

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέμμα άνθρωπος
Πλάτων



Σ' ΑΥΤΟ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΓΡΑΦΟΥΝ:

Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος

Κλαίρη Κοσοβίτσα

Χριστίνα Βείκου

Νικόλαος Β. Λινάρδος

Δημήτριος Πολίτης

Βάσω Αλεξανδράκη

Δημήτρης Λ. Καραγεώργος

Παναγιώτης Αγγελίδης

Στέλιος Μερκούρης

Άγγελος Ε. Γιαννούλας

Αναστασία Δ. Βακαλούδη

Γιώργος Αλ. Λαζάνης

Ε. Ταρατόρη - Τσαλκατίδου

Ν. Σακελλάρη

Κλέα Κωνσταντινίδου

Εθνικός διάλογος για την Παιδεία

ΕΤΟΣ ΕΙΚΟΣΤΟ ΕΝΑΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2005

Δημήτριος Πολίτης*

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Μία από τις κύριες προθέσεις των λογοτεχνών παλαιότερων εποχών θεωρείται η “χρηστική” αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων που απευθύνουν στα παιδιά, αρχικά στους σύγχρονους αναγνώστες τους. Παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στους τρόπους με τους οποίους ο κάθε δημιουργός μορφοποιεί τις προθέσεις του, η σύνδεση των κειμένων αυτών με την εποχή δημιουργίας τους αλλά και με τις ανάγκες που καλούνται να ικανοποιήσουν είναι άμεση και, για το λόγο αυτό, εύκολα ανιχνεύσιμη. Ο Λέων Μελάς, για παράδειγμα, στηρίζει με το *Γεροστάθη* του (1858) «τας περί ευτυχιστέρου μέλλοντος της πατρίδος γλυκείας ελπίδας του» στην «ηθικήν και πατριωτικήν διάπλασιν των Ελληνοπαίδων»¹, ο Γ. Βιζυηνός επιστρατεύει την παιδική του ποίηση ως αρωγό στη «βαθμιαίαν του νου ανάπτυξιν» και πιστεύει στην παιδαγωγική χρησιμότητά της², ενώ ο Α. Πάλλης απευθύνει αρχικά στα παιδιά του τα ποιήματα που γράφει με την ελπίδα ότι «ίσως να χρησιμέψουν και σ’ άλλα Ελληνόπουλα»³.

Πέρα όμως από συγγραφικές προθέσεις και ιστορικοκοινωνικές απαιτήσεις, τα λογοτεχνικά κείμενα έρχονται να περιφρουρήσουν από μόνα τους τη σχέση τους με τις πρακτικές προσφορές και διδακτικής τους αξιοποίησης στις αντίστοιχες εποχές, γεγονός που πιστοποιείται διαχρονικά. Εξάλλου, απευθύνονται σε παιδιά-αναγνώστες και δεν περιφρονούν ουσιαστικά τη διάσταση της απόλαυσης που πρέπει να απορρέει από την ανάγνωσή τους, διασώζοντας έτσι το στίγμα της αισθητικής συγκίνησης που μεταφέρουν. Ταυτόχρονα, προβάλλουν τη δυναμική ενός λόγου που στοχεύει να μεταβιβάσει πότε με ανάλαφρη και πότε με εμφανή κριτική ή διδακτική διάθεση αξίες και ιδέες, εμπειρίες και

* Ο κ. Δημήτρης Πολίτης είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος Μ.Α. (University of Warwick) και δ.φ. του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών.

στάσεις ζωής, όλες κοινωνικά και ηθικά προσδιορισμένες. Στην ουσία, δηλαδή, ανεξάρτητα από τις επιμέρους απόψεις που καταθέτουν, τα κείμενα αυτά καταξιώνουν τη υιοθέτηση από τους δημιουργούς τους του γνωστού δόγματος, το οποίο συνδυάζει «το τερπνόν μετά του ωφελίμου», το αισθητικό με το χρηστικό ή, στενά, χρησιμοθηρικό στοιχείο. Έτσι, η Λογοτεχνία σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα και με τη "διδασχία", στην ευρύτερή της έννοια, ενώ εξηγείται και η προώθηση εισαγωγής των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολικά προγράμματα της εποχής.

Αν όμως όλα τα παραπάνω κατανοούνται και δικαιολογούνται μέσα στα όρια που επιβάλλουν ή υποβάλλουν τα δεδομένα και οι προσδοκίες μιας παλαιότερης εποχής, γίνεται φανερό ότι σήμερα κάθε προσπάθεια ή πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας στην (Πρωτοβάθμια) Εκπαίδευση χρειάζεται μια διαφορετική θεώρηση. Μια τέτοια θεώρηση δεν μπορεί να εξαντλείται στις προθέσεις των σύγχρονων δημιουργών –που στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποσυνδέουν έτσι κι αλλιώς τη γραφή τους από τη στενά εννοούμενη διδακτική της εκμετάλλευση– και να αγνοεί το(ν) (θεωρητικό) προβληματισμό ή τις διδακτικές πρακτικές που έχουν καθιερωθεί ή έχουν δοκιμαστεί πειραματικά. Κυρίως, όμως, δεν μπορεί να αντιπαρέρχεται ως κοινότοπη την ομολογούμενη ή εννοούμενη διαπίστωση που θέλει τη Λογοτεχνία και ιδιαίτερα την ποίηση να παραμελείται, όπου χρειάζεται προσοχή, και να περιβάλλεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπου είναι καλύτερα να αφηθεί μόνη της (Benton, 1978: 111). Συσχετίζοντας αυτή την κατάσταση με τη γνώση μας για τις δυνατότητες της Λογοτεχνίας αλλά και με τους παγιωμένους τρόπους προσφοράς της μέσα στην τάξη, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τόσο την παραμέληση όσο και το ενδιαφέρον που την "κατατρέχουν" ως αποτέλεσμα της υποχρεωτικής αντιμετώπισής της, στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, και της "στεγανοποίησης" των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, ως μια προσπάθεια καθήλωσης του νοήματος, ως μια κατευθυνόμενη διαδικασία ερμηνείας λέξεων και αναζήτησης σχημάτων λόγου.

Είναι γεγονός ότι η Λογοτεχνία, γενικά, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εντάσσεται μέσα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, υποτάσσεται στους στόχους της διδασκαλίας του και εξαντλείται συνήθως σε αυτούς. Κατά συνέπεια, υποβαθμίζεται ο ουσιαστικός ρόλος της και περιορίζονται οι ποικίλες δυνατότητες των αποδεκτών της, αφού δεν αντιμετωπίζονται ως αναγνώστες-μαθητές αλλά κυρίως ως μαθητές-αναγνώστες. Η διαπίστωση αυτή αναφέρεται σε μια πραγματικότητα, γύρω από την οποία έχει αναπτυχθεί μια πολύπλευρη προβληματική.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται δεν αφορούν μόνο το κύριο ζήτημα της διδακτικής συμπίεσης της Λογοτεχνίας με τη Γλώσσα· επεκτείνονται και σε άλλα, όπως το «διδασκτέον» ή το «διδασκτόν» του λογοτεχνικού και ιδιαίτερα του ποιητικού κειμένου, οι καταλληλότεροι τρόποι προσφοράς του στο παιδί, τα όρια του ρόλου του δασκάλου κατά τη “διδασκαλία” της λογοτεχνίας, ο ρόλος και οι δυνατότητες του μαθητή-αναγνώστη κατά την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, καθώς και οι τρόποι αναγνωστικής προσπέλασής του από αυτόν. Η δεοντολογική και δυναμική φύση παρόμοιων ζητημάτων έρχεται να αμφισβητήσει την εκπαιδευτική μας “ευτυχία”, συνδέοντας άμεσα τον προβληματισμό που μεταφέρουν με τη διδακτική πράξη και απαιτώντας πιο “μορφωμένες” θέσεις-λύσεις.

Οι περισσότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα για τις διδακτικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας εκφράζονται θετικά για τον ενδεχόμενο ρόλο τους και για τις δυνατότητές τους· διαφοροποιούνται όμως ως προς την έννοια του όρου «διδασκαλία» και κυρίως ως προς τα όρια της παρέμβασης του δασκάλου. Ο Κ. Δεμερτζής, για παράδειγμα, αναφερόμενος στη «διδασκαλία» της ποίησης κάνει λόγο για «μύηση» εξηγώντας: «...μιλούμε για μύηση στην ποίηση, μύηση στη λογοτεχνία, τη νεοελληνική λογοτεχνία, και όχι ακριβώς για διδασκαλία, που προϋποθέτει κάποιαν από μέρους του διδάσκοντος υπεροχή, ενώ στην περίπτωση της μύησης εκείνος που μυεί είναι βοηθός, ερμηνευτής, μεσολαβητής...» (Δεμερτζής, 1988: 112-13). Ο Τ. Καγιαλής αρνείται ουσιαστικά τον όρο «μύηση», θεωρώντας ότι μπορεί να μετατρέψει το μάθημα σε «αποκρυφιστική λειτουργία», και προτείνει ένα διδακτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές δεν καλούνται να μάθουν πώς να διαβάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά «να προβληματιστούν γύρω από το τι είναι λογοτεχνία ως λόγος, ως δημιουργική πράξη, ως πρόσληψη» και, τελικά, ως ανθρωπολογική γνώση (Καγιαλής, 1993: 45-46).

Ωστόσο, οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις, ως απόρροια του προβληματισμού για τους τρόπους διδακτικής προσφοράς του λογοτεχνικού κειμένου, στις οποίες αναφερθήκαμε ενδεικτικά προηγουμένως, δεν εξαντλούνται στην έννοια της «διδασκαλίας»: καταλήγουν και επικεντρώνονται τελικά στους όρους της: στο δάσκαλο, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο (και στις λειτουργίες του).

Κάθε αναφορά στην παρουσία του δασκάλου κατά τη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου θίγει αναπόφευκτα τη σημασία του καθοδηγητικού ρόλου που αναλαμβάνει αλλά και το βαθμό της παρέμβασης που επιχειρεί κατά τη λογοτεχνική εμπειρία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65-66). Τονίζεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτής της παρέμβασης, ενώ διαφαίνεται η ανάγκη ανα-

διαπραγμάτευσης και οριοθέτησης του διαμεσολαβητικού του ρόλου μεταξύ του (λογοτεχνικού) κειμένου και του μαθητή(-αναγνώστη).

Αναμφισβήτητα, ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα δημιουργήσει το κλίμα μέσα στο οποίο θα κινητοποιηθεί ο μαθητής, για να προσεγγίσει ατομικά ένα λογοτεχνικό κείμενο, πέρα από τις διεργασίες σε επίπεδο τάξης. Δεν είναι όμως εκείνος, ως άτομο, που μπορεί να αναλάβει μόνος του το βάρος του εκσυγχρονισμού της «διδασκαλίας» της Λογοτεχνίας και του επαναπροσδιορισμού των στόχων της, μέσα από πειραματισμούς και πρωτοβουλίες που σπάνια ξεπερνούν τα όρια της τάξης του (Αποστολίδου, 1999: 11).

Η στάση του δασκάλου είναι άμεσα συνυφασμένη με την αντιμετώπιση του κάθε μαθητή αποκλειστικά, η υποκειμενικότητα του οποίου θα πρέπει να γίνεται σεβαστή κατά τη διδακτική διαδικασία και σε επίπεδο τάξης. Θα πρέπει, λοιπόν, ο μαθητής αυτός να έχει τη δυνατότητα αξιοποίησης της επαφής του με το λογοτεχνικό κείμενο, ανάλογα με τις ατομικές του ανάγκες και σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά δεδομένα, και όχι να εξαναγκάζεται σε επιβεβλημένους ή προκαθορισμένους τρόπους μιας “σχολικά” προσδιορισμένης αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Παρά το ότι όλα τα ζητήματα διδακτικής της λογοτεχνίας, κύρια και δευτερεύοντα, 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 προτείνονται για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν παρεμβαίνουν εύκολα στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων και παραμένουν στο επίπεδο ατομικών αλλά και συλλογικών προσπαθειών που, τις περισσότερες φορές, δεν έχουν τη δυνατότητα να διασώσουν τη μεταρρυθμιστική τους πρόθεση. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι ότι δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της “επίσημης” διδακτικής αντιμετώπισης της Λογοτεχνίας και δεν περνούν, κατά κανόνα, στο πιο αξιόπιστο πεδίο δοκιμών τους, στη σχολική τάξη.

Το όλο θέμα ρυθμίζεται ουσιαστικά μέχρι και τη εκπνοή του 20^{ού} αιώνα από τα *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου* (1987), οι επιμέρους οδηγίες των οποίων δεν έχουν καταφέρει μέχρι σήμερα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την “κακοδαιμονία” που χαρακτηρίζει τη διδακτική προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στη σχολική τάξη. Εξετάζοντας ιστορικά τη δομή αυτών των Προγραμμάτων στην Ελλάδα, θα διαπιστώσουμε ότι, κατά παράδοση, είναι «μιμητική». Στηρίζονται σε αρχές και μεθόδους διδασκαλίας που θεμελιώθηκαν κατά το 19ο αιώνα, έχουν χαρακτήρα

ιστορικό και εθνικό και επιδιώκουν τη μεταβίβαση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς με τη βοήθεια συγγραφέων ιστορικά και πολιτιστικά καθιερωμένων. Ύστερα από τη μεταπολίτευση όμως, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 και μετά, χωρίς να απεμπολούν ποτέ τη «μιμητική» τους διάθεση, ενσωματώνουν και στοιχεία που στοιχειοθετούν μια παράλληλη δομή, την «αναλυτική». Αξιοποιούν μάλιστα αρχές από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή (Πεσκέτζη, 1995: 59-60). Για το λόγο αυτό και επηρεάζουν εμφανέστερα τις διδακτικές πρακτικές, όπως θα φανεί παρακάτω. Ουσιαστικά όμως δεν επιχειρούν «συστηματική» διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία θα εγκαινιαστεί πια στα πρώτα χρόνια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 77), αλλά αρκούνται σε έναν επικουρικό, παρενθετικό ρόλο κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Με την αρχή του 21ου αιώνα, ωστόσο, τα πράγματα δείχνουν ότι διαφοροποιούνται. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2000), αρχικά, και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2002), στη συνέχεια, που εκπονούνται για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων, ενώ αντιμετωπίζουν εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο.

Προκειμένου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο». Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002), όπου ενσωματώνονται τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών (2000), η Γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα αισθητικής καλλιέργειας» (2002:3). Η Λογοτεχνία, που θεωρείται ένας από τους «άξονες γνωστικού περιεχομένου» του γλωσσικού μαθήματος, έχει ως βασικό, γενικό στόχο της την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και με τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων (2002: 24).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας, που ακολουθούν το Διαθεματικό, ως κύριοι σκοποί της επαφής των μαθητών των δύο πρώτων τάξεων (Α'-Β') με αισθητικά καταξιωμένα λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται η εξοικείωσή τους με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή τους να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία (2002: 41). Για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Γ'-ΣΤ) επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωσή τους με

την εθνική και με την παγκόσμια λογοτεχνία, καθώς και με τις διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας (2002: 42-43).

Παρά το ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας, για πρώτη φορά δηλώνεται ρητά –και αυτό είναι είναι ιδιαίτερα σημαντικό– ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος», ενώ προτείνεται η σύνδεση της Λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος και με το διάλογο, μέσα από σχετικές δραστηριότητες (2002: 57-58).

Η κυριαρχία όμως της σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας, έτσι όπως αυτή διαφαίνεται στα (Αναλυτικά) Προγράμματα, έρχεται να οριοθετήσει, προθετικά ή μη και με γενικόλογες διατυπώσεις-θέσεις, την ιδιαίτερη λειτουργία της λογοτεχνικής έκφρασης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η «ευαισθητοποίηση» απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, «ώστε τα παιδιά να τα χαίρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους τη συντροφιά του καλού παιδικού βιβλίου», αναφέρεται ως όγδοος (!) στόχος του μαθήματος της Γλώσσας στα παλιά (Αναλυτικά) Προγράμματα (1987: 9), ενώ στα νέα καταλαμβάνει την τέταρτη θέση (2002: 26). Τις επιμέρους διδακτικές ρυθμίσεις – κατά τάξη και κατά μάθημα σύμφωνα με τα βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου*, τα οποία θεωρούνται μία από τις ποιοτικότερες προσπάθειες που είχαμε μέχρι τώρα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Σπανός, 1994: 82) – αναλαμβάνει το *Βιβλίο του Δασκάλου* (1987). Οι κύριοι στόχοι του βιβλίου αυτού που επαναλαμβάνονται πανομοιότυπα σχεδόν για κάθε τάξη είναι η ενιαία αντιμετώπιση της γλώσσας στην πολυεδρικότητά της και η λεπτομερής μεθόδευση της γλωσσικής διδασκαλίας.⁴ Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται και το «Ενδεικτικό Διάγραμμα Διδασκαλίας» που συνοδεύει κάθε κείμενο, λογοτεχνικό ή μη, πεζό ή ποιητικό. Το «Διάγραμμα» διευκολύνει, βέβαια, την κατανόηση και συμπλήρωση των (γλωσσικών) ασκήσεων κάθε μαθήματος, αλλά δεν εξατομικεύει όσο χρειάζεται τις οδηγίες για την αξιοποίηση του κειμένου ως λογοτεχνικού και δεν αναδεικνύει ουσιαστικά τις λειτουργίες του.⁵

Δηλωτικό της φιλοσοφίας μιας τέτοιας μεθόδευσης της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του μαθητή ελέγχονται ως «υποδειγματικά» και «εμπνευσμένες λογοτεχνικές δημιουργίες», ενώ βασικό κριτήριο επιλογής τους θεωρείται η γλώσσα τους που «έχει φτάσει σε αξιοζήλευτες κρυσταλλώσεις» (1987: 6). Κατά συνέπεια, την κύρια ευθύνη της πιο ολοκληρωμένης και «ελεύθερης» επαφής του μαθητή με τη Λογοτεχνία αναλαμβάνει το *Ανθολόγιο για τα Παιδιά του Δημοτικού* (σε

τρία μέρη, το πρώτο για την Α' και Β' τάξη, το δεύτερο για την Γ' και Δ', και το τρίτο για την Ε και ΣΤ), πρωταρχικός στόχος του οποίου είναι η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τη λογοτεχνική εκφορά του λόγου. Από την ένταξή τους στο γλωσσικό μάθημα (1984) τα *Ανθολόγια* λειτουργούν παράλληλα με τα βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου*. Η προσφορά τους κρίνεται σημαντική, ενώ η παρουσία και η αναλογία (πεζών και ποιητικών) λογοτεχνικών έργων μάλλον αντιπροσωπευτική της εποχής κατά την οποία κυκλοφόρησαν (Βασταρδή, 1994: 303-10). Ο ρόλος τους όμως και το περιεχόμενό τους ξεπεράστηκαν εδώ και χρόνια από τις ίδιες τις προθέσεις τους, ενώ η έκδηλη ανάγκη ανανέωσης οδήγησε στη σύνταξη και άλλων *Ανθολογίων* για την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών.

Με λογισμό και μ' όνειρο το νέο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* (2001) ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές, αν και προορίζεται μόνο για την Ε και ΣΤ τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά., 2001). Δεστηρίζεται μόνο στις αρχές και στους κανόνες της σύγχρονης Παιδαγωγικής αλλά και στους προβληματισμούς της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, θέτοντας ως κύριους στόχους τη διάσωση της απόλαυσης από την ανάγνωση της λογοτεχνικών κειμένων και τον προσανατολισμό του αναγνώστη-μαθητή σε πιο δημιουργικούς δρόμους μέσα από τη σχέση του με τα προτεινόμενα κείμενα (2001: 9). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι ο αποδέκτης αυτών των κειμένων αντιμετωπίζεται με σαφήνεια πρώτα ως αναγνώστης και ύστερα ως μαθητής. Η σημαντικότερη προσφορά του *Ανθολογίου* αυτού είναι ότι διαμορφώνει μια καινούργια φιλοσοφική βάση για τη θεώρηση της «διδασκαλίας» και διευρύνει, σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Ανθολόγια*, το λογοτεχνικό κανόνα για τον αναγνώστη (Πεσκετζή, 1995: 71-73). Ανταποκρίνεται στη διαχρονική προβληματική που μεταφέραμε παραπάνω και, μέσα από ένα εμπλουτισμένο σώμα κειμένων, προσφέρει συγκεκριμένες προτάσεις-λύσεις για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, υποδεικνύει την αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και προτείνει το συσχετισμό της με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου, τη σαφή οριοθέτηση του ρόλου του δασκάλου και, κυρίως, την ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη.

Το τελευταίο θεωρούμε ότι συναιρεί την ουσία όλων των προβληματισμών που έχουν διατυπωθεί για τη «διδασκαλία» της Λογοτεχνίας, ενώ παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος που επιχειρείται. Οι *ανθολόγοι* προσκαλούν τον αναγνώστη να συμμετέχει σε «ελεύθερες» δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με

την εμπειρία που έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο αλλά μάλλον προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης-μαθητής είναι σε θέση να “τιμήσει” τη σχέση του με το κείμενο, αντιλαμβανόμενος χωρίς εξαναγκασμούς τις βαθύτερες ουσίες του και βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 36).

Η νέα πρόταση που καταθέτει το *Ανθολόγιο* έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού ήδη έχει εισαχθεί στα σχολεία, έχει συνδεθεί ενεργά με τη σχολική πρακτική και κρίνεται μάλιστα θετικά από τους ενδιαφερόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς). Η προβολή αυτής της πρότασης δεν υποτιμά άλλες προσπάθειες που είναι προσανατολισμένες προς την κατεύθυνση αυτή και δεν έχουν περάσει ακόμη στη διδακτική πρακτική. Το σημαντικό είναι ότι γίνονται προσπάθειες, εκπονούνται προγράμματα και διατυπώνονται αξιόπιστες προτάσεις με συγκεκριμένους στόχους.

Από το 1994 η «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», ερμηνεύοντας τις υπαρκτές ανάγκες της διδασκαλίας, έχει αναδυθεί σε μια σοβαρή προσπάθεια επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης αλλά και ανάδειξης της Διδακτικής της Λογοτεχνίας ως επιστημονικού αντικειμένου (Αποστολίδου, 1999: 11). Προχώρησε μάλιστα και στη διαμόρφωση ενός νέου, αναγνωστικού προγράμματος, οργανωμένου σε διδακτικές ενότητες, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι θεωρητικές αρχές και η φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις «Πολιτισμικές Σπουδές». Σηματοδοτούν με τον τρόπο αυτό νέες, εναλλακτικές προοπτικές, σύμφωνα με τις οποίες η Λογοτεχνία, που αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της δικής μας εμπειρίας αλλά κυρίως στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας. Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη Λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους αναγνώστες-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική (Πασχαλίδης, 1999: 320-22).

Ο στόχος αυτής της προσπάθειας να αλλάξει το καθεστώς της ανάγνωσης

και να το προσανατολίσει σε δραστηριότητες «πολιτισμικής ερμηνευτικής», από την πλευρά του αναγνώστη, διευρύνει και τον πάγιο παιδαγωγικό στόχο της «εγγραμματοσύνης» σε εκείνον της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης». Απαιτεί, λοιπόν, από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα» και το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων. Τους ζητά ακόμη να απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα, να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν ουσιαστικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της Λογοτεχνίας και, τελικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους» (Πασχαλίδης, 1999: 324-27).

Η εμφανής «υποκειμενική» προοπτική ενός τέτοιου αναγνωστικού προγράμματος έχει ιδιαίτερη σημασία και δυναμική, αφού αναφέρεται όχι μόνο στις πιθανές αναγνωστικές ερμηνευτικές διεργασίες που τα κείμενα απαιτούν αλλά και στην ερμηνεία αυτής της πιθανής ερμηνείας. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη αξία στη λειτουργία της ποίησης, χωρίς να διαχωρίζεται η Ποίηση γενικά από την Ποίηση για Παιδιά ειδικότερα, ενώ αναγνωρίζεται ότι χρειάζεται να απαγκιστρωθεί από τον καθαρά ερμηνευτικό προσανατολισμό της και από τα παγιωμένα ερμηνευτικά σχήματα. Συνολικά προτείνεται μια βιωματική-επικοινωνιακή και ταυτόχρονα μια πιο «ελεύθερη» επαφή με τη Λογοτεχνία, που θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν εκείνοι τα κείμενα που θα διαβάσουν αλλά και τους τρόπους με τους οποίους θα τα προσεγγίσουν αναγνωστικά, ορίζοντας ουσιαστικά οι ίδιοι το λογοτεχνικό κανόνα που θα διασώσει και θα τους εξασφαλίσει την απόλαυση από την ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου. Το κείμενο, αποδεσμευμένο από τη γλωσσική διδασκαλία, δεν καλείται να εξυπηρετήσει προγραμματικούς σκοπούς και συγκεκριμένα ιδεολογικά σχήματα, αλλά να ενεργοποιήσει δάσκαλους και μαθητές στην άρθρωση του δικού τους λόγου (Καπλάνη, 1999: 362-65).

Μέσα από τέτοιες προτάσεις η Λογοτεχνία φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που της αναλογεί σε ένα αναμορφωμένο σχολικό πρόγραμμα. Ένα πρόγραμμα που θα έχει την πρόθεση να θεραπεύσει την «κακοδαιμονία» της αντιμετώπισης των λογοτεχνικών κειμένων και θα προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αισθητοποιήσει την αντίδρασή του και να αξιοποιήσει τη δυναμική της, κατανώντας και βιώνοντας την πράξη του ως προσωπική σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο.

Ας μη θεωρηθεί όμως ότι σε μια τέτοια περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να λησμονεί τους όρους του λογοτεχνικού «παιχνιδιού» και να «εγκαταλείπει» τους αναγνώστες του σε συνειρμικά παραληρήματα ή σε περιπλανήσεις, που

αρκετές φορές δεν οδηγούν πουθενά. Τέτοιες καταστάσεις μπορούν, βέβαια, να διασώσουν τη μαγεία της λογοτεχνικής έκφρασης και επαφής, αλλά είναι πιθανό και να παρερμηνεύσουν ή να αλλοιώσουν την ουσία της. Η κατανόηση και κατά συνέπεια η συνειδητοποίηση αυτής της πράξης δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους αναγνώστες, δάσκαλους και μαθητές, επειδή χρειάζεται ένα βοηθητικό πλαίσιο αναφοράς, όπως αυτό που προσπαθούν να μορφοποιήσουν οι πρακτικές και οι προτάσεις που εκθέσαμε παραπάνω.

Στη βάση αυτών των ρυθμίσεων γίνεται φανερό ότι υπάρχει πάντα μια φιλοσοφία, ένα σύνολο από αρχές εμπνευσμένες ή δανεισμένες κυρίως από λογοτεχνικές θεωρίες, η ύπαρξη των οποίων εγγυάται την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και προφυλάσσει την αναγνωστική διαδικασία από επιζήμιες για τους όρους της παρεκτροπές. Αρκεί μόνο τα θεωρητικά δεδομένα να αξιοποιηθούν σωστά, ώστε η θεωρία να μην υπερβαίνει τη διδακτική πράξη και η διδακτική πράξη να μην καταργεί τη θεωρία. Παρόμοιοι χειρισμοί όμως θέλουν μεγάλη προσοχή, επειδή τα όρια είναι δυσδιάκριτα και ο ρόλος της θεωρίας παρεξηγημένος (Rosenblatt, ²1989: 49-50, και Πασχαλίδης, 1999: 328-29).

Ωστόσο, «η θεωρία δεν έλειψε ποτέ από το σχολείο. Ορισμένες θεωρητικές αντιλήψεις διαμόρφωναν πάντοτε το διδακτικό πλαίσιο, χωρίς όμως να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους», υποστηρίζει ο Τ. Καγιαλής (1993: 36). Στην Ελλάδα τέτοιες αντιλήψεις εξυπηρετούσαν κυρίως παιδαγωγικούς στόχους, κατά τις προηγούμενες δεκαετίες, και επικεντρώνονταν στην ανίχνευση της λογοτεχνικότητας του κειμένου, για να καταλήξουν στην προβολή του ρόλου του δασκάλου, του εκπαιδευτικού, μέσα από μια αυστηρά προγραμματισμένη διδακτική πορεία (Πεσκετζή, 1995: 250-51).

Η νέα θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου, που διαπιστωμένα αντανάκλα γενικότερες ιδεολογικές επιλογές αλλά και κοινωνικές αλλαγές, υποβάλλεται από τις σύγχρονες εκδοχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας (May, 1995) και συνδέεται με μια νέα αντιμετώπιση της διδακτικής προσφοράς του λογοτεχνικού κειμένου. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας αντιμετώπισης, που εμπλέκει άμεσα τους μαθητές-αναγνώστες στη διδακτική διαδικασία, δεν είναι να υπαγορεύσει τη διάθεσή τους απέναντι στο κείμενο ή να καθορίσει τη σχέση τους με αυτό· αγωνίζεται και “αγωνιά” να προσφέρει μια βάση ενεργοποίησης της αναγνωστικής διάθεσης (Nodelman, 1992), για να τους οδηγήσει στην αισθητοποίηση της σχέσης τους με το λογοτεχνικό κείμενο και να διασώσει την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και τη μοναδικότητά της.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Μελάς, Λέων. *Ο Γεροστάθης, ή Αναμνήσεις της Παιδικής μου Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπογραφείο Λαζάρου Δ. Βιλαρά, 1858, σ. 7.
2. Βασιλειάδης, Νικόλαος Ι. «Σελίδες εν Φρενοκομείω: Ο Ατυχήσας Ποιητής». *Ποικίλη Στοά*, έτος 10ον (1894): 151.
3. Πάλλης, Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ. Κ. Βλαστού, 1889, σ. 4.
4. Βλ. ενδεικτικά την «Εισαγωγή» στα: *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Ε' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., (1987), σσ. 5-10, και *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Α' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., (1987), σσ. 3-6. Στα τελευταία Προγράμματα Σπουδών (2002: 60), ωστόσο, δε γίνεται λόγος για Βιβλίο Δασκάλου αλλά για «Φύλλο Οδηγιών για το Δάσκαλο».
5. Αυτό είναι εμφανέστερο στην περίπτωση του ποιητικού κειμένου, το οποίο απαιτεί μία αναγνωστική διαδικασία λιγότερο γραμμική από αυτή του πεζού. Για περισσότερα βλ. Benton, Michael, and Fox, Geoff (1992), *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολίδου, Βενετία (1999), «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Βασταρδή, Μαργαρίτα (1994), «Η Παιδική Λογοτεχνία στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου: Πραγματικότητες και Δυνατότητες», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ Β'. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δεμερτζής, Κ. (1988), «Η Ποίηση στην Παιδεία», στο Σκαρτσής, Σ. (επιμ.), *Η Ποίηση στην Παιδεία*. (Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης. Πάτρα, 3-5 Ιουλίου 1987). Αθήνα: Γνώση.
- Καγιαλής, Τάκης (1993), «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Θεωρίας», στο *Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Γ' Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β.). Αθήνα: Πατάκης.
- Καπλάνη, Βικτωρία (1999), «Η Θέση της Ποίησης σε ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και Προοπτικές», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, κ.ά. (1993), «Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια πρόταση ανανέωσης των Ανθολογιών», *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 29-30.

- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1999), «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων, στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, κ.ά. (2001), *Με Λογισμό και μ' Όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Ε΄ & ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: (Πατάκης) Ο.Ε.Δ.Β.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1995), *Το Θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003), *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη, Μ. (1987), «Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η Εγκυρότητά τους για την Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα», *Νέα Παιδεία* 83.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης (1999), «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Πεσκέτση, Μαρία (1995), *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων*. (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα.
- Σπανός, Γιώργος (1994), «Η Διδασκαλία Πεζού Λογοτεχνικού Κειμένου: Θεωρία και Πράξη», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ. 9.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] (1987), *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] (2002), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμ. Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] (1987), *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Α΄ Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] (1987), *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Ε΄ Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- [ΥΠ.Ε.Π.Θ.] (2000), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Benton, Michael, and Fox, Geoff (1992), *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Benton, Michael (1978), «Poetry for Children: A Neglected Art», *Children's Literature in Education*, vol. 9, no 3.
- Chambers, Aidan (1991), *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Exeter: The Thimble Press.
- May, J.P. (1995), *Children's Literature and Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Nodelman, P. (1992), *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman.

Rosenblatt, L.M. (1989), «The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research», in Cooper, Charles R. (ed.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.