

## Η Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας

ΒΕΝΕΤΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ, ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΠΑΣΧΑΛΙΔΗΣ, ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ

ΑΠΟ ΤΟΝ Σεπτέμβριο του 1994 έχει συσταθεί στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ερευνητική ομάδα από πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς με αντικείμενο την έρευνα των φιλολογικών, κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup>. Ειδικότερα, η εργασία της ομάδας στρέφεται προς την ανάλυση του ισχύοντος προγράμματος διδασκαλίας (σύμφωνα με τη μεθοδολογία που έχει αναπτύξει η έρευνα για τα προγράμματα διδασκαλίας [curriculum studies]) ενώ παράλληλα μελετά και αξιολογεί ξένα προγράμματα. Το κύριο έργο της, ωστόσο, είναι η συνολική επανεξέταση του ρόλου της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση και η θεωρητική θεμελίωση ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας για το μάθημα της λογοτεχνίας. Απαραίτητο στοιχείο του νέου προγράμματος θα είναι η παραγωγή *παραδειγματικού* διδακτικού υλικού για επιλεγμένες τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μακροπρόθεσμα η εκπαιδευτική πρόταση μπορεί να εξειδικευτεί στις λεπτομέρειές της και να επεκταθεί σε όλες τις τάξεις και σε όλα τα είδη της εκπαίδευσης (γενική, τεχνική, εκπαίδευση ενηλίκων, μειονοτήτων κ.λπ.). Η έρευνα της ομάδας χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση ολοκληρώνεται ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας ως προς τη θεωρητική του θεμελίωση, το ενδεικτικό περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών. Στη δεύτερη φάση θα γίνει η δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος σ' έναν αριθμό διαφορετικών τάξεων και σχολείων με στόχο την αξιολόγηση και την ενδεχόμενη τροποποίησή του.

Ο κύριος σκοπός της ερευνητικής μας προσπάθειας είναι να επεξεργασθούμε ένα νέο συνολικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Δεν αντιλαμβανόμαστε τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος ως κάτι που εξαντλείται στο περιεχόμενο ή στη μεθόδευση του. Το ζήτημα δεν είναι απλώς ποια λογοτεχνία να διδάξουμε ή πώς να τη διδάξουμε αλλά η ίδια η λειτουργία της λογοτεχνίας και της διδασκαλίας της στην εκπαίδευση. Το πλαίσιο το οποίο επεξεργαζόμαστε προϋποθέτει ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας – όπως άλλωστε και κάθε άλλου μαθήματος – αποτελεί μια αδιάσπαστη ενότητα γενικών

παιδαγωγικών αρχών και στόχων, διδακτικής ύλης, διδακτικής μεθόδου καθώς και τρόπου αξιολόγησης.

Το πρώτο ερώτημα που έχουμε να αντιμετωπίσουμε είναι τι ακριβώς θέλουμε να μάθουν οι μαθητές και γιατί. Ποιο θεωρούμε ότι πρέπει να είναι το πραγματικό «μάθημα» του μαθήματος της λογοτεχνίας; Η πρότασή μας για μια νέα διδακτική της λογοτεχνίας συνιστά ουσιαστικά μια ριζικά διαφορετική πρόταση αγωγής ως τέτοια θα πρέπει να αξιολογηθεί και να αξιοποιηθεί παρά ως μια προσπάθεια αντιμετώπισης των ποιονδήποτε αδυναμιών ή ατελειών της υπάρχουσας κατάστασης. Στη συνέχεια, θα πρέπει να αναπροσδιοριστεί ριζικά το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως προς τη σύνθεση και τη δομή του ενώ, ταυτόχρονα, η μεθοδολογία της διδασκαλίας θα προσρμοστεί έτσι ώστε να οικοδομεί μια άλλη σχέση μεταξύ καθηγητή/μαθητή και λογοτεχνίας. Είναι υπεραισιόδοξο να πιστεύει κανείς πως η λογοτεχνία επηρεάζει άμεσα τους αναγνώστες της και ότι, συνεπώς, αλλάζοντας την πρώτη, αλλάζεις αυτόματα και τους δεύτερους. Αν αλλάξεις τα κείμενα, παραμελώντας να κάνεις το ίδιο και στον τρόπο χρήσης τους, απλώς ανακαινίζεις την παράδοση ή, ακόμα χειρότερα, απαρχαιώνεις το καινούριο. Είναι αναγκαίο λοιπόν, η αλλαγή στο περιεχόμενο των σπουδών να συνοδεύεται από την παράλληλη αλλαγή στις βασικές κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις που οργανώνουν και διαμορφώνουν τη μορφωτική εμπειρία. Παρόμοιες αλλαγές δεν μπορούν παρά να επηρεάσουν τα μέσα και τους τρόπους αξιολόγησης. Στο νέο πλαίσιο, η αξιολόγηση θα πρέπει να επιτρέπει την κριτική αυτο-αποτίμηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και να συνάδει με τους σκοπούς του μαθήματος και τις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας που προτείνουμε, αποτελώντας έτσι μια ουσιαστική προέκταση και ολοκλήρωσή της.

*Ο ρόλος της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση.*

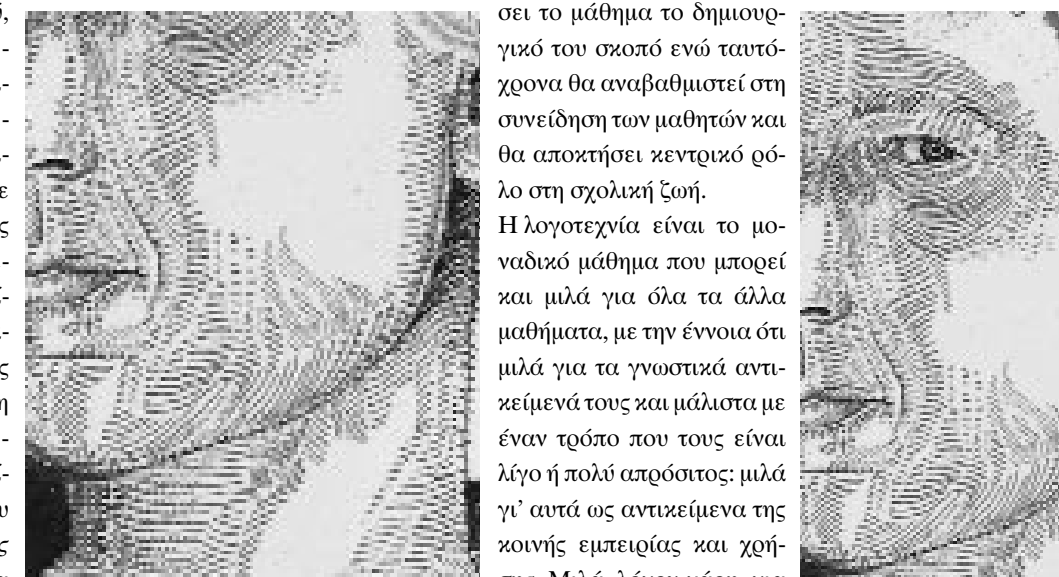
Το πρώτο βήμα είναι η επανεξέταση του ρόλου της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Βασίζόμενοι στο σύγχρονο προβληματισμό γύρω από τη σχέση της λογοτεχνίας και γενικότερα της κουλτούρας με την κοινωνία, γύρω από τη γλώσσα της λογοτεχνίας και την ανάγνωση, θα μπορούσαμε να αναπροσδιορίσουμε τους σκοπούς του μαθήματος της λογοτεχνίας αλλά και

τη θέση του συνολικά μέσα στο πρόγραμμα μαθημάτων. Όπως είναι γνωστό, σήμερα οι σκοποί οριοθετούνται από την έννοια του έθνους, που οδηγεί σε εθνοκεντρική διδασκαλία της λογοτεχνίας, από την εμμονή στη γλωσσική ορθότητα και από την έννοια της καλαισθησίας που οδηγεί στη μονόδρομη αισθητική αξιολόγηση. Θεωρούμε σημαντικό να μην εγλωβιστούμε στη σημερινή εννοιολογική οριοθέτηση των σκοπών αλλά να προτείνουμε κάποιες άλλες έννοιες που νομίζουμε ότι συμβάλουν στον αναπροσδιορισμό τους.

Βασική προς την κατεύθυνση αυτή, είναι η έννοια της δημιουργικότητας. Ασφαλώς δεν αποτελεί πρωτοτυπία να εισάγεται η έννοια αυτή σε μια συζήτηση για την εκπαίδευση. Υπάρχει ωστόσο, μια βασική διαφορά. Οι σημασίες που της δίνονται συνήθως είναι επινοήση του διαφορετικού, διαφύση από το συνηθισμένο, πρωτοτυπία. Συνδέεται κυρίως με τα καλλιτεχνικά μαθήματα και, στο χώρο της λογοτεχνίας, με την ποίηση<sup>2</sup>. Η έννοια της δημιουργικότητας, όπως την επεξεργάστηκε ο Raymond Williams κατά τη μελέτη της κουλτούρας, χρησίμευσε όχι για να ξεχωρίσει το χώρο της τέχνης, ως το βασίλειο της δημιουργικότητας, από την καθημερινή πραγματικότητα αλλά ακριβώς για να ενώσει τους δύο χώρους στη βάση της *επικοινωνίας*. Οφείλουμε να θυμηθούμε πως η εκπαιδευτική διαδικασία είναι κατά βάση επικοινωνία, διά μέσου της οποίας μεταδίδονται κανόνες *όρασης* της πραγματικότητας. Μαθαίνουμε να βλέπουμε ένα πράγμα ή τον εαυτό μας μαθαίνοντας να το περιγράψουμε με το λόγο, με τα χρώματα, με τους ήχους ή με όποιο άλλο εκφραστικό μέσο διαθέτουμε. Επομένως, δημιουργία δεν είναι μόνον ή κυρίως η παραγωγή ενός κειμένου, μιας ζωγραφιάς κ.ο.κ., αλλά η ίδια η επικοινωνιακή πράξη στο βαθμό που μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο βλέπει τον κόσμο και τον εαυτό του μέσα σ' αυτόν, να μεταβάλλει το σύστημα οργάνωσης της προσωπικότητάς του για να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες του περιβάλλοντος<sup>3</sup>.

Υπ' αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση δεν είναι απλώς η διδασκαλία μιας τέχνης, της τέχνης του λόγου, και μ' αυτή την έννοια δεν μπορεί να είναι προσανατολισμένη στη μετάδοση γνώσεων γύρω από μια υποτιθέμενη εξαιρετική περιοχή της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Αυτό που στη δυτική κουλτούρα έχει επικρατήσει να ονομάζεται λογοτεχνία και που σήμερα ξέρουμε ότι είναι αδύνατον να οριστεί με αισθητικούς όρους, έχει το προνόμιο, λόγω του μέσου που χρησιμοποιεί, της γλώσσας, να επιδρά στο σύνολο της διανοητικής και συναισθηματικής προσωπικότητας του ατόμου ενώ, λόγω της στενής της σχέσης με τη βιωμένη εμπειρία, να ενώνει όλες τις σφαίρες της καθημερινής

ζωής με την προοπτική του αναστοχασμού και της εποπτείας. Επομένως, όταν μιλούμε για δημιουργικότητα στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είναι δυνατόν να εννοούμε τη «μύηση» του μαθητή σε μια εξαιρετική τέχνη με σκοπό να ανήκει κι αυτός σε κάποια τάξη προνομίων (κάτι που έτσι κι αλλιώς θα ήταν εφικτό, για κοινωνικούς λόγους, μόνο για μια μικρή μερίδα μαθητών), αλλά αντίθετα την ελεύθερη χρήση παντοειδών κειμένων με αποκλειστικό σκοπό την επικοινωνία: επικοινωνία με φωνές από άλλες κουλτούρες και άλλες εποχές, επικοινωνία προπαντός με το ζωτικό παρόν, επικοινωνία, τέλος, μέσω των κειμένων, μεταξύ των συμμαθητών και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου. Μόνον αν η λογοτεχνία δεθεί με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών, θα έχει εκπληρώ-



σει το μάθημα το δημιουργικό του σκοπό ενώ ταυτόχρονα θα αναβαθμιστεί στη συνείδηση των μαθητών και θα αποκτήσει κεντρικό ρόλο στη σχολική ζωή.

Η λογοτεχνία είναι το μοναδικό μάθημα που μπορεί και μιλά για όλα τα άλλα μαθήματα, με την έννοια ότι μιλά για τα γνωστικά αντικείμενά τους και μάλιστα με έναν τρόπο που τους είναι λίγο ή πολύ απρόσιτος: μιλά γι' αυτά ως αντικείμενα της κοινής εμπειρίας και χρήσης. Μιλά, λόγου χάρη, για

την ιστορία όχι όπως γράφηκε από τους ιστορικούς, ως το έπος των στρατηγών της, αλλά όπως βιώθηκε από τους ανώνυμους ήρωές της. Μιλά για τη γεωγραφία όχι σαν το τοπίο μιας παράδοξης γεωμετρίας συνόρων και οροσμήων, αλλά σαν την ιστορική ή και φανταστική τοποθεσία συγκεκριμένων ανθρώπων και λαών. Μιλά για τη φυσική, τη χημεία ή τη βιολογία, όχι σαν συστήματα νόμων ή ζητήματα τεχνικής, αλλά σαν εμπειρία και αντίληψη του φυσικού κόσμου, σαν προβλήματα δεοντολογίας και ιδεολογίας. Η λογοτεχνία αποδεικνύεται, λοιπόν, παραδόξως να είναι το λιγότερο αφηρημένο μάθημα, το πιο πρακτικό και εφαρμοσμένο. Είναι εκείνο που μιλά για τον κόσμο χωρίς να τον περιστέλλει σε μια συγκεκριμένη διάσταση ή ιδιότητά του – όπως κάνουν όλα τα υπόλοιπα – διατηρώντας τον έτσι ενιαίο, άμεσο και κατανοητό ως το κοινό περιβάλλον της προσωπικής και κοινωνικής ζωής και δράσης.

Η λογοτεχνία είναι σε θέση, συνεπώς, να διαμορφώνει τον ορίζοντα πρόσληψης και κατανόησης των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, να καλλιεργεί στάσεις και αξίες ως προς αυτά, να τα συνδέει τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ιστορικά και ανθρώπινα συμφραζόμενά τους. Μπορούμε να πούμε ότι κατέχει μια διεπιστημονική και δια-γνωστική θέση ανάμεσα

τους, αφού τα ανασυγκροτεί και τα παρουσιάζει ως χειροπιαστά αντικείμενα της εμπειρίας, της ιστορίας και της φαντασίας μας, με άλλα λόγια, ως αντικείμενα του ανθρώπινου πολιτισμού.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε το ρόλο της γλώσσας στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο τωρινό σύστημα οργάνωσης των μαθημάτων, στη μεν πρωτοβάθμια εκπαίδευση η λογοτεχνία ενσωματώνεται στο μάθημα της γλώσσας, στη δε δευτεροβάθμια το μάθημα της λογοτεχνίας έχει σκοπό, όπως δηλώνεται στα αναλυτικά προγράμματα, να κατανοήσουν οι μαθητές «τη δομή και τη λειτουργία του νεοελληνικού λόγου και να καταστούν ικανοί να επικοινωνούν και να εκφράζονται ορθά και κατά τρόπο προσωπικό, προφορικό και γραπτό», δηλαδή την ορθοέπεια<sup>1</sup>. Και στις δύο βαθμίδες λοιπόν, η λογοτεχνία χρησιμεύει ως γλωσσικό πρότυπο, ως μέσο καλλιέργειας της ορθοέπειας. Η χρήση αυτή καθιερώθηκε ήδη από το 19ο αιώνα, σε μια κοινωνία ημιαναλφάβητη και διηρημένη γλωσσικά σε ποικίλες προφορικές διαλέκτους και δεν μπορεί σήμερα να συνεχίζεται αβασάνιστα. Από την άλλη μεριά, ένα μέρος της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας ορίζει τη λογοτεχνία ως γλωσσική παρέκκλιση από τη νόρμα της καθημερινής γλώσσας<sup>2</sup>. Και έτσι όμως, ορίζοντας τη λογοτεχνία στη βάση γλωσσικών μόνον ιδιοτήτων, αποσιωπώνται μια σειρά από κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις που την συνορίζουν, ενώ ταυτόχρονα απομονώνεται από τη γλωσσική πραγματικότητα, αφήνοντας απέξω πολλά σύγχρονα κείμενα. Όπως τονίζει και ο Stanley Fish, «η διαφορά της λογοτεχνίας δε βρίσκεται στη γλώσσα αλλά μέσα μας»<sup>3</sup>.

Το μάθημα επομένως της λογοτεχνίας δεν μπορεί να αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως ένα γλωσσικό κομμάτι ούτε να αντλεί από αυτό κανόνες ορθοέπειας. Από την άλλη μεριά, δεν είναι δυνατόν να διακρίνει την αντίληψη ότι όλα τα λογοτεχνικά έργα απαραίτητως προϋποθέτουν μια «διαφορετική» χρήση της γλώσσας, ανεξάρτητα από λογοτεχνικά είδη, από εποχές ή από κοινωνικές χρήσεις των κειμένων. Το μάθημα της λογοτεχνίας θα πρέπει να αποκτήσει τους δικούς του αυτόνομους στόχους σε σχέση με τη γλώσσα. Με βάση όσα σημειώθηκαν παραπάνω για τη δημιουργικότητα, τείνει μάλλον στο να δείχνει την τεράστια γλωσσική ποικιλία των κειμένων, να συνδέει τις γλωσσικές μορφές με τα κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής τους και τη χρήση των κειμένων, μέσα σ' ένα πλαίσιο προβληματισμού για το τι είναι τελικά λογοτεχνία.

Για την επανεξέταση του ρόλου της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση εντελώς απαραίτητη είναι επίσης η έννοια της εγγραμματοσύνης (literacy). Σύμφωνα με το ευρύ φάσμα σημασιών που της έχει δοθεί, αλλά, επιπλέον, ελέγχου και κριτικής του γραπτού λόγου, επιλογής των αναγνωσμάτων και επαρκούς έκφρασης των ιδεών, των αισθημάτων και των δικαιωμάτων, ενεργούς συμμετοχής δηλαδή στην κοινωνική ζωή. Η εγγραμματοσύνη δεν κατακτάται μια για πάντα, αφού πρόκειται μάλλον για διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές, αλλά και οι

ενήλικες, μπορούν συνεχώς να αυξάνουν τις δημιουργικές και κριτικές τους ικανότητες<sup>4</sup>.

Επομένως, το θεμελιώδες ερώτημα είναι ποιο χαρακτήρα πρέπει να έχει το μάθημα της λογοτεχνίας, ως κατεξοχήν μάθημα ανάγνωσης και τριβής με κείμενα, ώστε να συμβάλει στη δημιουργία εγγράμματων πολιτών; Πιο ειδικά διατυπωμένο: Τι είδους αναγνώστες θέλουμε να δημιουργήσουμε; Καταρχήν, σ' ένα μάθημα λογοτεχνίας θα έπρεπε να τεθούν ερωτήματα σχετικά με την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης. Να γίνει σαφές ότι οι αναγνώστες ακολουθούν διαφορετικές αναγνωστικές στρατηγικές ανάλογα με τη φύση του κειμένου και το σκοπό της ανάγνωσης. Η εμπειρία της ανάγνωσης επιτελείται στο πλαίσιο μιας ιδιόμορφης πολιτισμικής σκηνής η οποία επηρεάζει τη δεκτικότητα. Οι ικανότητες κατανόησης ή ερμηνείας των κειμένων εκ μέρους των μαθητών δεν είναι πάγιες και έμφυτες αλλά εξαρτώνται τόσο από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται όσο και από το είδος της αναγνωστικής διαδικασίας που επιχειρείται στην τάξη. Αφού δεν μπορούμε να επέμβουμε στον πρώτο παράγοντα, ας διαμορφώσουμε τη δεύτερη διαδικασία έτσι ώστε όλοι να έχουν ένα μερίδιο συμμετοχής στην ανάγνωση. Προς την κατεύθυνση αυτή, είναι απαραίτητο να πάρει το μάθημα να δίνει το μήνυμα ότι το κείμενο είναι η φυλακή ενός και μόνον νοήματος το οποίο οφείλουμε να απελευθερώσουμε. Ένα τέτοιο μήνυμα οδηγεί κατευθείαν στη διάκριση ανάμεσα σ' αυτούς που κατέχουν το νόημα και σ' αυτούς που αδυνατούν να το δουν.

Συνδέοντας το είδος της ανάγνωσης που προσδοκούμε με την έννοια της δημιουργικότητας, το μάθημα της λογοτεχνίας θα έπρεπε να τονίσει πως «η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια διαρκής αλληλενέργεια ανάμεσα σε προσδοκίες που τροποποιούνται και σε μνήμες που συνεχώς μεταμορφώνονται. Αφομοιώνοντας βαθμιαία το κείμενο, ένα μέρος της προσωπικότητας του αναγνώστη μετασχηματίζεται και η ανάγνωση αποβαίνει μέσο αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας»<sup>5</sup>. Παράλληλα με τον παραπάνω σκοπό, δεν απορρίπτουμε τη χρήση του κειμένου για ποικίλους άλλους σκοπούς. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως κάθε ερμηνεία είναι μια μορφή χρήσης και τανάπαυιν. «Κάθε αναγνώστης προκύπτει πάντα από τη σύμμιξη των δύο αυτών στάσεων. Συμβαίνει μερικές φορές ένα παιχνίδι που ξεκίνησε ως χρήση να καταλήγει να παράγει διαυγή και δημιουργική ερμηνεία και αντίστροφα»<sup>6</sup>. Μέσα από διαφορετικού τύπου αναγνώσεις και χρήσεις παντοειδών κειμένων μπορεί, ίσως, να προσεγγιστεί συνολικότερα το λογοτεχνικό φαινόμενο, απ' ό,τι με την ερμηνεία των αριστουργημάτων.

#### Το ζήτημα των αξιών

Ο βασικός στόχος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας υπήρξε πάντοτε η ηθική αγωγή των νέων, η διαπαιδαγώγησή τους στις θεμελιώδεις αξίες της κοινωνικής ομάδας. Η αμφισβήτηση αυτού του ιδεολογικού ρόλου της, στη δεκαετία του 1960, συνέπεσε με την ανάπτυξη της κριτικής έμφασης στην αισθητική

και νοηματική αυτοδυναμία του λογοτεχνικού κειμένου, οδηγώντας έτσι συχνά στο αίτημα για την όσο γίνεται πιο «αντικειμενική», εστιασμένη καθαρά στην αισθητική και μορφική υπόστασή του διδασκαλία, ή ακόμα, και για τη ριζική κατάργηση της τελευταίας, προκειμένου να μη νοθευτεί η αυστηρά προσωπική, αισθητική απόλαυσή του<sup>7</sup>.

Πιστεύουμε ότι αυτά τα αιτήματα όχι μόνον δεν απομακρύνουν τον κίνδυνο της ιδεολογικοποίησης του μαθήματος της λογοτεχνίας αλλά, επιπλέον, προβάλλουν το πιο ανθεκτικό και χαρακτηριστικό ιδεολόγημα της δυτικής αισθητικής, την ουδετερότητα και την υποκειμενικότητα του αισθητικού. Με αυτόν τον τρόπο αντανακλούν την προσπάθεια της τελευταίας να περιχαράκώσει την αυτονομία του αισθητικού φαινομένου σε μια διάσταση ταυτόχρονα υπερβατική (διυποκειμενικοί και διαχρονικοί κανόνες του ωραίου) και απόλυτα ιδιωτική (ανεξάρτητη από τις κοινωνικές αξίες, νοοτροπίες, πρακτικές και θεσμούς).

Αφετηρία του παιδαγωγικού μας προβληματισμού για τη λογοτεχνία είναι η απόρριψη τόσο του παραδοσιακού φρονηματιστικού της ρόλου, όσο και της νεότερης προσπάθειας για την αποστείρωσή της μέσα στα στεγανά της αισθητικής και της ιστορίας της λογοτεχνίας<sup>8</sup>. Παραμερίζοντας το πλαστό δίλημμα προπαγάνδα/φορμαλισμός, εκείνο που θέτουμε στο επίκεντρο της έρευνάς μας είναι το λογοτεχνικό κείμενο ως πολιτισμικό κείμενο, η λογοτεχνία ως μάθημα πολιτισμού. Η λογοτεχνία, σε όλες τις διαφορετικές μορφές και είδη της, πραγματεύεται ό,τι σήμερα αποτελεί τον τομέα των επιστημών του ανθρώπου. Σε αντίθεση ωστόσο μ' αυτές, η λογοτεχνία είναι το μοναδικό μάθημα, το αντικείμενο του οποίου δεν αποτελεί κάποια λίγο ή πολύ αντικειμενικά κωδικοποιημένη, επαληθεύσιμη και εφαρμοσμένη «γνώση», αλλά μια υποκειμενικά βιωμένη εμπειρία ζωής. Και με το υποκειμενικά εδώ εννοούμε τόσο τη συνθήκη σύστασης και νοηματοδότησής της – δηλαδή το συγγραφέα – όσο και τον τρόπο αναπαράστασης αυτής της εμπειρίας, δηλαδή μέσω των ηρώων του. Εάν, μιλώντας με τη λογοτεχνία, περιοριστούμε να μιλήσουμε μόνο για τη λογοτεχνία, τότε καταλήγουμε να αποσιωπήσουμε αυτό για το οποίο μιλά η λογοτεχνία. Γιατί η λογοτεχνία δεν είναι απλώς η τέχνη του λόγου – αυτό είναι η ρητορική. Είναι ο πλέον συστηματικός και μαζί δραματικός τρόπος που έχουμε αναπτύξει για να ερμηνεύουμε τον κόσμο και τη θέση μας μέσα σ' αυτόν. Έτσι η λογοτεχνία μιλά για τον εαυτό αλλά και για τον Άλλο, για το κοντινό και το οικείο αλλά και για το μακρινό και το παράξενο, για το υπαρκτό και για το δυνατό, μιλά για το παρελθόν, δίνει σχήμα και λόγο στο παρόν, εξερευνά και ανακρίνει το μέλλον. Μέσω αυτής μιλούν όλοι όσοι δεν μπορούν

πια ή δεν μπόρεσαν ποτέ να μιλήσουν, αλλά και εκείνοι που καθημερινά μιλούν και δεν τους προσέχουμε. Η λογοτεχνία προσφέρει, συνεπώς, μια άμεση πρόσβαση στη μελέτη και κατανόηση τόσο των οικείων όσο και των διαφορετικών μορφών εμπειρίας και γενικά τρόπων ζωής, αυτού δηλαδή που με μια λέξη αποκαλούμε κουλτούρα. Και κουλτούρα σημαίνει αξίες, με άλλα λόγια κανόνες, όροι, διακρίσεις και ιεραρχήσεις που διέπουν το σύνολο της κοινωνικής ζωής και δράσης.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, το λογοτεχνικό έργο μας ενδιαφέρει όχι ως ένα περισσότερο ή λιγότερο ανοικτό ή συμβολικό ή πολύσημο κείμενο, αλλά ως ένα πολυσύστημα αξιών – γλωσσικών (λ.χ. ύφος, ρητορικά σχήματα, κοινωνιόλεπτα), αισθητικών (λ.χ. ειδολογικοί κανόνες, συμβάσεις και

καινοτομίες), ιδεολογικών (ιδέες, ηθικές αξίες, πεποιθήσεις) και κοινωνικών (αναπαραστάσεις κοινωνικών ομάδων, σχέσεων, θεσμών κ.λπ.). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει, πάνω απ' όλα, να είναι η συστηματική ανάλυση και μελέτη αυτών των αξιών, επιδιώκοντας όχι την εμπέδωση των δύο πρώτων, ούτε την επιβολή των τελευταίων, αλλά την κριτική διερεύνηση και κατανόηση των γλωσσών, των συμβολικών μέσων, μορφών και

πρακτικών, των αξιών και των αναπαραστάσεων που συνθέτουν το σύγχρονο πολιτισμό, διαφωτίζοντας, έτσι, τόσο τους όρους και τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα παράγουν κείμενα αλλά και αντίστροφα, το πώς τα κείμενα παράγουν με τη σειρά τους υποκείμενα. Ως στόχο συνεπώς της διδασκαλίας της λογοτεχνίας δεν θέτουμε ούτε τη λογοτεχνική παιδεία, ούτε την ιδεολογική προπαίδεια, αλλά την κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό.

Ο δάσκαλος της λογοτεχνίας δεν είναι κριτικός, ώστε να αξιολογεί τις λογοτεχνικές αρετές του έργου, δεν είναι ο πρότυπος ή ιδανικός αναγνώστης, ώστε να προσφέρει τη μοναδική εξήγησή του, δεν είναι ιερομάντης, ώστε να αποκρυπτογραφεί το μυστικό, γριφώδες νόημά του, δεν είναι μύστης στην αισθητική ιεροτελεστία της απόλαυσής του, ούτε, επιτέλους, δραματικός ηθοποιός που προτείνει την προσωπική του συγκίνηση ως υποδειγματική ερμηνεία του. Ο δάσκαλος της λογοτεχνίας είναι πάνω απ' όλα ένας ιδεώδης συνομιλητής. Γιατί ο στόχος δεν είναι να μιλήσουμε για το έργο, ούτε να αφήσουμε το ίδιο το έργο να μιλήσει, αλλά να συνομιλήσουμε με αυτό. Εφόσον το έργο είναι μια πράξη επικοινωνίας, θα πρέπει να σπουδάσουμε τη γλώσσα του όχι για να το μεταφράσουμε ή να το παραφρά-



σουμε, αλλά για να συζητήσουμε μαζί του. Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τα ερωτήματα που μας θέτει και για να του θέσουμε, με τη σειρά μας, τα δικά μας ερωτήματα. Ερωτήματα που δεν αφορούν ούτε στη λογοτεχνική ιστορία, ούτε στο εθνικό έπος, αλλά στη σημερινή, καθημερινή ζωή: στην ενηλικίωση και στη μοναξιά, στην ανισότητα των φύλων και των φυλών, στον Ξένο και στην αποξένωση, στην εξορία και στη μετανάστευση, στη λογοκρισία και στη φαντασία, στην τέχνη και στην τεχνολογία, στο ταξίδι και στη μουσική κ.ά. Εάν τα παραμύθια που ακούγαμε μικροί μας μάθανε να μιλούμε, οι ενήλικοι μύθοι της λογοτεχνίας πρέπει να μας μάθουν να συνομιλούμε, τόσο με τον εαυτό μας όσο και με τους άλλους, και πάνω απ' όλα με την κουλτούρα μας, αυτόν τον αόρατο κόσμο των αξιών, των σημασιών, των συνηθειών και των στερεοτύπων που μας περιβάλλει και μας επιβάλλει τους κανόνες και τους όρους του. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας θα πρέπει να μας επιτρέπει να τον διακρίνουμε, να τον ανακρίνουμε και εν τέλει να τον κρίνουμε.

#### Το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Είναι ευνόητο πως το περιεχόμενο της διδασκαλίας στοιχειοθετεί ένα από τα σπουδαιότερα ζητούμενα της έρευνάς μας και είναι οπωσδήποτε νωρίς ακόμη για να μπορούμε να το ορίσουμε με ακρίβεια. Όσα θα ακολουθήσουν είναι κάποιες κατευθύνσεις της διδασκαλίας τις οποίες επεξεργαζόμαστε. Το ερώτημα λοιπόν είναι: Τι διδάσκουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας; Η αυτονόητη ίσως απάντηση «κείμενα», προκαλεί νέα ερωτήματα: Πώς επιλέγουμε τα κείμενα που θα διδάξουμε; Τι θα θεωρήσουμε στις μέρες μας ως «κείμενο»; Τα όρια μεταξύ του λογοτεχνικού λόγου και των άλλων ειδών λόγου, υπό τη δραστική επίδραση των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, έχουν καταστεί ρευστότερα απ' ό,τι στο παρελθόν πιέζοντας παράλληλα για έναν αναπροσδιορισμό του όρου «λογοτεχνία» και «λογοτεχνικότητα». Η υιοθέτηση, έστω και καθυστερημένη<sup>12</sup>, της διδασκαλίας των Μ.Μ.Ε. στο ελληνικό σχολείο θα αναγκάσει εκ των πραγμάτων τους σχεδιαστές προγραμμάτων διδασκαλίας να ορίσουν εκ νέου την έννοια του κειμένου συμπεριλαμβάνοντας σ' αυτό ένα κομμάτι διαφήμισης, ένα comic, ένα video-clip, μια κινηματογραφική σκηνή, ένα σύνθημα ποδοσφαιρικού αγώνα, ένα δίστιχο ρεμπέτικου τραγουδιού, ένα οποιοδήποτε δείγμα του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού.

Μ' αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία εντάσσεται στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας στην οποία διδάσκεται και αποκτά (εντός του σχολείου, βεβαίως, γιατί έξω από αυτό η σχέση υφίσταται ούτως ή άλλως) την πραγματική της θέση, καθώς αποκαθιστά τις σχέσεις της με τις άλλες τέχνες, λ.χ. τη μουσική, τον κινηματογράφο, το video, το θέατρο, τη ζωγραφική, τη φωτογραφία.

Συνακόλουθα, η σχέση του μαθήματος της λογοτεχνίας με τα άλλα μαθήματα του σχολείου αναπροσδιορίζεται και νοηματοδοτείται με τρόπους διαφορετικούς από τους παραδεδομένους. Τα παραδοσιακά μαθήματα τα οποία περισσότερο επι-

ρεάζονται από αυτή την αλλαγή είναι το μάθημα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Αρχαίων Ελληνικών. Γενικότερα, ο χώρος των Ανθρωπιστικών Σπουδών στο σχολείο υφίσταται κραδασιμούς, με την έννοια ότι είναι ενδεχόμενο από τις διερευνητικές αυτές το ελληνικό σχολείο να προχωρήσει σε δραστηριότητες οργανωτικές αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα.

Ένα άλλο κεντρικό ζήτημα είναι ο τρόπος επιλογής των κειμένων: Πρέπει να ανήκουν στον επίσημο εθνικό λογοτεχνικό κανόνα; Ποιος είναι αρμόδιος να τα επιλέξει; Σύμφωνα με ό,τι ισχύει σήμερα, τα προς διδασκαλίαν κείμενα επιλέγονται από συντακτικές επιτροπές που ορίζει το υπουργείο, οργανώνονται σε ανθολόγια και ισχύουν για όλα τα σχολεία της χώρας. Τα κριτήρια επιλογής είναι, για μεν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως η γλωσσική αγωγή και η μετάδοση εθνικών και κοινωνικών αξιών, παραγωγίζοντας την όποια αισθητική ή ιστορική αξία τους, για δε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθείται ο εθνικός λογοτεχνικός κανόνας, όπως παγιώνεται στις έγκυρες ιστορίες της λογοτεχνίας, κατατάσσοντας τα κείμενα για τις μικρότερες τάξεις θεματικά ενώ για τις μεγαλύτερες ιστορικά.

Χωρίς να αποκλείουμε κανένα από τα κείμενα που διδάσκονται σήμερα, πιστεύουμε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν μπορεί να στηρίζεται πλέον στον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα. Είναι γνωστό πως, ενώ ο λογοτεχνικός κανόνας μιας εθνικής λογοτεχνίας είναι κατασκευή που διαμορφώθηκε σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και επομένως η αισθητική και ιστορική αξία των έργων που εμπεριέχει είναι τουλάχιστον σχετική, όταν αυτός παγιώνεται μέσα από τις επίσημες ιστορίες της λογοτεχνίας και περνά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται πλέον ως το άπαν της εθνικής λογοτεχνίας, ένα σύνολο δηλαδή μεγάλων έργων τα οποία αποτελούν σημαντικό κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς και τα οποία καλούνται οι μαθητές να γνωρίσουν και να απομολώσουν, μέσα από αυτά, την εθνική ταυτότητα και ειδικότερα τις αισθητικές, ηθικές και πολιτισμικές αξίες που την συναποτελούν. Σήμερα, από τη μια μεριά είμαστε υποψιασμένοι για την ιστορική διαμορφωτική διαδικασία που ονομάζεται λογοτεχνικός κανόνας και τους αποκλεισμούς που αυτός συνεπάγεται, ενώ από την άλλη, οι έντονες κοινωνικές, εθνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις των σύγχρονων κοινωνιών (που αποτυπώνονται στο μαθητικό πληθυσμό) πιέζουν τα όρια του κανόνα και τον κάνουν να φαίνεται ανεπαρκής, ανεπίκαιρος και ξένος προς τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των μαθητών.

Το πρόβλημα επομένως, δεν είναι να εκσυγχρονίσουμε τον κανόνα με προσθαφαρέσεις κειμένων αλλά να «απο-κανονικοποιήσουμε» εντελώς το μάθημα. Αποκαλύπτοντας την ιστορική διαδικασία που δημιούργησε τον κανόνα, δείχνουμε ταυτόχρονα τη σχετικότητα της έννοιας της λογοτεχνίας. Χρησιμοποιούμε κείμενα που εκθέτουν τα κριτήρια της επιλογής μας σε σχολιασμό και κριτική. Κείμενα μη ακραιφνώς

λογοτεχνικά, όσα λ.χ. κατατάσσονται συλλήβδην στην παραλογοτεχνία θέτουν σε δοκιμασία τα αισθητικά μας κριτήρια. Κείμενα από ξένες λογοτεχνίες αλλά και όσα από την ελληνική αναδεικνύουν άλλες φωνές, πέρα από εκείνες που συμπλέουν με τις επίσημες εθνικές αξίες, θέτουν σε δοκιμασία τα ιδεολογικά και πολιτικά μας κριτήρια. Κείμενα τέλος, που προβάλλουν ποικίλες ηθικές συμπεριφορές και νοοτροπίες του παρελθόντος αλλά και – κυρίως – του παρόντος, θέτουν σε δοκιμασία τα ηθικά μας κριτήρια και μας εξοικειώνουν με την ετερότητα και την αποδοχή του Άλλου. Οι κατευθύνσεις αυτές μπορούν να πολλαπλασιαστούν. Η ουσία είναι πάντως ότι τα κείμενα επιλέγονται πάντα για την παραδειγματική και λειτουργική αξία τους, έτσι ώστε να φωτίζουν την πολλαπλότητα και την ετερογένεια του λογοτεχνικού φαινομένου μέσα από την κατάδειξη της ιστορικότητάς του.

Έχει εξάλλου σημασία πώς έρχονται τα κείμενα στην τάξη. Η πρακτική του ενός και μόνου ανθολογίου που συντάσσεται άπαξ και ισχύει για όλα τα σχολεία της χώρας, για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι εντελώς ξεπερασμένη παιδαγωγικά. Πρώτον, διότι περιέχει πάντα αποσπάσματα, είτε από μυθιστορήματα είτε ακόμη και από εκτενή ποιητικά έργα. Η ανάγνωση αποσπάσματος διαστρεβλώνει τη λειτουργικότητα του κειμένου και θέτει στον εκπαιδευτικό άχρηστα ερμηνευτικά προβλήματα. Δεύτερον, διότι το σχολικό ανθολόγιο από τη φύση του δημιουργεί

την εντύπωση του επιβεβλημένου γούστου, της επιβεβλημένης παράδοσης και αλλάζει τελείως την κοινωνική χρήση που έχουν τα έργα εκτός του σχολείου. Καθιστά τα κείμενα «σχολικά» και ματαιώνει έτσι εξαρχής τη σχέση των μαθητών με αυτά. Τα λογοτεχνικά έργα πρέπει να έρχονται στην τάξη φρέσκα, όπως κυκλοφορούν στα βιβλιοπωλεία (η βιβλιογορά σήμερα, προσφέρει μεγάλη ποικιλία καλών εκδόσεων παλαιότερων και σύγχρονων έργων). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί όσα βοηθήματα και ανθολογίες θέλει αλλά η τελική επιλογή των κειμένων είναι δική του, ανάλογα με την ηλικία, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των μαθητών. Οι ίδιοι οι μαθητές εξάλλου πρέπει να ενθαρρύνονται να φέρουν κείμενα στην τάξη, έτσι ώστε να συνδεθεί η αναγνωστική εμπειρία που έχουν εκτός σχολείου με τη σχολική και να απαλυνθεί η αντίθεση που διαπιστώνεται σήμερα ανάμεσα στο εξωσχολικό λογοτεχνικό βιβλίο και στα αναγνώσματα του μαθήματος. Ας μην ξεχνάμε, ότι οι επιδιωκόμενοι σκοποί μπορούν να εξυπηρετηθούν με κάθε είδους κείμενα ενώ ένα αοραγές και επιβεβλημένο corpus κειμένων δεν είναι κατάλληλο για διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικά ακροατήρια.

#### Η μεθόδευση της διδασκαλίας.

Η ξενόγλωσση βιβλιογραφία για τη διδακτική της λογοτεχνίας είναι πλούσια και ογκώδης. Όλα τα θεωρητικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά προβλήματα που σχετίζονται με το μάθημα μελετώνται συνεχώς, ιδίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Ωστόσο, η ενασχόληση με το πεδίο αυτό καθορίζεται από τη φύση του κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα εθνικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε χώρα καθώς και το επίπεδο της έρευνας, τόσο σε ζητήματα λογοτεχνίας, όσο και εκπαιδευτικής πράξης. Τούτο σημαίνει πως, όσο κι αν η διεθνής βιβλιογραφία βοηθά με τη θεωρία και την εμπειρία που προσκομίζει, η έρευνα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συ-

στήματος και της πολιτισμικής ιστορίας της κάθε χώρας θέτει ιδιαίτερα προβλήματα που απαιτούν ειδική αντιμετώπιση.

Αναφορικά με την ελληνική βιβλιογραφία, το πρώτο που παρατηρεί κανείς είναι ο μικρός της όγκος και η εμμονή της σε βασικά ζητήματα όπως αν είναι καθόλου διδακτική η λογοτεχνία, αν πρέπει να διδάσκονται παλαιότερα ή νεότερα κείμενα κ.λπ. Μια άλλη κατηγορία δημοσιευμάτων αναφέρεται σε εξειδικευμένες λε-

πτομέρειες διδασκαλίας συγκεκριμένων κειμένων, με ύψος ανταρχικό και θεωρώντας τους σκοπούς του μαθήματος δοσμένους και αυτονόητους. Σε όλες τις περιπτώσεις λείπει εντελώς η συστηματικότητα, η σύγχρονη θεωρητική θεμελίωση αλλά και η υποβολή συγκεκριμένων προτάσεων για την αναδιάρθρωση του μαθήματος.

Το σημείο αυτό είναι ουσιώδες και διαφοροποιεί την αντίληψη της ερευνητικής μας εργασίας από άλλες αντίστοιχες απόπειρες που επιχειρούν μια κατευθείαν παράθεση προτάσεων σε επίπεδο μεθοδολογίας, χωρίς την προηγούμενη αναζήτηση των θεωρητικών παραμέτρων που σχετίζονται με το κάθε γνωστικό αντικείμενο-μάθημα. Εμείς ξεκινούμε από τη θεωρητική θεμελίωση και επεξεργασία των εννοιών που θα λειτουργήσουν ως «κλειδιά» και προχωρούμε στην προσέγγιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Με την έννοια αυτή, η μεθοδολογία εκπορεύεται από το υπό διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο και την επιστημονική του μέθοδο και όχι γενικά και αόριστα από τις σύγχρονες αντιλήψεις του κλάδου «διδακτική μεθοδολογία» της παιδαγωγικής. Αυτό αυτομάτως θέτει απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς για μόρφωση φιλολογική πρώτα και ύστερα παιδαγωγική.



Η ομάδα μας μιλά για διδακτική μεθοδολογία και μεθόδευση της διδασκαλίας και όχι για *ειδική διδακτική*, αναγνωρίζοντας ότι οι μεθοδεύσεις που υιοθετεί ένα πρόγραμμα διδασκαλίας προκύπτουν από την επιστημονική μεθοδολογία του κάθε αντικειμένου (εν προκειμένου της επιστήμης της νεότερης ελληνικής φιλολογίας και των πολιτισμικών σπουδών) και, φυσικά, από τη σύζευξή της με παιδαγωγικές αρχές (δηλαδή με αρχές κοινωνιολογικές, αισθητικές, ακόμη και χαρακτηρολογικές του κάθε εκπαιδευτικού), οι οποίες, εν τέλει, είναι απότοκο ιδεολογικών και πολιτισμικών επιλογών.

Εδώ τίθεται το ζήτημα της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη ότι η ικανή και αναγκαία συνθήκη για την πραγματοποίηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ύπαρξη της υλικοτεχνικής υποδομής δεν μας βρΐσκει σύμφωνους. Αναγκαία, βεβαίως, συνθήκη όσον αφορά στην ύπαρξη λ.χ. βιβλιοθηκών, αλλά όχι και ικανή, γιατί ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας ακυρώνεται αυτομάτως αν δεν βασιστεί στη ριζική αλλαγή στάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών και στην ουσιαστική γνωριμία τους με νέες οπτικές και νέα εργαλεία. Μια νέα μεθόδευση της διδασκαλίας επομένως, θα γίνει πράξη μόνον εφόσον δημιουργηθεί γύρω από τους εκπαιδευτικούς, μέσω της διαρκούς, ουσιαστικής και ενεργητικής επιμόρφωσης, εκείνο το επιστημονικό πλαίσιο το οποίο θα τους στηρίξει και θα απελευθερώσει τις δημιουργικές τους δυνάμεις κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη. Δεν αναφερόμαστε συνεπώς σε κλειστές οδηγίες-συνταγές, ούτε φυσικά προκρίνουμε τις «υποδειγματικές» διδασκαλίες και τις «υποδειγματικές» προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων. Αναφερόμαστε στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί τόσο τη γλωσσική μορφή όσο και την κοινωνική χρήση του κειμένου και, στη συνέχεια, να αυτενεργεί, οργανώνοντας τη συνομιλία με το κείμενο μέσα στην τάξη.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση δεν θα μπορούσε να αφήσει άθικτα τα σχολικά ανθολόγια τα οποία (όχι μόνο γιατί είναι πρόχειρα τυπωμένα) απέχουν πολύ από τα «αληθινά» βιβλία που βρίσκουν οι μαθητές στις προθήκες των βιβλιοπωλείων, στο σπίτι τους ή στις δημόσιες δανειστικές βιβλιοθήκες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ερευνούν σε βιβλιοθήκες και σε χώρους όπου υπάρχουν «κείμενα» και τα φέρνουν στην τάξη. Ακόμη, ο χώρος της διδασκαλίας της λογοτεχνίας διευρύνεται, πολλαπλασιάζεται και δυναμικά είναι πλέον ο κάθε χώρος που επιτρέπει τη συζήτηση, τη θέαση, την έρευνα, την ανταλλαγή απόψεων, τη γραφή, την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση (εν προκειμένου σε βιβλιοθήκες, στο σπίτι κάποιου μαθητή της ομάδας, οπουδήποτε μπορεί ο μαθητής να πάρει λ.χ. μια συνέντευξη, να συζητήσει για τη λογοτεχνία ή για τις σχέσεις της με άλλες τέχνες).

Ακόμη, οι μαθητές δεν αρκούνται στην παθητική ανάγνωση των κάθε είδους κειμένων. Τα κείμενα «ξαναγράφονται» από τους μαθητές όχι με την έννοια της διόρθωσης ή συμπλήρωσής τους αλλά με την έννοια ότι λειτουργούν ως ανοικτά κείμενα

όπου εγγράφεται η υποδοχή και η καλλιέργεια των στάσεων, των αξιών και των δεξιοτήτων στις οποίες αποσκοπεί η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές από αναγνώστες – καταναλωτές μεταμορφώνονται σε δημιουργικούς αναγνώστες και ενίοτε σε συγγραφείς – παραγωγούς του πολιτισμικού προϊόντος της οποιασδήποτε γραφής (λογοτεχνικής, κινηματογραφικής, δημοσιογραφικής, κ.ο.κ.).

Η σημερινή εικόνα που παρουσιάζει μια τάξη διδασκαλίας της λογοτεχνίας κυριαρχείται από την αγωνιώδη προσπάθεια του εκπαιδευτικού (ακολουθώντας κάποιον άγραφο και ίσως κάποιες φορές γραπτό κανόνα) να τελειώνει το κείμενο σε μια διδακτική ώρα. Αυτή η αντίληψη δεν στέκει ούτε φιλολογικά αλλά ούτε και παιδαγωγικά. Ο αριθμός των διδαγμένων κειμένων δεν παίζει κανένα ρόλο για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ούτε για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος. Αντίθετα, η τριβή με τα κείμενα χρειάζεται χρόνο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναθέτει σε ομάδες μαθητών ή και σε ολόκληρη την τάξη συγκεκριμένα εξατομικευμένα ή ομαδικά καθήκοντα, τα οποία οι μαθητές επεξεργάζονται μέσα σε ένα λογικό διάστημα χρόνου<sup>13</sup>. Μ' αυτή την έννοια, η επεξεργασία ενός μυθιστορήματος και μιας ποιητικής συλλογής κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς μπορεί να είναι προσφορότερη από την ανάγνωση δεκάδων αποσπασμάτων. Για μας η αφαιρετική σύλληψη του μέσου όρου του μαθητή και της μέσης ελληνικής σχολικής τάξης δεν υφίσταται και, συνεπώς, η επιλογή των κειμένων και η προσέγγιση σε κάθε συγκεκριμένη σχολική τάξη δεν μπορεί παρά να φέρει τη σφραγίδα των ιδιαίτερων, κάθε φορά, συνθηκών. Χωρίς ανθολόγια καταργούνται αυτομάτως και μια σειρά προβλημάτων που παρουσιάζει σήμερα το μάθημα: καθοδηγημένες ερωτήσεις στα εγχειρίδια για να απαντήσουν οι μαθητές, με τις συνακόλουθες συνέπειες των «λυσαρίων» και της αποστήθισης από πλευράς μαθητών, αλλά, ίσως, και εκπαιδευτικών. Αρχίζει να υπάρχει λοιπόν στην τάξη η αίσθηση του προσωπικού λόγου που αρθρώνεται τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς για θέματα τα οποία νοηματοδοτούνται με όρους πλέον προσωπικούς και όχι απρόσωπους και ομοιόμορφους στα σχολεία όλης της επικράτειας.

Η αξιολόγηση των μαθητών ελέγχει την επίτευξη των σκοπών που έθεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Αν οι μαθητές απέκτησαν δεξιότητες στην αναγνώριση των διαφόρων ειδών κειμένων και αν μπορούν να προσαρμόσουν την ανάγνωσή τους ανάλογα με τη χρήση τους. Κατά πόσο συνειδητοποίησαν την προσωπική τους αναγνωστική ιστορία και έγιναν ικανοί να επιλέγουν κάθε φορά τα αναγνώσματα που τους ταιριάζουν. Αν είναι σε θέση να διακρίνουν και να συζητήσουν τα ερωτήματα που θέτουν τα κείμενα, τις αξίες και το συνολικό πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παραπέμπουν. Κατά πόσο μπορούν να προεκτείνουν την ανταπόκρισή τους σ' ένα κείμενο και να παράγουν έναν προσωπικό λόγο χρησιμοποιώντας μέσα από άλλες τέχνες. Δεν πρέπει

εξάλλου να ξεχνούμε πως το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να προκαλέσει επιδράσεις στην προσωπικότητα των μαθητών που δεν είναι ανακινώσιμες αλλά παραμένουν προσωπικό κτήμα εσαεί. Ο δάσκαλος θα πρέπει να μπορεί να τις αναγνωρίσει κι αυτές, όχι βέβαια για να τις αξιολογήσει, αλλά για να βελτιώσει το επίπεδο της επικοινωνίας με τους μαθητές του. Συνοψίζοντας, το μάθημα της λογοτεχνίας στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν έχει στόχο τη λογοτεχνία αλλά το μαθητή. Με άλλα λόγια δεν είναι μάθημα αγωγής στην αισθητική του λόγου ούτε, ακόμα περισσότερο, στη γραμματική του λόγου. Είναι μάθημα αγωγής στη χρήση του λόγου ως μέσου σκέψης και έκφρασης, αυτογνωσίας και επικοινωνίας καθώς και ερμηνείας και αναπαράστασης του κόσμου.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Η ομάδα αποτελείται από τους πανεπιστημιακούς Βενετία Αποστολίδου, Γρηγόρη Πασχαλίδη και Ελένη Χοντολίδου και τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς Βίκυ Κατάνη, Νικολέτα Κουντουρά και Αντιγόνη Τσαρμποπούλου.
2. Έτσι την ορίζει λ.χ. ο Κώστας Μπαλάσκας, «Ποιητική γλώσσα και Δημοσιογραφικότητα», *Νεοελληνική Παιδεία*, 15 (Χειμώνας 1988), σ. 94-102. Πρβ. του ιδίου, «Γνωστική σκέψη και δημιουργική», *Νέα Παιδεία*, 21 (1982), σ. 73-86.
3. Raymond Williams, «Το δημιουργικό πνεύμα», στον τ. *Κουλτούρα και Ιστορία*, εισαγωγή, μετάφρ. Βενετία Αποστολίδου, Αθήνα Γνώση, 1994, σ. 85-136.
4. Βλ. το σχετικό απόσπασμα από το αναλυτικό πρόγραμμα στη διατριβή της Ελένης Χοντολίδου, *Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ελλάδα. Συγκριτική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 1989, σ. 45.
5. Βλ. ενδεικτικά Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*, Αθήνα, 1984, σ. 101-129.
6. Stanley Fish, «How Ordinary is Ordinary Language?», στο *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, σ. 97-111. Το παράθεμα στη σ. 109. Πρβ. Jean-Claude Chevalier, «Σημείωση για την παρέκκλιση», στο συνέδριο του Σερίτζι, *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*, μετάφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1985, σ. 165-170.
7. Margaret Meek, *On Being Literate*, Λονδίνο, The Bodley Head, 1991. Peter Traves, «Reading: the entitlement to be “properly literate”», στον τ. K. Kimberley, M. Meek, J. Miller, (επιμ.), *New Readings. Contributions to an understanding of literacy*, Λονδίνο, A & C Black, 1992, σ. 77-85.
8. Δημήτρης Τζιόβας, «Η έννοια του αναγνώστη στη θεωρία της λογοτεχνίας» στο *Μετά την αισθητική*, Αθήνα, Γνώση, 1987, σ. 242.
9. Ουμπέρτο Έκο, *Τα όρια της ερμηνείας*, μετάφρ. Μαριάννα Κονδύλη, Αθήνα, Γνώση, 1993, σ. 50.
10. Βλ. λ.χ. την πρόταση του Ξ. Α. Κοκόλη στο «Η δήθεν κρίση των Νέων Ελληνικών» (επιστολή), *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, 73 (1986), σ. 48.
11. Ο Τάκης Καγιαλής, στο πρόσφατο άρθρο του «Η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση. Ο ρόλος της θεωρίας», *Εντευκτήριο*, (26.9.1994), σ. 67-81, θέτει δύο στόχους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Ο πρώτος στόχος «η ιστορία του λογοτεχνικού φαινομένου και των αντιλήψεων περί αυτού» παραπέμπει βέβαια στην πρόταση του W. Iser για μια «λογοτεχνική ανθρωπολογία» (βλ. W. Iser, «Toward a Literary Anthropology», στο *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*, Βάλτιμόρη, Johns Hopkins University Press, 1989, σ. 262-284. Η πρόταση αυτή θεωρή-

θηκε ότι προτείνει ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα και προκλητικά ερευνητικά πεδία στις σύγχρονες λογοτεχνικές σπουδές, για την τριτοβάθμια όμως εκπαίδευση. Η ένταξή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπηρετεί καμιά παιδαγωγική σκοπιμότητα, δεδομένου του εξειδικευμένου χαρακτήρα της, και είναι σίγουρο πως θα συνεχίσει την παράδοση των βαθιών χασιμορητών που βαραίνει το μάθημα της λογοτεχνίας. Ο δεύτερος στόχος που θέτει ο Τ. Καγιαλής, η προβολή δηλαδή της λογοτεχνίας «ως ένα είδος παιχνιδιού» και η συνακόλουθη συρρόνωση της διδασκαλίας της στη μετάδοση «των νόμων και των κανόνων του» νομίζουμε πως διαιωνίζει τον στενά αισθητικό ορισμό της φύσης και της λειτουργίας της λογοτεχνίας.

12. Σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα τα Μ.Μ.Ε. διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα αποτελούν εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή των υποψηφίων στα Α.Ε.Ι.

13. Βλ. Κ. Frey, *Η μέθοδος project*, μετάφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986. Ε. Meyer, *Ομαδική διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα*, μετάφρ. Λευτέρης Κουτσούκης, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987.