 2024).

4.2. Results Based on the MQs

The analysis of the first part of the MQs (questions about the TBLT lesson) revealed that all five participants enjoyed the task component the most. They appreciated the opportunity to use their creativity. From the second part of the analysis, which compared the two lessons, it can be concluded that the participants had more fun during the TBLT lesson. Three out of the five participants mentioned that they found it easier to learn in the TBLT lesson because working in teams enhanced their understanding of both the lesson content and the grammar being taught.

4.3. Results (General)

The data (text productions) analysis from only four lessons (here two are presented) does not allow to arrive to a definite answer; however, based on the text productions and answers in motivation questionnaires the trend is that TBLT tasks for creative writing can facilitate the active use of grammar knowledge.

The statistics from the four lessons showed that the combination of the two approaches (traditional approach and TBLT approach) as well as the creative writing tasks has promoted the understanding and use of the Turkish grammatical phenomena. In addition, the results from the Motivation Questionnaire (MQ), showed, among other insights,

that students preferred creative writing tasks that facilitated their active use of the markers taught.

5. Discussions

For future research, the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach can be further explored in the areas of speaking and translation in Turkish as L2. The advancement of AI and technological tools is becoming increasingly significant in education today. Furthermore, there should be a continued exploration of new teaching methods, as well as the integration of AI and technology in second language (L2) education, particularly in Turkish L2 education.

6. Abbreviations

L1: Greek as heritage, educational language
L2: Turkish as second, foreign language
MQ(s): Motivation Questionnaire(s)
TBLT: Task-Based Language Teaching

Sources

Aksoy H. The relationship between grammar and vocabulary levels and their writing skills of those who learn Turkish as a foreign language. Journal of Research in Social Sciences and Language, 1(1) 2021, 18-29.

Albayrak F. & Serin N. The Effect of Task-Based out-of-Class Activities on Language Learning Processes to Create a Natural Language Environment in Teaching Turkish to Foreigners. Psycho- Educational Research Reviews, 11(1), 2022, 404-423.

Dilidüzgün Ş. Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 2015, 16-34.

Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2005.

Gocer A. Yazma egitimi. [Writing education] Ankara: Pegem Academy Publishing, 2016.

Ipsiroglu Z. Yaratici yazma [Creative writing]. Istanbul: Morpa Kultur Publishing, 2006.

Kahveci N. & Şentürk B. A case study on the evaluation of writing skill in teaching Turkish as a foreign language. *IJETS,* 1(4), 2021, 170-183.

Kaili H. Πόσο διαρκεί ο χρόνος διαρκείας της Τουρκικής; Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του Geniş Zaman. Languages for Intercultural Dialogue, 2008, 75-85.

Kaili H., Çeltek A. & Papadopoulou D. The acquisition of TAM markers in L2 Turkish: Evidence from Greek learners. In A. Gürel (ed.), Second Language Acquisition of Turkish (pp.75-106). Amsterdam: John Benjamins, 2016.

Konstanta, K. Greek Cypriot Students' Attitudes toward Turkish Cypriots and the Open Crossing Points across the Green Line. Bachelor's thesis, Department of Communication and Internet Studies, Faculty of Communication and Media Studies, Cyprus University of Technology, 2019.

Osam, N. & Ağazade A. S. The status of Turkish in the Republic of Cyprus and the attitudes of Greek Cypriots towards Turkish language learning. Turkic Languages, 8(2), 2004, 271-288.

Sallı, A. Role of motivation and attitude: Learning Turkish and Greek in Cyprus. International Journal of Bilingualism, 23(4), 2019, 831-842.

Şimşek B. & Bakır S. The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. Journal of Language and Linguistic Studies, 15(2), 2019, 719-738.

Top F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Teknşklerinin Kullanılması. Yüksek Lısans Tezi, 2013.

Türkben T. The Effects of Creative Writing Practices on the Writing Skills of Students Learning Turkish as a Second Language. Eurasian Journal of Educational Research, 8 (3), 2019, 183-208.

Tüm G. Meditation in writing skills and teaching Turkish as a foreign language. African Educational Research Journal, 8(3), 2020, 134-144.

Yavuz A. & Tok M. The effects of blogs on writing skills in Teaching Turkish as a second language. European Journal of Educational Technology, 2(1), 2014, 30-50.

Willis J. (1996). A framework for task-based learning, 1996. ebook edition 2012: http://www.intrinsicbooks.co.uk/title_by_title/framework.html

Greek L1 learn Turkish as second language

T. Konisi

University of Cyprus, Nicosia, Cyprus
theokonisi@gmail.com

This paper presents findings from a study at the University of Cyprus, where Turkish is taught as a second language (L2) in the Department of Turkish and Middle Eastern Studies. The study evaluates the effectiveness of using creative writing to teach Turkish grammar by combining traditional teacher-centered methods with innovative task-based language teaching (TBLT).

Results indicate that this approach enhances students' understanding and use of Turkish grammatical markers. Additionally, a Motivation Questionnaire (MQ) completed after the lessons revealed that students preferred creative writing tasks that enabled them to actively apply the grammatical markers they learned.

Keywords: *Greek as first language, Turkish as second language, Teaching Turkish grammar, Creative Writing, Traditional teaching, Task Based Language Teaching*

References

Aksoy H. The relationship between grammar and vocabulary levels and their writing skills of those who learn Turkish as a foreign language. Journal of Research in Social Sciences and Language, 1(1) 2021, 18-29.

Albayrak F. & Serin N. The Effect of Task-Based out-of-Class Activities on Language Learning Processes to Create a Natural Language Environment in Teaching Turkish to Foreigners. Psycho- Educational Research Reviews, 11(1), 2022, 404-423.

Dilidüzgün Ş. Eylem Odaklı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinlikleri, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 2015, 16-34.

Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press, 2005.

Gocer A. Yazma egitimi. [Writing education] Ankara: Pegem Academy Publishing, 2016.

Ipsiroglu Z. Yaratici yazma [Creative writing]. Istanbul: Morpa Kultur Publishing, 2006.

Kahveci N. & Şentürk B. A case study on the evaluation of writing skill in teaching Turkish as a foreign language. *IJETS,* 1(4), 2021, 170-183.

Kaili H. Poso diarkei o chronos diarkeias tis Tourkikis; Mia prospatheia epanaprosdiorismou tou Geniş Zaman. Languages for Intercultural Dialogue, 2008, 75-85.

Kaili H. & Çeltek A. & Papadopoulou, D. The acquisition of TAM markers in L2 Turkish: Evidence from Greek learners. In A. Gürel (ed.), Second Language Acquisition of Turkish (pp.75-106). Amsterdam: John Benjamins, 2016.

Konstanta K. Greek Cypriot Students' Attitudes toward Turkish Cypriots and the Open Crossing Points across the Green Line. Bachelor's thesis, Department of Communication and Internet Studies, Faculty of Communication and Media Studies, Cyprus University of Technology, 2019.

Osam N. & Ağazade, A. S. The status of Turkish in the Republic of Cyprus and the attitudes of Greek Cypriots towards Turkish language learning. Turkic Languages, 8(2), 2004, 271-288.

Sallı A. Role of motivation and attitude: Learning Turkish and Greek in Cyprus. International Journal of Bilingualism, 23(4), 2019, 831-842.

Şimşek B. & Bakır S. The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. Journal of Language and Linguistic Studies, 15(2), 2019, 719-738.

Top F. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Teknşklerinin Kullanılması. Yüksek Lısans Tezi, 2013.

Türkben T. The Effects of Creative Writing Practices on the Writing Skills of Students Learning Turkish as a Second Language. Eurasian Journal of Educational Research, 8 (3), 2019, 183-208.

Tüm G. Meditation in writing skills and teaching Turkish as a foreign language. African Educational Research Journal, 8(3), 2020, 134-144.

Yavuz A. & Tok M. The effects of blogs on writing skills in Teaching Turkish as a second language. European Journal of Educational Technology, 2(1), 2014, 30-50.

Willis J. (1996). A framework for task-based learning, 1996. ebook edition 2012: http://www.intrinsicbooks.co.uk/title_by_title/framework.html

DOI: https://doi.org/10.52607/26587157_2025_24_51
УДК 811.14+3713

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΚΑΖΑΝΤΖΑΚΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΚΙΝΑΣ

Wenjun Cui

Πανεπιστήμιο Διεθνών Σπουδών της Σαγκάης, Κίνα
katerina0724@gmail.com

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν είναι μόνο η εκμάθηση γλωσσών, αλλά η διαδικασία μέσα στην οποία ερχόμαστε σε επαφή και σύγκρουση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς πίσω από τις γλώσσες. Επομένως, στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, προσθέτουμε πολλά λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία όχι μόνο εμπλουτίζουν το περιεχόμενο και τη μορφή της γλωσσικής εκμάθησης, ενοποιούν τις βασικές γλωσσικές γνώσεις, αλλά και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα το νόημα της γλώσσας, το πνεύμα του πολιτισμού και την ελληνική πραγματικότητα. Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα γλώσσας έχει σχεδιαστεί ειδικά ώστε να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των Κινέζων μαθητών. Ανάμεσα σε πολλά μεγάλα ονόματα των Ελληνικών Γραμμάτων, ο Νίκος Καζαντζάκης είναι μια από τους πιο αντιπροσωπευτικές φυσιογνωμίες. Από τα έργα του οι μαθητές μπορούν να αποκτούν τη πιο διαισθητική εμπειρία για το πνεύμα της σύγχρονης Ελλάδας.

Λέξεις-κλειδιά: *διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στην διδασκαλία γλώσσας, διαπολιτισμική ικανότητα, Νίκος Καζαντζάκης, διδασκαλία νεοελληνικής γλώσσας στην Κίνα*

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, ζούμε σε έναν κόσμο όπου συνυπάρχουν ποικίλοι πολιτισμοί και είναι αναπόφευκτο ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί διασταυρώνουν, γνωρίζουν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον από στιγμή σε στιγμή. Στην καθημερινότητα, οι άνθρωποι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επικοινωνούν πρώτα και κυρίων μέσω της γλώσσας. Ταυτόχρονα, με τη συνεχή πρόοδο της Τεχνητής Νοημοσύνης (δηλαδή AI στα αγγλικά), πολλές μεταφραστικές μηχανές έχουν την ικανότητα να καλύψουν τις καθημερινές ανάγκες επικοινωνίας των ανθρώπων και η εκμάθηση γλωσσών φαίνεται να έχει γίνει μια μη απαραίτητη επιλογή. Μερικοί άνθρωποι υποστηρίζουν ακόμη και ότι η τεχνολογία σήμερα έχει χτίσει τον Πύργο της Βαβέλ για τον κόσμο, με τον οποίο ο μελλοντικός κόσμος δεν θα έχει πλέον εμπόδια μεταξύ διαφορετικών γλωσσών. Είναι όμως πράγματι έτσι όπως λένε; Ας μην ξεχνάμε ότι η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα εργαλείο επικοινωνίας, αλλά και φορέας πολιτισμού. Η γλώσσα αποτελεί την γέφυρα που συνδέει τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι πολιτισμικές έννοιες και διαφορές πίσω από πολλές γλώσσες δεν μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο με την χρήση της μεταφραστικής μηχανής του AI. Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εξακολουθεί να είναι ο καλύτερος τρόπος για να αγγίξετε τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσω του εργαλείου της γλώσσας, μπορούμε όχι μόνο να κατανοήσουμε την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και να αποσαφηνίσουμε περαιτέρω την δική μας πολιτιστική ταυτότητα.

Όμως πρέπει επίσης να παραδεχτούμε ότι η μεταφραστική μηχανή AI προκαλεί πολλές προκλήσεις στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην γραμματική ανάλυση δεν μπορούν πλέον να καλύψουν τις πραγματικές ανάγκες των σύγχρονων μαθητών, διότι η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα σύστημα δομής, λεξιλογικών και συντακτικών φαινομένων, αλλά ένα πολυδιάστατο και πλήρες σύστημα επικοινωνίας [Χατζηπαναγιωτίδη 2010]. Οι πληροφορίες που μεταφέρει δεν περιορίζονται στην κατανόηση του επιφανειακού νοήματος, αλλά εμπεριέχουν ένα βαθύτερο πολιτιστικό και ιστορικό υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην διδασκαλία μας να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τις πολιτιστικές πληροφορίες που ενσωματώνονται σε μια ξένη γλώσσα.

Ταυτόχρονα, ο τρόπος αντιμετώπισης των διαφορών και των συγκρούσεων μεταξύ ξένου και ιθαγενούς πολιτισμού είναι επίσης ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκμάθησης γλωσσών. Άλλωστε, ο κύριος συμμετέχων επικοινωνίας

είναι τα ανθρώπινα όντα και η ανθρώπινη ενσυναίσθηση δεν μπορεί ποτέ να αντικατασταθεί από τις μηχανές. Ως εκ τούτου, στην εκμάθηση γλωσσών, πρέπει επίσης να επικεντρωθούμε στην καλλιέργεια της ικανότητας διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών η οποία θα συμβάλει σημαντικά στην βαθιά κατανόηση των διαφορών μεταξύ πολιτισμών.

2. Η λογοτεχνία και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Προκειμένου να ενδυναμώσει τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών, εκτός από την χρήση των πιο πρακτικών γλωσσικών παραδειγμάτων στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας, οι εκπαιδευτές συχνά προσθέτουν και υλικά με πολιτισμικό περιεχόμενο που αντικατοπτρίζουν διάφορα συμφραζόμενα και πολιτισμικές έννοιες, ώστε να εμπλουτίζουν το γλωσσικό υλικό και να παρέχουν στους μαθητές πληρέστερη γλωσσική εμπειρία. Σε αυτή την κατηγορία υπάρχουν άρθρα από τον Τύπου και περιοδικά, διαδικτυακές κριτικές, ακόμη και διαφημιστικά σλόγκαν και σατιρικές γελοιογραφίες, αλλά αυτά συνήθως αφοράνε επίκαιρα θέματα και γίνονται εύκολα ξεπερασμένα με το πέρασμα του χρόνου και η ποιότητα των περιεχομένων δεν είναι εγγυημένη μερικές φορές. Σε σύγκριση με αυτά τα υλικά, τα κλασικά λογοτεχνικά κείμενα είναι διαχρονικά και πολλά θέματα έχουν σύγχρονη απήχηση, επομένως αποτελούν το επίκεντρο αυτής της εργασίας. Εκτός από το ότι παρουσιάζουν στους μαθητές ένα διαφορετικό από την καθημερινό αλλά επίσης ζωντανό γλωσσικό περιβάλλον, τα λογοτεχνικά κείμενα μεταφέρουν επίσης πολλές πολιτιστικές πληροφορίες, οι οποίες συχνά λείπουν από τα συνηθισμένα διδακτικά υλικά.

Τις τελευταίες δεκαετίες στον τομέα της διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, υπάρχουν αρκετές έρευνες για το ρόλο της λογοτεχνίας στη διδασκαλία. Οι κυρίαρχες στάσεις του ακαδημαϊκού κόσμου αποκλίνουν σημαντικά. Πρώτον, μερικοί ερευνητές πιστεύουν ότι η λογοτεχνία μπορεί να προωθήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας δυναμώνοντας την διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών και τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας. Πολλοί έχουν την συναίνεση ότι η λογοτεχνία αποτελεί σημείο συνάντησης και φορέα του πολιτισμικού και ιστορικού κεφαλαίου διαφορετικών λαών και πολιτισμών. Από αυτήν την άποψη, η λογοτεχνία συμβάλλει στη διαμόρφωση οικουμενικών αξιών και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης [Byram 2002]. Ειδικότερα, στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, η λογοτεχνία παρέχει στο σπουδαστή πληρο-

φορίες για τις ιστορικές συνθήκες, τις κοινωνικές δομές, αλλά και του τρόπου σκέψης των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας [Ρουμπής 2015].

Το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει ένα πολύ πρόσφορο έδαφος για διδασκαλία της γλώσσας καθώς είναι κι ανοιχτό στην πολυσημία και την ποικιλία νοημάτων. Είναι ένα είδος αυθεντικού λόγου που δίνει την ευκαιρία στον αναγνώστη, με όχημα τη φαντασία να «γνωρίσει» άγνωστους τόπους, να αποκτήσει νέες γνώσεις, να γνωρίσει καλύτερα το συναισθηματικό του κόσμο «βιώνοντας» διάφορα συναισθήματα. Ειδικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή αφού τα κείμενά της αποτελούν δείγμα της διδασκόμενης γλώσσας αλλά παράλληλα και του πολιτισμού της [Ρουμπής 2015].

Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι, επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν σχετικά υψηλές απαιτήσεις για τη γλωσσική κατανόηση των μαθητών, δεν είναι κατάλληλα για αρχάριους μαθητές· δεύτερον, τα θέματα, τα γλωσσικά στυλ και η στάση του συγγραφέα στα λογοτεχνικά έργα ποικίλλουν πολύ, ενώ ορισμένα έργα δεν έχουν ρεαλιστική σημασία αναφοράς, έτσι δεν μπορεί να ασκεί θετική επίδραση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών· τέλος, πρέπει να λάβει υπόψη ότι και η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών παίζει κρίσιμο ρόλο στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Εάν ο δάσκαλος εξακολουθεί να εστιάζει στο γραμματικό / συντακτικό επίπεδο παρά το πολιτιστικό επίπεδο όταν διδάσκει λογοτεχνικά κείμενα, θα αφιερώσει πολύ χρόνο στην εξήγηση των γραμματικών φαινομένων με αποτέλεσμα να υποτιμήσει την πολιτιστική αξία των κειμένων. Στην περίπτωση αυτή, τα λογοτεχνικά κείμενα όχι μόνο δεν βοηθάνε, αλλά δημιουργούν και δυσκολίες στη διδασκαλία.

Στη διδακτική μας πρακτική επίσης παρατηρήσαμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων δεν οδηγείται στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Υπάρχουν κυρίως τρεις λόγοι που συμπίπτουν με τις αναφερόμενες απόψεις:

α) Η ανεπάρκεια γλωσσικής ικανότητας των αρχάριων μαθητών

Λόγω του ότι οι Κινέζοι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν ελληνικά από το μηδέν μετά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και δεν έχουν βαθιά γνώση για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα ελληνικής γλώσσας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση, ιδιαίτερα για τους φοιτητές της πρώτης και της δεύτερης τάξης του Τμήματος. Και το δίλημμα που αντιμετωπίζουμε είναι ότι τα κείμενα που είναι γλωσσικά κατάλληλα (συνήθως της παιδικής λογοτεχνίας) είναι

πολύ αφελή στο επίπεδο του περιεχομένου για τους ενήλικους φοιτητές, ενώ τα έργα που είναι θεματικά κατάλληλα είναι πολύ δύσκολο στο επίπεδο της γλώσσας, επομένως το αποτέλεσμα διδασκαλίας δεν είναι ικανοποιητικό.

β) Η μονόπλευρη αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, επειδή οι δάσκαλοι εξακολουθούν να εστιάζουν στη γραμματική και το λεξιλόγιο όταν διδάσκουν λογοτεχνικά κείμενα. Παρ'όλο που οι φοιτητές μπορούν να αντιληφθούν το κείμενο κυριολεκτικά, δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τις πολιτισμικές πληροφορίες που μεταφέρονται από το κείμενο. Πολλοί ανέφεραν ότι μετά την εκμάθηση του κειμένου, εκτός από το ότι γνωρίζουν κάποιες άγνωστες λέξεις (οι περισσότερες από τις οποίες δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ούτε στην καθημερινούς διαλόγους), δεν καταφέρνουν να σχηματίσουν μια πραγματική σύνδεση με την πολιτισμική πραγματικότητα που σχετίζεται με το κείμενο.

γ) Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία λόγω των πολιτισμικών διαφορών

Λόγω της αντίστοιχης πολιτιστικής ιδιαιτερότητάς τους, η Κίνα κι η Ελλάδα διαφέρουν σε πολλές πτυχές, όπως στην κοινωνική πραγματικότητα και στην νοοτροπία. Εξάλλου, ο αισθητικός προσανατολισμός των Κινέζων μαθητών είναι επίσης διαφορετικός από εκείνον των Ελλήνων συνομήλικων τους. Οι μαθητές στερούνται γνώση της ελληνικής λογοτεχνίας, της ποίησης, άρα τους λείπει και ενδιαφέρον για τα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέγονται στα εγχειρίδια. Η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας στην τάξη κυριαρχείται από τους εκπαιδευτές ενώ οι μαθητές σπάνια συμμετέχουν πολύ ενεργά στην συζήτηση. Η παθητική αποδοχή της γνώσης δεν έχει συνέχιση. Αφού ολοκληρώσουν τις εξετάσεις, οι μαθητές δεν έχουν καμία πρόθεση να εξερευνούν περεταίρω στον βαθύ καλλιτεχνικό πυρήνα των λογοτεχνικών κείμενων.

Σε συνδυασμό με τις αδυναμίες που αντιμετωπίσαμε στη διδακτική πρακτική, διαπιστώσαμε ότι η άποψη ενάντια στην εισαγωγή των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας δεν στοχεύει στα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά περισσότερο στην κατάλληλη αξιοποίησή τους, πιο αναλυτικά, στην επιλογή λογοτεχνικών κειμένων και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Ως εκ τούτου, για να μεγιστοποιήσουμε την θετική επίδραση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της γλώσσας, έχουμε κάνει αντίστοιχες προσαρμογές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες των Κινέζων μαθητών. Στη συνέχεια, θα φέρω ως παράδειγμα τα έργα του Καζαντζάκη για να παρουσιάσω την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Κίνα.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι ότι ο θησαυρός της νεοελληνικής λογοτεχνίας είναι απέραντος και υπάρχουν αμέτρητοι συγγραφείς και έργα που αξίζουν να εισαχθούν στη διδασκαλία της γλώσσας. Λόγω του περιορισμένο μεγέθους της εργασίας μου θα εστιάσω μόνο στα έργα του Νίκου Καζαντζάκη, του οποίου η προσαρμοστικότητα των έργων στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Κίνα είναι πολύ χαρακτηριστική λόγω της άρρηκτης σχέσης του με την Κίνα, της διαπολιτισμικής διάστασης των έργων του και της αφοσίωσής του στην εκπαίδευση. Ο Νίκος Καζαντζάκης είναι ο πρώτος σύγχρονος Έλληνας συγγραφέας του οποίου τα έργα έχουν πλήρως μεταφραστεί στα κινέζικα. Η γλώσσα του αν και χαρακτηρίζεται από έντονη προσωπικότητα αλλά είναι σχετικά κατανοητή και τα θέματα που συζητιούνται στα έργα του είναι ακόμα ζωντανά μέχρι και σήμερα.

3. Ο Καζαντζάκης και τα έργα του στην διδασκαλίας νεοελληνικής γλώσσας

3.1. Επιλογή των κειμένων

Καταρχάς, καθορίσαμε τα αντίστοιχα πρότυπα για την επιλογή κειμένων ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Κίνα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

Τα επιλεγμένα κείμενα πρέπει να πληρούν τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

— Να περιέχουν πλούσια πολιτισμικά στοιχεία για την πραγματικότητα της Ελλάδας

— Να ανταποκρίνονται στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών

— Να ενισχύουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών για την ελληνική γλώσσα

— Να προσφέρουν στους μαθητές περιθώριο σκέψης

Επομένως, διαλέξαμε τα έργα του Καζαντζάκη όπως *«Ο Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά», «Ο Καπετάν Μιχάλης» και «Ταξιδεύοντας: Ιαπωνία — Κίνα» ως* διδακτικά υλικά και σχεδιάσαμε πολυεπίπεδα και στοχευμένα προγράμματα διδασκαλίας σύμφωνα με τις γλωσσικές δυνατότητες των διαφορετικών τάξεων.

3.2. Διδακτική Πρακτική

3.2.1. Για τους αρχάριους φοιτητές

Για τους πρωτοετείς φοιτητές δεν εισάγουμε απευθείας την ελληνική λογοτεχνία στη διδασκαλία, επειδή όπως αναλύθηκε παραπάνω, η γλωσσική τους ικανότητα δεν αρκεί για να κατανοήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα

στα ελληνικά. Επομένως, όταν στον διάλογο του δεύτερου τεύχους *«Επικοινωνήστε στα Ελληνικά»* αναφέρθηκε το έργο του Καζαντζάκη, χρησιμεύσαμε την ευκαιρία να παρουσιάσουμε στους μαθητές τις γενικές πληροφορίες του συγγραφέα, όπως τη ζωή και τα πιο διάσημα έργα του Καζαντζάκη, και στην συνέχεια αντί να διαβάσουμε το απόσπασμα του έργου, παίξαμε στην τάξη την θεματική μουσική της ταινίας του *«Αλέξη Ζορμπά»*. Η μουσική, ως μια άλλη καλλιτεχνική ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων, μπορεί να ξεπεράσει τα γλωσσικά εμπόδια και να επιτρέψει στους μαθητές να αισθανθούν το πνευματικό χρώμα που μεταδίδει αυτός ο λογοτεχνικός χαρακτήρας. Αυτή είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα μέθοδος εισαγωγής και έχει αξιολογηθεί θετικά από τους μαθητές. Καθώς μεγαλώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για τον συγγραφέα και τα έργα του, τους προτείνουμε να παρακολουθούν την ταινία και να ξεκινήσουν το διάβασμα των έργων του Καζαντζάκη, σε αυτό το στάδιο, με κινεζική μετάφραση. Όπως αναφερθεί στην εργασία του Τσομπανοπούλου: «Η αξιοποίηση πολιτισμικού περιεχομένου στη διδασκαλία γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο και να τους κινητοποιήσει ώστε να ενδιαφερθούν ακόμη περισσότερο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. » [Τσομπανοπούλου, 2022] Εξάλλου, η πολυδιάστατη διαδικασία αυτή αποτελεί επίσης μια καλή εισαγωγή για τη μετέπειτα εκμάθηση των λογοτεχνικών κειμένων.

3.2.2. Για τους μεσαίους φοιτητές

Μετά από δύο ή τρία χρόνια σπουδών, οι μαθητές έχουν φτάσει σε ένα μεσαίο επίπεδο γλωσσομάθειας και έχουν την γλωσσική ικανότητα να διαβάσουν και να αναλύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τη βοήθεια του διδάσκοντα, οπότε σε αυτό το στάδιο αρχίζουμε την ανάγνωση και την ανάλυση αποσπασμάτων των επιλεγμένων έργων. Εδώ είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στο μάθημα λογοτεχνίας της τριτοετή τάξης:

Ο στόχος του μαθήματος είναι η ανάγνωση και η λογοτεχνική ανάλυση του αποσπάσματος του πρώτου κεφαλαίου του «Ζορμπά». Στην ανάγνωση η καθηγήτρια θα εξηγήσει στους φοιτητές το λεξιλόγιο και στην συνέχεια θα εξετάσουμε μαζί το νόημα του κειμένου και τον τρόπο που παρουσιάζονται οι χαρακτήρες και αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ τους. Θα σχολιάσουμε και την δημοτική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο απόσπασμα και στο τέλος θα μελετήσουμε τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το στάδιο διδασκαλίας, δίνεται έμφαση στην εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ εκ-

μάθησης γλώσσας και εκτίμησης της λογοτεχνίας, βοηθώντας τους φοιτητές να αποκτήσουν γνώση της νεοελληνικής λογοτεχνίας, να βιώσουν περαιτέρω τη χρήση της γλώσσας σε υψηλότερο επίπεδο και να βελτιώσουν την αισθητική αντίληψη της λογοτεχνικής γλώσσας.

3.2.3. Για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η μελέτη των λογοτεχνικών έργων είναι πιο λεπτομερής με βάση στην κατανόηση και ανάλυση του κειμένου. Λαμβάνοντας ως παράδειγμα ένα μεταπτυχιακό μάθημα μετάφρασης, ο σκοπός διδασκαλίας ορίζεται ως εξής: από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής σύγκρισης, με το ίδιο απόσπασμα του *«Ζορμπά»* θα κάνουμε παράλληλη ανάλυση των διαφορετικών μεταφραστικών εκδοχών και να εντοπίσουμε τους πολιτισμικούς λόγους με τους οποίους εξηγούνται τα μεταφραστικά ελαττώματα. Οι διαφορετικές μεταφράσεις των πολιτισμικών εννοιών όπως *το σαντούρι, το φασκόμηλο* και *οι κατάρες των ναυτών* αντικατοπτρίζουν τις διαφορετικές ερμηνείες και αντιλήψεις των μεταφραστών και των αναγνωστών για την ελληνική παραδοσιακή μουσική, το φαγητό και τις συνήθειες ζωής. Σε συνδυασμό με το κινεζικό πολιτιστικό υπόβαθρο, μπορούμε να συγκρίνουμε τα διαφορετικά αποτελέσματα των διαφορετικών μεταφραστικών στρατηγικών. Αυτό βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις πολιτιστικές διαφορές μεταξύ δύο χωρών και στην συνέχεια να εφεύρουν τους τρόπους να ενισχύσουν την αμοιβαία κατανόηση και την επικοινωνία μεταξύ δύο πολιτισμών μέσω μετάφρασης.

3.2.4. Αξιολόγηση

Εκτός από τα μαθήματα γλωσσών, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων διατρέχει σε ολόκληρη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας. Μέσω διάφορων τρόπων αξιολόγησης, μπορούμε να εξετάσουμε πλήρως την επίδραση των λογοτεχνικών κειμένων στην εκμάθηση της γλώσσας και μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε αδυναμίες / δυσκολίες εγκαίρως και να ενεργοποιήσουμε αντίστοιχες προσαρμογές. Στις εξετάσεις του προπτυχιακού και του μεταπτυχιακού επιπέδου, επιλέξαμε αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά έργα του Καζαντζάκη για να ελέγξουμε την αντίληψη των μαθητών που αφορά το λεξιλόγιο, την γλώσσα και τα λογοτεχνικά θέματα. Επιπλέον, το 2017 διοργανώσαμε και το Εθνικό Διαγωνισμό Ανάγνωσης των Έργων του Νίκου Καζαντζάκη, στον οποίο συμμετείχαν συνολικά 39 φοιτητές του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας από τέσσερα πανεπιστήμια της Κίνας.

Αφού διάβασαν ένα μυθιστόρημα του Καζαντζάκη, οι συμμετέχοντες έγραψαν ένα άρθρο για την αναγνωστική τους εντύπωση και την ανάλυση του έργου είτε στα κινέζικα είτε στα ελληνικά, καλύπτοντας θέματα όπως τον πολιτισμό, την λογοτεχνία, τα ήθη κι έθιμα και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Με αφορμή του διαγωνισμού, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών έργων στην διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι πλέον παθητική απόκτηση γνώσης των μαθητών, αλλά μια ενεργητική σκέψη και εξερεύνηση των ίδιων των μαθητών. Αυτό δεν είναι μόνο μια σπουδαία άσκηση για τη γλώσσα τους, αλλά και μια επιτυχημένη προσπάθεια από την άποψη της βελτίωσης της λογοτεχνικής τους εκτίμησης και κατανόησης του ελληνικού πολιτισμού.

4. Επίλογος

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών έργων στην διδασκαλία ελληνικής γλώσσας έχει προσαρμοστεί σε τρία βήματα της διδασκαλίας, την επιλογή των κειμένων, τη μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο αξιολόγησης για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των Κινέζων φοιτητών. Διαπιστώσαμε ότι γενικά, η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων έχει πολύ θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία της γλώσσας.

Σε σύγκριση με τα κείμενα που γράφτηκαν για κάποιον συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό, τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές μια πιο φυσική και πιο πλούσια αναγνωστική εμπειρία καλύπτοντας διαφορετικούς τύπους λόγου και μοτίβου. Είναι πιο ευέλικτα στη γραμματική και ταυτίζονται περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής. Με την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στην ανάλυση και την κατανόηση των κειμένων, ενισχύοντας έτσι περαιτέρω την ευχέρεια τους στην ανάγνωση και την παραγωγή του λόγου.

Εξάλλου, το πολιτιστικό περιεχόμενο που περιέχεται στα λογοτεχνικά κείμενα παρέχει επίσης έναν ευρύτερο χώρο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, επιτρέποντας στους μαθητές να «αγγίξουν» την κουλτούρα πίσω από τη γλώσσα. Η όμορφη γλώσσα της λογοτεχνίας και οι αντίστοιχες μορφές τέχνης μπορούν να προκαλέσουν περισσότερη απήχηση στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών που δημιουργεί μια σύνδεση ανάμεσα στη ξένη κουλτούρα και στην δική τους, πράγμα που θα προκαλέσει περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Τα λογοτεχνικά κείμενα διαμορφώνουν μια πλατφόρμα συνάντησης και σύγκρισης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων προετοιμάζει τους μαθητές

να αποκτά την ικανότητα να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών από πολιτιστική άποψη.

Αυτό, λοιπόν, είναι το πιο σημαντικό πλεονέκτημα που κατέχουν όλοι οι μαθητές ξένων γλωσσών έναντι της τεχνητής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφία

Byram M. On being 'bicultural' and 'intercultural' // G. Alred, M. Byram, M. Fleming (eds.). Intercultural Experience and Education. Bristol: Multilingual Matters, 2002.

Ρουμπής Ν. Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας // Κ. Α. Δημάδης (επιμ.). Πρακτικά του Ε΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών: «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204–2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία». Τομ. Α΄. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2015. Σ. 791–799.

Χατζηπαναγιωτίδη Α. Η κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας μίας ξένης γλώσσας: Η περίπτωση της νέας ελληνικής // Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, Α. Στάμου (επιμ.). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η Διδασκαλία της Ελληνικής (ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης)». 4–6 Σεπτεμβρίου 2009. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2010.

Τσομπανοπούλου Ι. Η συμβολή και ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Καταγραφή των λογοτεχνικών κειμένων στα γλωσσικά εγχειρίδια για αλλόγλωσσους μαθητές και πιθανές διδακτικές προσεγγίσεις με μελλοντική τους αξιοποίηση. Διαθέσιμη στην ιστοσελίδα: https://docplayer.gr/233129369-Panepistimio-dytikis-makedonias-sholi-koinonikon-kai-anthropistikon-epistimon-paidagogiko-tmima-nipiagogon-dimotikis-ekpaideysis.html

The presence of Kazantzakis in the teaching of the Modern Greek language in China

Wenjun Cui

Shanghai International Studies University, China
katerina0724@gmail.com

Learning a foreign language is not only language learning, but the process in which we come in contact and conflict with the different cultures behind the languages. Therefore, in the teaching of the Modern Greek language, we introduce many literary texts, which

not only enrich the content and form of language learning, consolidate basic language knowledge, but also help students to fully understand the meaning of the language, the spirit of culture and the Greek reality. The literary texts in the language course is specially designed to meet the real needs of Chinese students. Among many great names of Greek writers, Nikos Kazantzakis is one of the most representative characters. From his works the students can gain the most intuitive experience of the spirit of modern Greece.

Keywords: *teaching Modern Greek as a second language, literary texts in language teaching, intercultural competence, Nikos Kazantzakis, teaching Modern Greek in China*

References

Byram M. On being 'bicultural' and 'intercultural' // G. Alred, M. Byram, M. Fleming (eds.). Intercultural Experience and Education. Bristol: Multilingual Matters, 2002.

Roumpis N. I thesi tis logotechnias sti didaskalia tis Neas Ellinikis os xenis glossas // K. A. Dimadis (ed.). Proceedings of the 5th European Congress of Modern Greek Studies: «Continuities, Discontinuities, Ruptures in the Greek World (1204–2014): Economy, Society, History, Literature». Vol. 1. Athens: European Society of Modern Greek Studies, 2015. P. 791–799.

Chatzipanagiotidi A. I koultoura stin aithousa didaskalias mias xenis glossas: H periptosi tis neas ellinikis // K. Ntinas, A. Chatzipanagiotidi, A. Vakali, T. Kotopoulos, A. Stamou (eds.). Proceedings of Panhellenic Conference with International Participation «Teaching of Greek (as a first / native, second / foreign language)». September 4–6, 2009. Florina: University of Western Macedonia, 2010.

Τσομπανοπούλου Ι. The contribution and the role of literature in the teaching of Greek as a second language: Recording of literary texts in language textbooks for foreign language students and possible teaching approaches with their future use. Available at: https://docplayer.gr/233129369-Panepistimio-dytikis-makedonias-sholi-koinonikon-kai-anthropistikon-epistimon-paidagogiko-tmima-nipiagogon-dimotikis-ekpaideysis.html

DOI https://doi.org/10.52607/26587157_2025_24_62
УДК 811.14(092)

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ IGOR P. MEDVEDEV

Την 1η Νοεμβρίου του τρέχοντος έτους συμπληρώνονται 90 χρόνια από τη γέννηση του ακαδημαϊκού της Ρωσικής Ακαδημίας Επιστημών Igor P. Medvedev, εξέχοντος βυζαντινολόγου, μεσαιωνολόγου, ιστορικού των πηγών, ιστορικού του πολιτισμού και της επιστήμης, νομικού, ο οποίος αποβίωσε πρόσφατα (31 Αυγούστου 2024).

Έγινε γνωστός στον επιστημονικό κόσμο, αρχικά, ως ερευνητής της μεσαιωνικής πόλης, καθώς και της βυζαντινής νομικής κληρονομιάς και της ιστορίας της διαμόρφωσης της βυζαντινής νομοθεσίας σε διάφορους τομείς της ζωής της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και του βυζαντινού κόσμου, ως οξυδερκής αναλυτής και ερμηνευτής μιας σειράς πτυχών της υστεροβυζαντινής πνευματικής ζωής, της φιλοσοφίας, της επιστήμης, καθώς και ως μελετητής ζητημάτων ελληνικής παλαιογραφίας, κωδικολογίας και διπλωματικής, της ιστορίας των βυζαντινο-ρωσικών σχέσεων, της ιστορίας της ρωσικής βυζαντινολογίας και γενικότερα των ανθρωπιστικών επιστημών.

Γεννήθηκε το 1935 στο χωριό Ντενίσοβκα της περιοχής Σβερντλόφσκαγια, σε έναν ειδικό οικισμό, όπου ζούσε εκτοπισμένη η μητέρα του. Ήδη από την παιδική του ηλικία έδειξε κλίση σε πολλούς τομείς: στον αθλητισμό (αποφοίτησε από το Αθλητικό Τεχνικό Κολλέγιο της πόλης Σβερντλόφσκ), στις τέχνες (ιδιαίτερα στις εικαστικές, στις οποίες σκόπευε αρχικά να αφιερώσει τη ζωή του. Επίσης, όντας νεαρός, ασχολήθηκε με τη μουσική και τραγουδούσε στη χορωδία του Οίκου των Επιστημόνων). Κάποτε, σε μια συζήτηση κατά τη διάρκεια συνεδρίου στο Εκατερινμπούργκ, θυμήθηκε πώς έφευγε από τον τόπο του, ετοιμαζόμενος να σπουδάσει, και καθώς κοίταξε για τελευταία φορά τα πάτρια εδάφη, σκέφτηκε τι άραγε να τον περιμένει στο μέλλον. Έφευγε για να εισαχθεί σε Σχολή Καλώς Τεχνών, αλλά στο περιφερειακό κέντρο, στο Σβερντλόφσκ (νυν Εκατερινμπούργκ), του τράβηξε το ενδιαφέρον του η Φιλοσοφική Σχολή (Ιστορικό Τμήμα) του Πανεπιστημίου των Ουραλίων, όπου το 1958 ξεκίνησε τις σπουδές του υπό την επίβλεψη του διεθνούς φήμης βυζαντινολόγου καθηγητή Mikhail G. Siuziumov. Εκεί μελέτησε σε βάθος τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά, ευρωπαϊκές γλώσσες, βυζαντινή ιστορία, δίκαιο και μεθοδολογία των ιστορικών πηγών.

Το 1963 ο Igor Medvedev έλαβε το πτυχίο του και εισήλθε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του παραρτήματος της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ στο Λενινγκραντ (νυν Ινστιτούτο Ιστορίας της Ακαδημίας Επιστημών της Ρωσίας στην Αγία Πετρούπολη), όπου εργάστηκε μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του το 1966 έως και τον θάνατό του (αφού είχε φτάσει στη βαθμίδα του Διευθυντή Ερευνών). Εκεί υπό την επίβλεψη της E.E.Lipschits και της E. Ch.Srzhinskaya, μιας εξαίρετης βυζαντινολόγου και ειδικής στις ιστορικέςν πηγές, έστρεψε το ενδιαφέρον του στα ιστορικά-νομικά ζητήματα. Στον τομέα της μελέτης της ελληνικής παλαιογραφίας τον επόπτευε η E.E.Granstrem.

Το 1967 ο Igor Medvedev παρουσιάζει τη διδακτορική του διατριβή με θέμα «Μυστράς. Μια υστεροβυζαντινή φεουδαρχική πόλη», στην οποία βασίστηκε η μονογραφία του «Μυστράς. Μελέτες για την ιστορία και τον πολιτισμό μιας υστεροβυζαντινής πόλης». Το 1978 υπερασπίζεται διατριβή επί υφηγεσία πάνω στη μονογραφία του «Ο βυζαντινός ουμανισμός του 14ου –15ου αιώνα».

Από το 1988 ο Igor Medvedev διετέλεσε πρόεδρος της Βυζαντινής Ομάδας της Πετρούπολης (πρώην Λενινγκράντ), αναπληρωτής αρχισυντάκτης του επιστημονικού περιοδικού «Βυζαντινά Χρονικά» (Vizantijskij vremennik), μέλος της συντακτικής επιτροπής της σειράς «Βοηθητικές Ιστορικές Επιστήμες» και άλλων επιστημονικών εκδόσεων. Συνολικά έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 400 επιστημονικές εργασίες, μεταξύ των οποίων οι μονογραφίες «Ο Βυζαντινός Γεωργικός Νόμος» (σε συνεργασία με τις E.E.Lipschits και E.K.Piotrovskaya), «Μελέτες βυζαντινής διπλωματικής. Το ιδιωτικό νομικό έγγραφο» (το 1995 στην Αθήνα έχει εκδοθεί σε ελληνική μετάφραση), και στη σερβική γλώσσα «Επισκόπηση της βυζαντινής φιλοσοφίας» (σε συνεργασία με τον S.S.Averintsev). Στα έτη 1984–1991 εκδόθηκε το τριπλό θεμελιώδες συλλογικό έργο «Ο πολιτισμός του Βυζαντίου. 4ος –15ος αι.» όπου ο Igor Medvedev έγραψε τα κεφάλαια για το βυζαντινό δίκαιο, την υστεροβυζαντινή φιλοσοφία, τη βυζαντινή διπλωματία και τον πολιτισμό. Το έργο αυτό τιμήθηκε με Κρατικό Βραβείο το 1996.

Κατά τα έτη 1995–2004 εκδόθηκαν τρεις τόμοι αρχειακών δημοσιεύσεων από συλλογικό έργο με τη συμμετοχή και υπό την επιστημονική επιμέλεια του Igor Medvedev: «Τα αρχεία των Ρώσων βυζαντινολόγων στην Αγία Πετρούπολη», «Η χειρόγραφη κληρονομιά των Ρώσων βυζαντινολόγων στα αρχεία της Αγίας Πετρούπολης» και «Ο κόσμος της ρωσικής βυζαντινολογίας». Τα ζητήματα της ιστορίας της επιστήμης, της βυζαντινολογίας και της μεσαιωνολογίας αποτέλεσαν τον άξονα των μεταγενέστερων μονογραφιών του:

«Η βυζαντινολογία της Πετρούπολης. Σελίδες ιστορίας», «Η μοίρα ενός επιστήμονα: Bladimir N. Beneshevitch» και «Ιστορικοί μέσα στην ιστορία: αναζητήσεις και επιτεύγματα». Ιστορικά-νομικά θέματα ενσωματώθηκαν στο βιβλίο του «Η νομική κουλτούρα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας».

Για τις μονογραφίες αυτές και τις πολυάριθμες μελέτες του ο Igor Medvedev τιμήθηκε με το Βραβείο Μητροπολίτη Μακαρίου της Ρωσικής Ορθόδοξης Εκκλησίας (2005), το Βραβείο S.F.Oldenburg της Αγίας Πετρούπολης στις ανθρωπιστικές επιστήμες (2002) και άλλες διακρίσεις.

Το 1997 εξελέγη Αντεπιστέλλον Μέλος της Ακαδημίας Επιστημών της Ρωσίας και το 2016 Τακτικό Μέλος.

Ο Igor Medvedev συμμετείχε ενεργά στη διεθνή επιστημονική ζωή. Υπήρξε αντιπρόεδρος της Εθνικής Επιτροπής Βυζαντινολόγων της Ρωσίας, μέλος της Διεθνούς Ένωσης Βυζαντινολόγων και τακτικός εισηγητής στα Διεθνή Συνέδρια Βυζαντινολόγων (1971 — Βουκουρέστι, 1976 — Αθήνα, 1981 — Βιέννη, 1986 — Ουάσινγκτον, 1991 — Μόσχα, 1996 — Κοπεγχάγη, 2001 — Παρίσι, 2006 — Λονδίνο, 2011 — Σόφια, 2016 — Βελιγράδι). Δημοσιεύσεις του εμπεριέχονται σε επιστημονικά περιοδικά σε ολόκληρο τον κόσμο.

Οι συνάδελφοί του εκτιμούσαν, αγαπούσαν και σέβονταν βαθύτατα τον Igor Medvedev. Στα 80 του χρόνια εκδόθηκε ειδικός αφιερωματικός τόμος προς τιμήν του. Άρθρα για εκείνον βρίσκονται σε σημαντικότερα εγκυκλοπαιδικά λεξικά και καταλόγους.

Δεν υπήρξε μόνο ένας αυστηρά αφοσιωμένος στην επιστήμη ακαδημαϊκός λόγιος: πάντα έδειχνε ενδιαφέρον και για τις εργασίες και τις ανακοινώσεις μαθητών του, φοιτητών και συναδέλφων. Αξέχαστο παραμένει το γεγονός ότι στο τελευταίο συνέδριο βυζαντινολόγων, που συμμετείχε ο ίδιος και το οποίο διεξήχθη στο Εκατερινούργκ, παρεβρέθηκε μαζί με όλους τους συνέδρους στην τελετή λήξης του συνεδρίου, τραγουδώντας με έμπνευση (ως αποτέλεσμα της νεανικής του χορωδιακής εμπειρίας!) τον ύμνο των βυζαντινολόγων μας «Ο αετός της έκτης λεγεώνας» (σύνθεση του φίλου και συναδέλφου μας A.S.Kozlov). Με θλίψη αποχαιρετούσε φίλους-συναδέλφους που έφευγαν από τη ζωή (B.L.Fonkitch, A.P.Kazhdan, G.N.Lubarsky), και ασφαλώς τους δασκάλους του· αλλά, από την άλλη, με χαρά ευλογούσε την πορεία νέων ερευνητών, φοιτητών και υποψηφίων.

Requiescat in pace!

Bibikov Mikhail
Russian Academy of Science, Moscow State Lomonosov University
mbibikov@mail.ru

Academician Igor P. Medvedev

Igor P. Medvedev (1935–2024), Full Member of the Russian Academy of Sciences, was one of the most distinguished Byzantinists of his generation. He passed away on 31 August 2024, shortly before the 90th anniversary of his birth. Igor Medvedev was internationally renowned for his studies of the medieval city, Byzantine law, diplomacy, and intellectual culture, as well as for his fundamental contributions to Greek palaeography, codicology, and the history of Byzantine studies. His scholarship combined exceptional methodological rigor with a broad humanistic vision. Among his most influential works are his monographs on Mystras, Byzantine humanism of the 14th–15th centuries, and the legal culture of Byzantium, as well as his contributions to the landmark collective work The Culture of Byzantium (4th–15th centuries). A central figure of the St Petersburg school of Byzantine studies, Medvedev was deeply engaged in international scholarly life and the mentoring of younger researchers. He was admired not only for his intellectual authority, but also for his generosity, openness, and human warmth.

Requiescat in pace!

Bibikov Mikhail
Russian Academy of Science,
Moscow State Lomonosov University
mbibikov@mail.ru

https:// elibrary.ru/rjchvp

К30 **Кафедра византийской и новогреческой филологии** : научно-теоретический журнал. № 24 (4), 2025. – Московский государственный университет, кафедра византийской и новогреческой филологии. – Москва : МАКС Пресс, 2025. – 66 с.

ISSN 2658-7157

ISBN 978-5-317-07515-6

Кафедра византийской и новогреческой филологии

Научное издание

24 (4)

2025

Издание Ассоциации неоэллинистов России

Отпечатано с готового оригинал-макета

Подписано в печать 26.12.2025 г.
Формат 60x90 1/16. Усл. печ. л. 4,2.
Тираж 40 экз. Заказ 186.

Издательство ООО «МАКС Пресс».
Лицензия ИД N 00510 от 01.12.99 г.
119992, ГСП-2, Москва, Ленинские горы,
МГУ им. М.В. Ломоносова, 2-й учебный корпус, 527 к.
Тел.8(495) 939-3890/91. Тел./Факс 8(495) 939-3891.

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42,
корп. 5, эт. 1, пом. I, ком. 6.3-23Н