

# Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Εισηγήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές  
στη Δημοτική Εκπαίδευση

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ  
Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΓΡΗΓΟΡΗ

2017

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

## Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία

### Γενικά-Αρχικές διαπιστώσεις

Βρισκόμαστε ήδη στο σημείο, όπου το διαχρονικό αίτημα για τη σύμπλευση θεωρητικών αρχών και λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά αναδιατυπώνεται ρητά και, σίγουρα, προκαλεί λιγότερες επιφυλάξεις. Παράλληλα, οι διαπιστώσεις που προβάλλουν ως εφικτή αλλά και απολύτως αναγκαία μια τέτοια συμπόρευση τόσο σε ερευνητικό/θεωρητικό όσο και σε διδακτικό επίπεδο αντιμετωπίζονται ωριμότερα, ενώ η δυσπιστία απέναντι στη Θεωρία ελέγχεται αποτελεσματικότερα από την οντολογική βεβαιότητα της Λογοτεχνίας που απευθύνεται σε μη ενήλικους αναγνώστες. Ωστόσο, ακόμη και αν στις μέρες μας είναι αναγνωρίσιμη ως ένα ιδιαίτερο σώμα κειμένων και, κυρίως, ως αυτόνομη περιοχή μελέτης και έρευνας, η Λογοτεχνία αυτή επιμένει να διεκδικεί τη θεωρητική της τεκμηρίωση, ενώ η Θεωρία συνεχίζει να είναι ένα «άβολο και ενοχλητικό πράγμα» (Hunt 2009, 15-16), επειδή ακριβώς μας υποχρεώνει να αντιμετωπίσουμε τις θεσμικές ελλείψεις/ασάφειες αλλά και τις διδακτικές/πρακτικές ανεπάρκειές μας. Με άλλα λόγια, η Θεωρία έρχεται να ελέγξει την εμπειρική κριτική μας δραστηριότητα και, κυρίως, να αμφισβητήσει τη διδακτική μας «ευτυχία», η οποία γενικά διασφαλίζεται μέσα από μια ανώδυνη αναπαραγωγή εμπειρικών, «βολικών» προσεγγίσεων, οπότε η συνύπαρξή της με τη διδακτική πράξη χρειάζεται πειστικότερα ερείσματα (Πολίτης 2005, 65-77).

Μολονότι η Θεωρία της Λογοτεχνίας δεν έλειψε ποτέ από τις σχολικές πρακτικές διδακτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων, δεν αποκάλυπτε συχνά την ταυτότητά της. Ωστόσο, ορισμένες θεωρητικές αντιλήψεις



μπορούσε κανείς να ελιοσημάνει την πιθανότητα σύγχυσης μεταξύ της Θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ακόμη και να διατυπώσει λογικές επιφυλάξεις για την εφαρμογή του, το σίγουρο είναι ότι το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα σε σύγκριση με το ελλαδικό εξασφαλίζει καλύτερους όρους για τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και διαφυλάσσει αποτελεσματικότερα την πολύτιμη λογοτεχνική εμπειρία των μαθητών-αναγνωστών.

Παρά το ότι όλα τα ζητήματα διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στην τάξη έχουν μονοπωλήσει για δεκαετίες το ενδιαφέρον θεωρητικών και διδασκόντων, παρατηρείται μια στασιμότητα στην επιστημονική επεξεργασία των δεδομένων που καταγράφονται και των παρατηρήσεων που διατυπώνονται. Οι μέθοδοι και οι τρόποι που προβάλλονται για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου εξαντλούνται, συνήθως, στο επίπεδο μεμονωμένων ατομικών αλλά και συλλογικών προσπαθειών που δεν παρεμβαίνουν εύκολα στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων, ενώ οι εξαγγελίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων συχνά εγκλωβίζουν δασκάλους και μαθητές ανάμεσα σε στερεοτυπικές επαναλήψεις και προσδοκίες υπέρβασής τους. Γίνεται, λοιπόν, προφανές ότι αυτό που έχουμε ουσιαστικότερη ανάγκη, προκειμένου να συναντήσουμε τις απαιτήσεις των λογοτεχνικών κειμένων και των αναγνωστών τους, είναι να διευρύνουμε τη βάση προσέγγισής τους μέσα στην τάξη, διαμορφώνοντας ένα πιο ανεκτικό πλαίσιο και μια πιο ευλύγιστη μεθοδολογία.

Συγκροτώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο:

Η «Συναλλακτική Θεωρία» της L.M. Rosenblatt<sup>5</sup>

Με όλες τις παραπάνω σκέψεις και διαπιστώσεις να παισιώνουν την προβληματική της, η παρούσα μελέτη αναζητά μια μεθοδολογία διδακτικής αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία από τη μια θα υπερ-

5. Παρά την πολύχρονη ενασχόλησή μας με τη θεωρητικό L.M. Rosenblatt νιώθουμε την ανάγκη να ομολογήσουμε εδώ ότι η δυναμική της Θεωρίας της κάθε φορά αναδεικνύει πτυχές που αρχικά δεν είχαμε εκτιμήσει σωστά ή ολοκληρωμένα. Χρειάζεται τότε η οπτική ενός άλλου κριτικού αναγνώστη που με «πιο φρέσκια» ματιά θα διεισδύσει σε θεωρητικές αρχές και θα προβάλει τις προεκτάσεις τους, ώστε να ανανεώσει και τη δική μας θεώρηση. Ένας τέτοιος αναγνώστης είναι ο μεταπτυχιακός φοιτητής Ηλίας-Παναγιώτης Κουρτέσης, ο οποίος ολοκλήρωσε την εκπόνηση της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής του εργασίας υπό την επίβλεψή μου και την υποστήριξε δημόσια τον Σεπτέμβριο του 2016 (Κουρτέσης 2016).

βαίνει την «κακοδαιμονία» αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και από την άλλη θα διασώζει τις λογοτεχνικές ουσίες για τους μικρούς αναγνώστες-μαθητές. Απώτερος στόχος της, δηλαδή, είναι να προωθήσει την ιδέα ότι η λογοτεχνική εμπειρία απορρέει από την προσωπική σχέση των αναγνωστών-μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ μπορεί να ενεργοποιήσει την αναγνωστική τους διάθεση και να τους οδηγήσει στην αισθητοποίηση της σχέσης τους με το λογοτεχνικό κείμενο.

Στη βάση μιας τέτοιας μεθοδολογικής αναζήτησης χρειάζεται να τονιστεί ότι συγκροτείται πάντα και λειτουργεί ένα σύνολο από θεωρητικές αρχές, η ύπαρξη των οποίων μπορεί να εγγυηθεί την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και να διαφυλάξει την αναγνωστική διαδικασία με μόνη προϋπόθεση ότι τα θεωρητικά δεδομένα αξιοποιούνται συνετά, ώστε η Θεωρία να μην υπερβαίνει τη διδακτική πράξη και η Διδακτική να μην υποβαθμίζει, προθετικά ή μη, τις θεωρητικές αρχές που τη στηρίζουν.

Αν και πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν περάσει το κατώφλι της σχολικής τάξης, το θεωρητικό μοντέλο που πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να στηρίξει επαρκώς την παραπάνω συλλογιστική εντάσσεται στο πλαίσιο της Αναγνωστικής Θεωρίας και μάλιστα της Υποκειμενικής-Ψυχαναλυτικής εκδοχής της, αφού προσοδίδει μοναδική σπουδαιότητα στην προσωπικότητα και στις ατομικές εμπειρίες του κάθε αναγνώστη. Για τις ανάγκες μιας στοχευμένης πρότασης-διδακτικής παρέμβασης εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στη «Συναλλακτική Θεωρία» της L.M. Rosenblatt (1904-2005),<sup>6</sup> μιας Αμερικανίδας κριτικού και θεωρητικού της Λογοτεχνίας με ξεχωριστή θέση στον τομέα της Εκπαίδευσης, το θεωρητικό μοντέλο της οποίας τονίζει τη

6. Η L. M. Rosenblatt σπούδασε Αγγλική Γλώσσα και Φιλολογία στο Barnard College του Columbia University και στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ανθρωπολογία στο Πανεπιστήμιο της Grenoble στη Γαλλία. Τέλος, εκπόνησε τη Διδακτορική της Διατριβή στη Συγκριτική Γραμματιολογία στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Εργάστηκε ως Καθηγήτρια Λογοτεχνίας σε αμερικανικά κολλέγια και πανεπιστήμια, ενώ το θεωρητικό και ερευνητικό της ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διδακτική της Λογοτεχνίας. Η ίδια αναφέρεται στην επίδραση που άσκησαν στη σκέψη της άνθρωποι που συνάντησε στην προσωπική και στην επαγγελματική της ζωή. Η συγκατοίκησή της στο Πανεπιστήμιο με την Margaret Mead την οδήγησε στην ανθρωπολογία και στις παραδόσεις του Franz Boas. Η ανθρωπολογία, η διαφορετικότητα, οι πολιτισμοί και οι αλληλεπιδράσεις τους παρέμεναν στα ενδιαφέροντά της και επηρέασαν τόσο τη μεθοδολογία της όσο και τη διαμόρφωση της Θεωρίας της. Με τον Gregory Bateson αναζήτησε τον ρόλο της Ψυχολογίας στη διδακτική της Λογοτεχνίας και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ενώ με την Maxine Greene μοιράζονταν το ίδιο ενδιαφέρον για μια αισθητική αγωγή στα σχολεία που θα έχει στόχο τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική ικανότητα, αυθορμητισμό, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Rosenblatt 1999).



αναγνώστη συγκεκριμένες «έννοιες» (concepts), «αισθησιακές» εμπειρίες (sensuous experiences),<sup>7</sup> εικόνες ή αναπαραστάσεις πραγμάτων, ανθρώπων, πράξεων και σκηνών, που αποκτούν ιδιαίτερο νόημα και συνδέσεις για τον κάθε αναγνώστη ατομικά. Τα στοιχεία αυτά θα καθορίσουν με τη σειρά τους την προσωπική ανταπόκριση του αναγνώστη στην ιδιαίτερη συνεισφορά του κειμένου (Rosenblatt 1938, 30-31). Κατά την πράξη, λοιπόν, της ανάγνωσης, ο αναγνώστης κομίζει στο κείμενο τις προσδοκίες που απορρέουν από τις εμπειρίες της ζωής του ή από τη Λογοτεχνία με σκοπό να τις συσχετίσει με το κείμενο, ενώ στο πλαίσιο αυτής της συναλλαγής το κείμενο θα επιβεβαιώσει ή θα ματαιώσει αυτές τις προσδοκίες, οδηγώντας τον στο να μετατρέψει τελικά το γεγονός της ανάγνωσης σε μια ολοκληρωμένη, προσωπική αισθητική εμπειρία (Πολίτης 1996, 24).

Αξιοποιώντας τη διδακτική της εμπειρία στο αντικείμενο της Λογοτεχνίας και καταγράφοντας συστηματικά τις αντιδράσεις των φοιτητών της στα ποιητικά κείμενα που χρησιμοποιεί στις διδασκαλίες της, η Rosenblatt μελετά επαγωγικά τη διαδικασία μέσω της οποίας οι αναγνώστες δομούν την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου. Από τη μακροχρόνια αυτή μελέτη φαίνεται να προκύπτουν κάποια στάδια της ερμηνείας ως μιας διαδικασίας σε εξέλιξη (Rosenblatt 1978, 6-7).

Στην προσέγγιση της Rosenblatt, η πρώτη συνεύρεση του αναγνώστη με τις λέξεις του κειμένου σηματοδοτεί τη φάση της «έκκλησης» (evocation), κατά την οποία ο αναγνώστης μοιάζει να βρίσκεται σε σύγχυση σχετικά με το νόημα του κειμένου ή δυσκολεύεται να συσχετίσει τις εικόνες και τις πρώτες εντυπώσεις που αυτό του δημιουργεί (Rosenblatt 1978, 7). Η «έκκληση» προηγείται της «αντίδρασης»/«ανταπόκρισης» (response), όπου η δομημένη εμπειρία ζωής του αναγνώστη αντιδρά ή ανταποκρίνεται στη δομημένη εμπειρία που ενσωματώνει το κείμενο: ο αναγνώστης αισθητοποιεί τις κειμενικές ενδείξεις (λέξεις, εικόνες, συναισθήματα, στάσεις και ιδέες), οι οποίες λειτουργούν ως σύμβολα επενδυμένα με την προσωπική του εμπειρία ζωής, και δομεί μέσω μια ενεργητικής διαδικασίας επιλογών, συσχετισμών και αναθεωρήσεων το οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο σε «ποίημα»<sup>8</sup>, δηλαδή σε λογοτεχνικό γεγονός που βιώνεται όχι μόνο κατά την

7. Ο όρος «sensuous» χρησιμοποιείται χωρίς την ηθική φόρτιση του «sensual», για να αναφερθεί στην «αισθησιακή ποιότητα της εμπειρίας» (sensuous quality of experience) (Rosenblatt 1938, 49), η οποία για τη Rosenblatt σηματοδοτεί την «ολόψυχη», νοητική και συναισθηματική, ανταπόκριση του αναγνώστη στο κείμενο (Πολίτης 1996, 24).

8. Οι έννοιες του «κειμένου» και του «ποιήματος» είναι διακριτές στη θεωρία της Rosenblatt. Το «κείμενο» σηματοδοτεί ένα σύνολο από σημεία που μπορούν να ερμηνευθούν ως

Σύμφωνα με την πιο πάνω περιγραφή, επιβεβαιώνεται ότι το κείμενο για τη Rosenblatt μοιάζει να λειτουργεί με διπτό τρόπο: τόσο ως «κίνητρο» (stimulus) που ενεργοποιεί στοιχεία της παρελθοντικής εμπειρίας του αναγνώστη όσο και ως «προσχέδιο» (blueprint) που καθοδηγεί τον αναγνώστη στην επιλογή, απόρριψη και οργάνωση των στοιχείων αυτών της προσωπικής εμπειρίας του (Rosenblatt 1978, 11). Πολύ συνοπτικά, για την Αμερικανίδα θεωρητικό, το βασικό παράδειγμα της πορείας που ακολουθεί η αναγνωστική διαδικασία συνίσταται στην «ανταπόκριση»/«αντίδραση» του αναγνώστη σε κειμενικά σημεία, στην υιοθέτηση από αυτόν μίας «αισθητικής» (aesthetic) ή «μη αισθητικής» (efferent) στάσης απέναντι στο κείμενο, στην ανάπτυξη ή σύνθεση ενός «δοκιμαστικού πλαισίου» (tentative framework) ή μιας κατευθυντήριας αρχής οργάνωσης της νοηματοδότησης του κειμένου, στη διέγερση προσδοκιών που θα επηρεάσουν την επιλογή και τη σύνθεση των μετέπειτα αντιδράσεων του αναγνώστη, στην εκπλήρωση ή στην ενίσχυση των προσδοκιών αυτών ή στην ενδεχόμενη ματαιώσή τους που θα οδηγήσει άλλοτε στην αναθεώρηση του δοκιμαστικού πλαισίου ερμηνείας και άλλοτε στην επανάληψη της ανάγνωσης του κειμένου, στη δημιουργία περαιτέρω προσδοκιών στον αναγνώστη μέχρι την πλήρη αποκωδικοποίηση του κειμένου και στην τελική σύνθεση ή οργάνωσή του (Rosenblatt 1978, 54).

Αυτή η «συναλλαγή» (transaction) αναγνώστη-κειμένου είναι μοναδική, καθώς πραγματοποιείται μεταξύ διαφορετικών και μοναδικών, αλλά όχι αντιμαχόμενων, οντοτήτων (κείμενο-αναγνώστης). Ωστόσο, η μοναδικότητα αυτής της σχέσης δεν αντίκειται στο γεγονός ότι τόσο ο αναγνώστης όσο και το κείμενο έχουν κοινές κοινωνικές καταβολές και κοινωνική επιρροή (Rosenblatt 1938, 27). Με άλλα λόγια, η αμοιβαία επικοινωνία ανάμεσα στις δύο αυτές οντότητες καθίσταται εφικτή στη βάση ενός πυρήνα κοινωνικά διαμορφωμένης εμπειρίας που ο αναγνώστης και το κείμενο ως κοινωνικά παράγωγα μοιράζονται (Rosenblatt 1938, 28).

Για να τονίσει τη μοναδικότητα αυτής της συναλλαγής, η Rosenblatt άλλοτε την παρομοιάζει με την εκτέλεση μιας μουσικής παρτιτούρας που ο κάθε αναγνώστης-ερμηνευτής καλείται να πραγματώσει ή να αναδημιουργήσει, ακολουθώντας τα κειμενικά σημεία και αντλώντας από τα αποθέματα της προσωπικής εμπειρίας του (Rosenblatt 1978, 13-14)· άλλοτε πάλι τη συγκρίνει με ηλεκτροφόρο κύκλωμα, όπου το «ποίημα», δηλαδή το λογοτεχνικό έργο με την ευρεία έννοια, αποκτά ζωή: ο αναγνώστης, το κείμενο, ο δεδομένος χρόνος και ο τόπος της ανάγνωσης συνιστούν τα συστατικά μέρη αυτού του κυκλώματος που αλληλοεπιδρούν για την παραγωγή του



## Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εκτός από την προσπάθειά της, λοιπόν, να ερμηνεύσει τη λογοτεχνική εμπειρία και να χαρτογραφήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης μέσω της προσωπικής ανταπόκρισης του αναγνώστη στο λογοτεχνικό κείμενο, η Rosenblatt προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας, διατυπώνοντας ένα πλαίσιο γενικών αρχών πάνω στο οποίο θα μπορούσε να στηριχτεί κάθε διδακτική πρακτική, χωρίς όμως να μορφοποιεί ή να προτείνει κάποιο «αυστηρό» υπόδειγμα διδακτικού μοντέλου. Θεωρώντας τη «μη αισθητική στάση» (*effeferent stance*) ως την επικρατέστερη κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, η Αμερικανίδα θεωρητικός προτάσσει την καλλιέργεια της «αισθητικής στάσης» (*aesthetic stance*) του μαθητή-αναγνώστη απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο (Πολίτης 1996, 30).

Όπως η ίδια εξομολογείται, ήδη από τη Διδακτορική της Διατριβή στη Συγκριτική Λογοτεχνία με τον τίτλο «*L'idée de l'art pour l'art dans la littérature anglaise pendant la période victorienne*» (1931), όπου διατυπώνει την ανάγκη για ένα αναγνωστικό κοινό ικανό να συμμετέχει πλήρως στην ποιητική εμπειρία, υπήρχε μέσα της το «μικρόβιο» μιας αυξανόμενης συνειδητοποίησης της σημασίας, τόσο για τις τέχνες όσο και για την κοινωνία, της εκπαίδευσης των αναγνωστών λογοτεχνικών κειμένων (Rosenblatt 1978, xi· Rosenblatt 1999). Στο έργο της *Literature as Exploration* [(1938)1970]<sup>9</sup>

9. Το βιβλίο αυτό της Rosenblatt ήταν μάλλον «μπροστά» από την εποχή του και, οίγουρα, «προφητικό» για τις θεωρητικές αναζητήσεις που θα ακολουθούσαν στον χώρο της μελέτης/ διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων. Το συγκεκριμένο έργο αντανακλά τις θεωρητικές και επιστημονικές καταβολές της, καθώς απηχεί τη συνύπαρξή της με τους πολιτισμικούς ανθρωπολόγους Franz Boas και Ruth Benedict στο Τμήμα Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Columbia, ενώ τα γραπτά των William James, C.S. Peirce, George Santayana και John Dewey αποτέλεσαν τη φιλοσοφική βάση για τη σύζευξη των αισθητικών και κοινωνικών της πεποιθήσεων (Rosenblatt 1978, xi). Ειδικά το βιβλίο *Art as Experience* (1934) του John Dewey άσκησε ιδιαίτερη επιρροή στη Θεωρία της, περισσότερο λόγω του οράματος που πρόβαλλε για έναν κόσμο αισθητικών αξιών συνυφασμένων με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, παρά εξαιτίας κάποιου συγκεκριμένου τρόπου που πρότεινε για την αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων (Rosenblatt 1978, xi). Ο Dewey χρησιμοποιεί τον όρο «εμπειρία» στα φιλοσοφικά έργα του, για να αναφερθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της σχέσης του ανθρώπινου οργανισμού με το περιβάλλον του, και τον όρο «συναλλαγή» (*transaction*), για να παρουσιάσει τη σχέση μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος ως μία σχέση δυναμικής αλληλε-

κός θα πρέπει να στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της «κριτικής (αυτο)εξέτασης» (critical scrutiny/self-scrutiny) και της «κριτικής επίγνωσης» (critical awareness), μέσω της οποίας ο μαθητής καθίσταται ικανός να κατανοήσει τις προσωπικές του στάσεις και αντιδράσεις απέναντι στη Λογοτεχνία, και αφετέρου στην καλλιέργεια της απαραίτητης οπτικής, μιας οξύτερης και επαρκέστερης αντίληψης του ίδιου του λογοτεχνικού κειμένου. Και οι δυο αυτοί στόχοι συνιστούν για τη Rosenblatt ταυτόχρονες διαδικασίες που ανατροφοδοτούν η μία την άλλη και μπορούν να οδηγήσουν τον μαθητή σε μία πιο ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία της Λογοτεχνίας (Rosenblatt 1938, 76-77, 108).

Η διδακτική διαδικασία που προτείνει το θεωρητικό μοντέλο της Rosenblatt αποσκοπεί στο να αναπτύξει ο μαθητής τη συνήθεια να αναστοχάζεται πάνω στην πρωταρχική αντίδρασή του στο λογοτεχνικό κείμενο, να την αναθεωρεί, να την απορρίπτει ή να την αναπροσαρμόζει και να την εμπλουτίζει. Προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός αυτός εκπαιδευτικός στόχος, ο δάσκαλος θα πρέπει αρχικά να δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να αντιδρά ελεύθερα απέναντι στο κείμενο. Στη συνέχεια θα πρέπει να φροντίζει να δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες ο μαθητής θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη εναλλακτικών αντιδράσεων/προσεγγίσεων, να μάθει να διερευνά βαθύτερα τόσο την προσωπική του αντίδραση, τις απόψεις και προκαταλήψεις του απέναντι στο κείμενο που διαβάζει, όσο και να εξετάζει σε βάθος το ίδιο το κείμενο: να προσέχει περισσότερο τις κειμενικές ενδείξεις (το ύφος, τα ρυθμικά σχήματα, τη δομή, τα σύμβολα) και να κατανοεί αρτιότερα τις λογοτεχνικές έννοιες (π.χ. φωνή, αφηγηματικό προσωπείο, οπτική γωνία, λογοτεχνικό είδος) (Rosenblatt 1938, 76, 224-225).

Η αναστοχαστική αυτή διαδικασία, υποκείμενο της οποίας είναι ο μαθητής ως αναγνώστης και αντικείμενό της το ίδιο το κείμενο, θα πρέπει, σύμφωνα με την Αμερικανίδα θεωρητικό, να οδηγήσει αυθόρμητα τον μαθητή-αναγνώστη στην αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το λογοτεχνικό έργο, τον συγγραφέα του και τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία και οι δύο τοποθετούνται, για να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και το λογοτεχνικό κείμενο. Τέλος, οι νέες «γνώσεις» που θα αποκτήσει ο μαθητής σε επίπεδο τεχνικό, προσωπικό και κοινωνικό, ως αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας, ενδεχομένως να τον οδηγήσουν στην αναθεώρηση ή στην αναπροσαρμογή της αρχικής του ερμηνευτικής προσέγγισης και να συγκροτήσουν τη βάση για μελλοντικές αναγνώσεις και ερμηνευτικές απόπειρες (Rosenblatt 1938, 76, 225).



λογοτεχνικού κειμένου σε ανταλλαγή εμπειριών με άλλους αναγνώστες ή και μαζί του. Επικοινωνώντας με τους μαθητές του, αλλά μη κυριαρχώντας πάνω στις αναγνωστικές απόπειρές τους, θα μπορέσει να διαφυλάξει την εμπειρία της Λογοτεχνίας στο κέντρο κάθε διαδικασίας προσπέλασής της και να διασώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή-αναγνώστη, θεωρώντας τον ως τον κανόνα του αναγνωστικού γεγονότος (Πολίτης 1996, 32).

### Καταλήγοντας και συνοψίζοντας...

Αν σκοπός της Λογοτεχνίας είναι να αναπτύξει ευπροσάρμοστες και ξεχωριστές προσωπικότητες, όχι αυτόματα και παθητικά άτομα, η διδακτική της αξιοποίηση, όπως θα υποστήριζε η L.M. Rosenblatt, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί «λογική συνέπεια». Σε μια τέτοια προοπτική ο αναγνώστης-μαθητής θα πρέπει να ενθαρρύνεται να προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα προσωπικά, να εκφράζει τη δική του αντίδραση, έτοιμος ώστε να σημαίνουν άμεσα γι' αυτόν κάτι. Με τον τρόπο αυτό θα ανακτήσει τον αυθορμητισμό του και θα οικοδομήσει με σιγουριά κάθε επόμενη λογοτεχνική εμπειρία. Όταν συνειδητοποιήσει τη δυναμική φύση της σχέσης του με το λογοτεχνικό κείμενο, θα απελευθερωθεί και θα μπορέσει να κατανοήσει και τον τρόπο με τον οποίο το πλησιάζει. Εξάλλου, κατά την Αμερικανίδα θεωρητικό, ο απελευθερωμένος συναισθηματικά μαθητής αντιδρά με τους δικούς του όρους και βιώνει συνθετότερες απολαύσεις που προέρχονται από τη Λογοτεχνία (Πολίτης 1996, 30-31).

Τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργούν πρωταρχικά ως αναγνώστες σε μία σχέση ισοτιμίας με το λογοτεχνικό κείμενο. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής-επόπτης πρέπει να διευκολύνει τη συναλλαγή μαθητή-κειμένου, χωρίς να κυριαρχεί πάνω στον μαθητή-αναγνώστη, αλλά να προασπίζει την ατομικότητά του και τη λογοτεχνική του εμπειρία (Πολίτης 1996, 32). Για τη Rosenblatt είναι απαραίτητο τα ενδιαφέροντα, οι ιδέες και τα συναισθήματα του μαθητή-αναγνώστη να ενσωματωθούν στη δομή των ιδεών και των αισθημάτων του λογοτεχνικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τον μαθητή σε αυτή τη διαδικασία, καθοδηγώντας τον σε διαφορετικά είδη «γνώσης» που θα τον βοηθήσουν να πραγματώσει τις κειμενικές εμπειρίες και διασφαλίζοντας το πλαίσιο συνάντησής του με το λογοτεχνικό κείμενο (Rosenblatt 1938, 113-114· Rosenblatt 1993). Φαίνεται, τελικά, ότι αυτό που διευκολύνει καταλυτικά τη συνύπαρξη Διδακτικής και Θεωρίας δεν είναι ένα συμπαγές

- Church, Gladys Westbrook. «The significance of Louise Rosenblatt on the field of teaching literature.» Ph.D. diss., State University of New York-Buffalo, 1997.
- Rosenblatt, Louise Michelle. *Literature as Exploration*. New York: D. Appleton-Century, 1938. Reprint, London: Heinemann, 1970.
- Rosenblatt, Louise Michelle. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1978.
- Rosenblatt, Louise Michelle. Interview by author. Department of Teaching and Learning, School of Education, University of Miami, 1999. Ημερομηνία προσπέλασης: 15/4/2016. <http://www.education.miami.edu/ep/Rosenblatt/>.
- Rosenblatt, Louise Michelle. «The Transactional Theory: Against Dualisms.» *College English* 55.4 (1993): 377-386.

### Μεταφρασμένη

- Goleman, Daniel. *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Μετάφραση Άννα Παπασταύρου. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Hunt, Peter, «Εισαγωγή: Ο διευρυνόμενος κόσμος των σπουδών της Λογοτεχνίας για παιδιά». Στο *κατανοώντας τη Λογοτεχνία για παιδιά*, επιμέλεια Peter Hunt. Μετάφραση Χρυσούλα Μητσοπούλου, 13-35. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009.