

## Οι προδιαγραφές του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Σωτηροπούλου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Υπ. Δρ.

### ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Στην 100χρονη σχεδόν πορεία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (1884-1978)<sup>1</sup> η φυσιογνωμία του παρέμεινε απροσδιόριστη και ασαφής. Κυρίως η σύνδεσή του με τη διάχυση του δημοτικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης το εμπόδιζε να αποκτήσει συγκεκριμένη φυσιογνωμία και αυτοτέλεια, καθώς 'η διδασκαλία κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας αντιμετωπιζόταν ως μέσο προώθησης του γλωσσικού αγώνα και αυτό συσκότιζε τις διάφορες ιδεολογικές παραμέτρους της διδασκαλίας τους γιατί τις υπέτασσε στην ιδεολογία του δημοτικισμού'. (Αποστολίδου Β., 1999: 335). Επιπλέον η σχέση του με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και η διαμάχη για τις ώρες διδασκαλίας υπονόμεισαν το παιδαγωγικό αίτημα για τη διαμόρφωση συγκεκριμένης ταυτότητας.

Σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα το μάθημα της λογοτεχνίας από το 19<sup>ο</sup> αιώνα θεωρήθηκε ως το σπουδαιότερο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών. Στην Ελλάδα το μάθημα άργησε πολύ να καθιερωθεί στην εκπαίδευση και γι' αυτό το βάρος της ηθικής, αλλά και εθνικής και πολιτικής, διαπαιδαγώγησης το έφεραν κυρίως τα αρχαία ελληνικά και η ιστορία για πολλές δεκαετίες. Η λογοτεχνία την υπηρέτησε με το να παρέχει στους μαθητές τις ηθικές και αισθητικές νόρμες της τελειότητας, εξοικειώνοντάς τους με το λογοτεχνικό κανόνα.

Ενδιαφέροντα σημεία στην ιστορία του μαθήματος αποτελούν η περιοδολόγηση και ο δημοτικισμός. Ως προς τη δόμηση του χρόνου της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέσα στα *Αναγνώσματα*, η διαδικασία διάχυσης της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* ακολούθησε πορεία συνεχή και ομαλή. Ως προς τη διαδικασία πρόσληψης του λογοτεχνικού δημοτικισμού η πορεία ήταν σταδιακή και σπασμωδική και σχετίζεται με τον ιδεολογικό αναπροσανατολισμό, ο οποίος στη θέση του κλασικισμού τοποθετεί το παρόν, το νέο ελληνισμό.

Δόμηση χρόνου νεοελληνικής λογοτεχνίας:

*Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1884*: περιέχουν σχεδόν αποκλειστικά κείμενα του 19<sup>ου</sup> αιώνα.

*Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1913*: μεταθέτουν τα όρια στο 15<sup>ο</sup> αιώνα

*Νεοελληνικά Αναγνώσματα του 1930*: μεταθέτουν τα όρια στο 10<sup>ο</sup> αιώνα και οριστικά οριοθετούν χρονικά τη νεοελληνική λογοτεχνία.

Πρόσληψη λογοτεχνικού δημοτικισμού:

1. στάδιο αρχικής πρόσληψης (1913-1938)
2. στάδιο αμφισβήτησής του (1938-1976)
3. στάδιο τελικής αποδοχής (1975 και εξής)

Παρόλο που τις δύο τελευταίες δεκαετίες εμπλουτίστηκε ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας<sup>2</sup> και επιχειρήθηκαν πιο ποικιλόμορφες προσεγγίσεις, το μάθημα σήμερα εξακολουθεί να μην είναι αυτόνομο, αλλά κλάδος του μαθήματος των Νέων Ελληνικών (ο άλλος κλάδος είναι η Νεοελληνική Γλώσσα), απαξιωμένο, καθώς δεν έχει καμία βαρύτητα στη σχολική γνώση, αδιάφορο για τους μαθητές και πηγή περισσής αμηχανίας για τους εκπαιδευτικούς. «Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αυτοί βλέπουν τη λογοτεχνία περισσότερο ως ιστορία, φιλοσοφία και τέλος πάντων ως αντικείμενο του οποίου η αξία βρίσκεται στα νοήματα που εμπεριέχει. Εν ανάγκη, αλλά όχι πάντα, μπορούν να τη δουν και ως τεχνικές ή ως αισθητικό αντικείμενο. Στις καλύτερες των περιπτώσεων, ως ένα διπλό αντικείμενο, αλλά προφανώς αντικείμενο ακρωτηριασμένο» (Φρυδάκη Ε., 1999: 169).

1 Προϊόν της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 αποτελούν τα διδακτικά βιβλία *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* που πρωτοεκδόθηκαν το σχολικό έτος 1977-78. «Τα βιβλία αυτά συνιστούν τομή στα μέχρι τότε σχολικά ανθολόγια». (Χοντολίδου Ε., 1989: 46).

2 Σώμα έργων που αναγνωρίστηκαν και καθιερώθηκαν από τη φιλολογική κριτική και την επίσημη ιδεολογία ως τα πιο αντιπροσωπευτικά της λογοτεχνικής παράδοσης του συγκεκριμένου τόπου και χρόνου.

Επιπλέον το μάθημα το χαρακτηρίζει μία αντίφαση η οποία υπονομεύει τη θέση του στο σχολικό πρόγραμμα και στη συνείδηση των μαθητών: ενώ επενδύεται φραστικά με ανανεωμένους και επίκαιρους στόχους, στην πράξη, με την επιλογή κειμένων, τις ώρες και τις μεθόδους διδασκαλίας, αποτυγχάνει να δείξει στους μαθητές ότι τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αξίες, ιδέες, νοοτροπίες και στάσεις που απορρέουν από την ίδια τη ζωή, αποτυγχάνει να τους καταστήσει αναγνώστες. «... εκείνα που διαπιστώσαμε είναι τα εξής: τη λογοτεχνία να είναι μαζί εξιδανικευμένη και εξουδετερωμένη, μοιρασμένη συνεταιρικά ανάμεσα στους διπλούς πύργους της αισθητικής και της εθνικής παράδοσης». (Πασχαλίδης Γ., 1999: 319).

## ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ<sup>3</sup>

Οι διδακτικές οδηγίες που δόθηκαν είναι οι οδηγίες που ίσχυαν και τα παρελθόντα έτη. Το εύλογο είναι ότι αλλαγή σε ένα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Σχολικού Προγράμματος, προϋποθέτει και συμπαρασύρει αλλαγές και στα υπόλοιπα, καθώς αποτελούν ένα σύστημα. Το ότι αλλάζουν μόνο τα περιεχόμενα, και τα υπόλοιπα διατηρούνται αναλλοίωτα, δηλώνει ότι η αλλαγή δεν είναι αλλαγή ουσίας, αλλά ενταγμένη στη λογική των προηγούμενων περιεχομένων.

Στην ενότητα όπου αναφέρονται οι Γενικοί Σκοποί διατυπώνεται ότι «σκοπός της λογοτεχνίας είναι να υπηρετεί, μέσα από του δικούς της ιδιότυπους δρόμους, το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης». Έτσι διατυπώνονται τρεις σκοποί από τους οποίους ο πρώτος σχετίζεται με τη λογοτεχνία: «Η οικείωση των μαθητών/τριών προς την ευρεία έννοια της λογοτεχνικότητας» και οι άλλοι δύο με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και ικανότητας.

«Η διαμόρφωση σκεπτομένων δρώντων ατόμων, ικανών να κατανοούν τις πληροφορίες και τα δεδομένα του κόσμου και να παρεμβαίνουν στις διαδικασίες της συγκρότησής του».

«Η ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, ώστε να επεξεργάζονται τα σύνθετα και συχνά αντιφατικά μηνύματα της εποχής και να αντιστέκονται στα πρότυπα που κατά καιρούς επιβάλλονται».

Εξετάζοντας τους σκοπούς, παρατηρούμε ότι ο όρος «λογοτεχνικότητα» του πρώτου σκοπού δεν προσδιορίζεται. Πέραν του ότι ο όρος αυτός καθαυτός χρήζει επαναπροδιορισμού, το γεγονός ότι οι συντάκτες των *Οδηγιών* δεν τον αποσαφηνίζουν, συσκοτίζει τις θεωρητικές και ιδεολογικές τους παραδοχές, δυσχεραίνοντας περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών.

Μία βιαστική ανάγνωση του δεύτερου σκοπού θα μπορούσε να παραπέμψει στον κριτικό γραμματισμό, ωστόσο δεν ακολουθεί ο στόχος της παρέμβασης: η αλλαγή της θέσης των υποκειμένων. Έτσι η παρέμβαση καθίσταται κενός λόγος.

Ανάλογα και ο τρίτος σκοπός παραμένει κενός καθώς η αντίσταση δεν αρκεί. Χρειάζεται η ικανότητα επιλογής, η διατύπωση μίας εναλλακτικής πρότασης ικανής να μεταβάλλει τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και τον κόσμο. Προϋπόθεση το σχολείο να διδάσκει την αποκωδικοποίηση τέτοιων, αντιφατικών, μηνυμάτων και να ασκεί τους μαθητές στη διατύπωση προτάσεων.

---

<sup>3</sup> Η σκοποθεσία, όπως και η μεθοδολογία, διατυπώνονται στις *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων* (σχολικό έτος 2006-2007), Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2006.

## ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ

Στην ενότητα «Ειδικοί Σκοποί» διατυπώνονται δύο σκοποί:

1. «Η ουσιαστική, κατά το δυνατόν, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, καθώς και με έργα νεότερα που δίνουν εγγυήσεις ποιότητας».

Παρόλο που, σύμφωνα με την παραπάνω διατύπωση, η κληρονομιά μας δεν περιορίζεται μόνο στην εθνική, αλλά περιλαμβάνει και την παγκόσμια, στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου ανθολογούνται 6 κείμενα ή αποσπάσματα ευρωπαϊών συγγραφέων (απουσιάζουν οι βαλκάνιοι συγγραφείς) και ένα αμερικανού. Στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου ανθολογούνται 10 κείμενα ή αποσπάσματα ευρωπαϊών συγγραφέων (απουσιάζουν και πάλι οι βαλκάνιοι συγγραφείς), ένα αμερικανίδα, ένα τούρκου, ένα χιλιανού και ένα κινέζικο ποίημα ανώνυμου. Πολύ φτωχή και περιορισμένη η αντίληψη για την παγκόσμια κληρονομιά, δείχνει να αγνοεί τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, καθώς η πολυπολιτισμικότητα είναι γεγονός και οι σχέσεις με γείτονες λαούς έχουν επαναπροσδιοριστεί. Έτσι δεν αναγνωρίζεται ο ρόλος που θα μπορούσε να έχει η λογοτεχνία στην επαφή και την αποδοχή του ξένου, του διαφορετικού. Αντίθετα, διακρίνουμε στη διατύπωση τον απόηχο του εθνοκεντρισμού και της μεταβίβασης πολιτιστικών αξιών που σημάδεψαν το μάθημα για δεκαετίες.

2. «Η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη λογοτεχνία, ώστε, μέσα από μεθοδική, σταδιακή άσκηση, να οδηγούνται σε δημιουργική ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική των κειμένων και διεύρυνση της προσωπικής εμπειρίας τους».

Η διατύπωση μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι αναγνωρίζεται η δυνατότητα διαφορετικής ανάγνωσης και ερμηνείας από τους μαθητές, η διατύπωση προσωπικού λόγου για το κείμενο που μελετούν. Όμως η εξειδίκευση του σκοπού παρακάτω προσδιορίζει πώς εννοούν οι συντάκτες των *Οδηγιών* τη δημιουργική ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική των κειμένων.

Διατυπώνεται, λοιπόν, ότι «συγκεκριμένα, επιδιώκεται να καταστούν οι μαθητές/ήτριες ικανοί/ές:

1. «Να παρατηρούν με προσοχή το κείμενο και να αξιοποιούν τα κύρια κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία, προκειμένου να σχολιάσουν πολύπλευρα τις διάφορες πτυχές της σύνθεσης του και να το ερμηνεύσουν με τρόπο μεθοδικό και σφαιρικό».

Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι στην ενότητα «Λογοτεχνία και διδασκαλία» διατυπώνεται ότι «η διδασκαλία, κατά κύριο λόγο, στηρίζεται και αναζητά να προβάλλει εκείνη την ανάγνωση του είναι κοινή στους περισσότερους αναγνώστες», αντιλαμβανόμαστε ότι η ερμηνεία οριοθετείται, επομένως υπολανθάνει η αντίληψη της ορθής ερμηνείας. Όμως με την αναζήτηση της «ορθής» ερμηνείας και του ανύπαρκτου μέσου μαθητή, δεν αναγνωρίζεται η μερικότητα της γνώσης και της εμπειρίας που παρουσιάζεται από το δάσκαλο, όπως και η μερικότητα της γνώσης και της εμπειρίας των μαθητών. Εξάλλου οι διάφορες ερμηνείες των λογοτεχνικών έργων νομιμοποιούνται και αποκτούν ισχύ σε ένα δεδομένο σύστημα σχέσεων, μέρη του οποίου είναι η φιλολογία, η κριτική, τα media και η εκπαίδευση. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η ισοτιμία στην αναγνωστική διαδικασία δεν είναι δεδομένη εφόσον οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και έχουν διαφορετική αναγνωστική ιστορία. Όταν το βάρος δίνεται στην ορθότητα της ερμηνείας, οι μαθητές χωρίζονται σε αυτούς που μπορούν να δουν το νόημα του δασκάλου και σε εκείνους που το βλέπουν ποτέ. (Bennet, στο Αποστολίδου Β., 1999: 343). Ας μη λησμονούμε ότι στην εκπαίδευση οι ερμηνείες των λογοτεχνικών κειμένων εκπορεύονται συνήθως από την ακαδημαϊκή κοινότητα και την καθιερωμένη κριτική, γεγονός που τις καθιστά λόγο συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, ο οποίος είναι δυνατό όχι μόνο να συμφωνεί, αλλά και να αντιπαρατίθεται με το λόγο άλλων ομάδων.

Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες έχουν διευρύνει τα όρια της ερμηνείας καθώς το κείμενο αντιμετωπίζεται ως μέσο για τη σπουδή της κοινωνικής ζωής, για τη διερεύνηση τόσο των τρόπων με τους οποίους αυτές διαμεσολαβούν την κατανόησή μας του κόσμου και μας διαμορφώνουν ως υποκείμενα, όσο και των τρόπων με τους οποίους τις χρησιμοποιούμε για να τοποθετηθούμε στον κόσμο, διεκδικώντας μία άλλη θέση και σχέση με αυτόν.

2. «Να αποκομίζουν ποικίλες πληροφορίες για σημαντικά ιστορικά, κοινωνικά, πολιτικά και άλλα θέματα που θίγονται στα λογοτεχνικά έργα, να σχολιάζουν τις διάφορες σκέψεις που εκτίθενται σ' αυτά, να εκφράζουν τεκμηριωμένα τις δικές τους θέσεις και να ευαισθητοποιούνται από τα διατυπούμενα ζητήματα.»

Αν η λογοτεχνία θεωρείται πηγή πληροφοριών για σημαντικά ζητήματα, καλείται, όπως και στο παρελθόν, να λειτουργήσει επικουρικά στο μάθημα της ιστορίας; Εξάλλου με αυτή τη διατύπωση αποκλείεται αυτό που πρέπει να αναδεικνύεται σε κάθε κείμενο: ότι αυτό που παρουσιάζεται είναι ένας τρόπος συγκρότησης του κόσμου, όχι ο ένας και μοναδικός, τον οποίο οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός διαπραγματεύονται σε σχέση με το δικό τους.

Η δύναμη της λογοτεχνίας έγκειται στη δυνατότητά της να χαράζει ερμηνευτικά σχήματα κατανόησης του κόσμου. Με την ιδιαιτερότητα του λόγου της άλλοτε ενίσχυσε, άλλοτε ανανέωσε και άλλοτε υπονόμωσε «αλήθειες» και αξίες άλλων θεσμών, όπως η κυρίαρχη ιδεολογία, η θρησκεία και η επιστήμη. Αυτά ακριβώς τα στοιχεία χρειάζεται να αναζητάμε στη σχολική τάξη.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ<sup>4</sup>

Η κατάταξη των κειμένων στα βιβλία της Α' και Β' Γυμνασίου είναι θεματική. Θεωρείται ότι με αυτήν την κατάταξη η επαφή των μικρότερων μαθητών με τα κείμενα θα είναι ευκολότερη και πιο ελκυστική. Οι θεματικές ενότητες των βιβλίων είναι:

1. Ο άνθρωπος και η φύση • Πόλη-Υπαιθρος
2. Λαογραφικά
3. Οικογενειακές σχέσεις
4. Η θρησκευτική ζωή
5. Εθνική ζωή
6. Παλαιότερες μορφές ζωής
7. Ταξιδιωτικά κείμενα
8. Η Αποδημία • Ο καημός της ξενιτιάς • Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα • Τα μικρασιατικά • Οι πρόσφυγες
9. Αθλητισμός
10. Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας • Οι φιλικό δεσμοί • Η αγάπη
11. Η βιοπάλη • Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου
12. Προβλήματα της σύγχρονης ζωής
13. Οι φίλοι μας τα ζώα

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι με ποια κριτήρια αποφασίστηκαν οι συγκεκριμένες ενότητες; Τα θέματα σχετίζονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των σημερινών εφήβων; Με τη συγκεκριμένη επιλογή έχουν όλοι οι μαθητές μερίδιο στην ανάγνωση; Ελήφθη υπ' όψιν η διαφορετικότητά τους; Είναι τέτοια η ποικιλία κειμένων ως προς τις διαφορετικές εποχές, κουλτούρες, γλωσσικά ιδιώματα ώστε να δίνει την ευκαιρία για συνάντηση με διαφορετικές αξίες και σύνδεση των αξιών με το ιστορικό και κοινωνικό περιβάλλον; Με βάση τα όσα εκτέθηκαν παραπάνω και όσα ακολουθούν, εικάζουμε πως η απάντηση είναι αποφαστική.

---

4 Α' Γυμνασίου:

Συγγραφείς: Θεοδόσης Πυλαρινός, Σοφία Χατζηδημητρίου, Λάμπρος Βαρελάς

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα, Ανάδοχος συγγραφής: Μεταίχμιο, Έκδοση Α' 2006.

Β' Γυμνασίου:

Συγγραφείς: Ευριπίδης Γαραντούδης, Σοφία Χατζηδημητρίου, Θεοδώρα Μέντη

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα, Ανάδοχος συγγραφής: Μεταίχμιο, Έκδοση Α' χ.χ.

Γ' Γυμνασίου

Συγγραφείς: Παναγιώτης Καγιαλής, Χριστίνα Ντουνιά, Θεοδώρα Μέντη

Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα, Ανάδοχος συγγραφής: Μεταίχμιο, Έκδοση Α' 2006.

Αυτά διδακτικά εγχειρίδια αυτά διανεμήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006-2007.

Εντάσσονται στο Γ' Κ.Π.Σ./ΕΠΕΑΕΚ II/Ενέργεια 2.2.1/Κατηγορία πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων».

Το «νέο» σ' αυτά τα εγχειρίδια, σε σχέση με τα προηγούμενα, είναι ότι παρουσιάζονται οι ίδιες θεματικές ενότητες, οι οποίες από δεκαέξι έγιναν δεκατρείς, προσθαφαιρέθηκαν συγγραφείς, πάντα στη λογική του λογοτεχνικού κανόνα.

### Γ' Γυμνασίου

1. Δημοτικά τραγούδια
2. Κρητική λογοτεχνία
3. Νεοελληνικός Διαφωτισμός
4. Απομνημονεύματα
5. Η λογοτεχνία στα Επτάνησα
6. Οι Φαναριώτες και οι Ρομαντικοί των Αθηνών
7. Η νέα Αθηναϊκή Σχολή (1880-1922)
8. Η νεότερη λογοτεχνία
  - 8.1 Η λογοτεχνία από το 1922 ως το 1945
  - 8.2 Μεταπολεμική και σύγχρονη λογοτεχνία.

Η ύλη της Γ' Γυμνασίου, όπως και των τριών τάξεων του Λυκείου, έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση της ιστορίας της λογοτεχνίας μέσα από μία σειρά αποσπασμάτων ή αυτοτελών κειμένων τα οποία προτάσσονται με χρονολογική σειρά. Η κατάταξη είναι ιστορική καθώς κριτήριο της θέσης τους αποτελεί σχεδόν ο χρόνος παραγωγής τους.

Εφόσον ζητούμενο της διδασκαλίας είναι η έννοια της ιστορικότητας, οφείλουμε να προσδιορίσουμε αυτή την έννοια (Κουντουρά Λ., 1999). Σύμφωνα με το Σχολικό Πρόγραμμα, αλλά και την παραδοσιακή αφηγηματική ιστορία της λογοτεχνίας, έργο αυτής της ιστορίας φαίνεται πως αποτελεί η παράταξη συγγραφέων με χρονολογική σειρά και η τοποθέτηση των έργων σε μία σειρά ομοιοειδούς παραγωγής. Ο λογοτεχνικός κανόνας που προκύπτει από αυτή τη διεύθυνση του υλικού αποτελεί τον κανόνα της μεγάλης παράδοσης, της *great tradition*, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μετά από επιλογές, μεταμορφώσεις και αποκλεισμούς άλλων τμημάτων της λογοτεχνικής παραγωγής. Επομένως ο τρόπος αντίληψης της ιστορικότητας είναι περιορισμένος.

Οι νεότερες απόψεις για την ιστορία της λογοτεχνίας έχουν διευρύνει την έννοια της ιστορικότητας, προβάλλοντας ποικίλες παραμέτρους για τον προσδιορισμό της. Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο ιστορικότητα, αναφερόμαστε στην ιστορικότητα ολόκληρης της λογοτεχνίας ως θεσμού, επομένως, και στην ιστορικότητα του έργου που θεωρείται λογοτεχνικό, στην ιστορικότητα του συγγραφέα, στην ιστορικότητα του αναγνώστη. Έτσι η πλήρης ερμηνεία του λογοτεχνικού φαινομένου απαιτεί την εξέταση όλων των παραπάνω παραγόντων.

Η ιστορία της λογοτεχνίας θα πρέπει να έχει ως αποστολή της την κατασκευή του συνόλου ενός δεδομένου λογοτεχνικού φαινομένου μέσα στην κοινωνική και ιστορική του λειτουργία. Στόχος της ερμηνείας είναι η αποκατάσταση του συνόλου της επικοινωνίας. Για την προσέγγιση της ιστορίας της λογοτεχνίας δεν αρκεί το λογοτεχνικό έργο, αλλά απαιτείται η παρακολούθηση των ποικίλων σχέσεων επικοινωνίας που διατηρούν ο πομπός και ο δέκτης του λογοτεχνικού φαινομένου στις διάφορες χρονικές στιγμές (Βελουδής, στο Κουντουρά Λ., 1999: 351).

Στη σχολική ζωή πόσο συνειδητοποιούμε ότι όλα τα λογοτεχνικά κείμενα δε λειτουργούσαν με τον ίδιο τρόπο επικοινωνίας; Πόσο γίνεται κατανοητή η διαφοροποίηση του συνόλου επικοινωνίας στο οποίο εντάσσεται το κάθε έργο;

Η γραμμική παράθεση κειμένων, με διαφορετική λειτουργία επικοινωνίας, προφανώς προαπαιτεί μία γραμμική και ενιαία αντίδραση του παλαιότερου και σημερινού αποδέκτη αυτών. Η χρονολογική σύμπτωση δεν κάνει τα έργα συναφή ή συγγενή, όπως δεν τα κάνει οπωσδήποτε μη συναφή η ασυγχρονία. Επίσης ο χρόνος πρόσληψης ενός έργου δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με το χρόνο της δημιουργίας του.

Το κείμενο δεν αποτελεί παρά την αρχή της επικοινωνίας, είναι μέρος του λογοτεχνικού θεσμού και στόχος μιας ερμηνείας είναι η ανακατασκευή της σχολικής επικοινωνίας. Με την κλασική αφηγηματική ιστορία, εστιάζουμε την προσοχή μας στο κείμενο, αποκομίζοντας, τελικά, μια παραμορφωτική άποψη για την πραγματική λειτουργία του κειμένου. Παίρνουμε πληροφορίες για

την ύπαρξη του κειμένου και για το δημιουργό, αλλά δε μαθαίνουμε σχεδόν τίποτα για το πώς, πότε, γιατί και αν διαβάστηκε το κείμενο και, βεβαίως, αγνοούμε τον πρώτο αποδέκτη του κειμένου. Άλλωστε κατά τον Escarpit: «Ξέρω ένα βιβλίο σημαίνει πρώτα ξέρω πώς διαβάστηκε».

Η κατάταξη που ακολουθείται στο εγχειρίδιο φαίνεται να μη δέχεται ότι το περιεχόμενο της έννοιας «λογοτεχνία» μεταβάλλεται διαχρονικά και ότι κάθε γραφή της ιστορίας της λογοτεχνίας διαφοροποιείται από την προηγούμενη και επόμενη.

Η διαφορά αυτού του εγχειριδίου σε σχέση με το προηγούμενο είναι η προσθαφαίρεση περιόδων.

## ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η μεθοδολογία που προτείνεται είναι η ανάγνωση του κειμένου ή η ένταξη του κειμένου στο ιστορικό και θεματικό του πλαίσιο με στόχο την ερμηνευτική προσέγγιση για να δημιουργήσει ο αναγνώστης το δικό του 'κείμενο'. Αυτή η ελευθερία του μαθητή είναι μόνο φραστική, σύμφωνα με ειπώθηκαν παραπάνω.

«Ο τρόπος του διδάσκοντος στη λογοτεχνία πρέπει να είναι περισσότερο οδηγητικός και λιγότερο αποφαντικός» διατυπώνεται στις *Οδηγίες*. Ωστόσο παραπάνω προσδιορίζεται πως ο ρόλος του διδάσκοντος είναι η διακριτική και σταθερή παρέμβαση στη διαδικασία της ερμηνείας. Πώς ο παρεμβατικός ρόλος ισορροπεί με τον οδηγητικό και μάλιστα καθώς ορίζονται με σαφήνεια οι υποχρεώσεις του διδάσκοντος («οργανώνει τη διδακτέα ύλη, καθορίζει τους διδακτικούς στόχους, παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες, ρυθμίζει της πορεία της διδασκαλίας/συζήτησης επιδιώκοντας τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στο διάλογο και την προσήλωσή τους στο θέμα, ελέγχει την κατανόηση και αξιολογεί την επίδοση των μαθητών και την έκβαση του μαθήματος»);

Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία που προτείνεται είναι ξεπερασμένη, εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό στον παραδοσιακό ρόλο του κατόχου της μίας και μοναδικής γνώσης και αλήθειας και αγκυλώνει το μαθητή στην παθητικότητα και τη συμμόρφωση.

Αν κίνητρο της ανάγνωσης είναι η επιθυμία για επικοινωνία με το συγγραφέα, αλλά και με άλλους αναγνώστες μέσω του βιβλίου, η έκβαση της ανάγνωσης, η εξαγωγή νοήματος επηρεάζεται από τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Και εδώ ακριβώς έγκειται ο ρόλος του δασκάλου. Σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο ο ρόλος του είναι ρυθμιστικός: ανακατανέμει τις ισορροπίες της γνωστικής επάρκειας αναδεικνύοντας τις διαφορετικές ικανότητες κάθε μαθητή, διακρίνοντας την αναγνωστική πρόοδο των μαθητών ώστε να τους ωθεί και να τους προετοιμάζει για τις επόμενες δυσκολίες της ανάγνωσης.

Γιατί η ανάγνωση είναι επιλεκτική. Διαβάζοντας προσπαθούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα που έχουμε εκ των προτέρων, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Ούτε ο πιο «επαρκής» αναγνώστης δεν μπορεί να αντιληφθεί το σύνολο των νοημάτων που δυνητικά βρίσκεται σε ένα κείμενο. Ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και, θεωρητικά, είναι δυνατές τόσες ερμηνείες όσοι είναι και οι μαθητές. Αφού λοιπόν η ανάγνωση, η οποία είναι συλλογική, απαντά σε προηγούμενα ερωτήματα, χρειάζεται να δημιουργήσουμε το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να διευκολυνθεί η νοηματοδότηση από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και ο διάλογος ανάμεσά τους στη βάση της ισοτιμίας. Επίσης ας μην ξεχνάμε πως η θεσμοθετημένη, ομαδική ανάγνωση που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, δεν έχει καμία σχέση με την ανάγνωση που προσφέρει απόλαυση, η οποία είναι ιδιωτική.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Οι εξετάσεις, όπως καθορίζονται με το άρθρο 2 του Π.Δ. 319/2000 (ΦΕΚ 261<sup>Α</sup>27-11-2000) και στις τρεις τάξεις τους Γυμνασίου περιλαμβάνουν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν πεζό ή ποιητικό κείμενο (ολόκληρο ή απόσπασμα) διδαγμένο στην οικεία τάξη. Η κάθε ερώτηση μπορεί να αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα, τα οποία προέρχονται από την ίδια θεματική ενότητα.

Οι ερωτήσεις αναφέρονται:

1<sup>η</sup> : στο περιεχόμενο του κειμένου (κατανόηση ή ερμηνεία ή σύντομη αποτίμηση

φράσεων/τμημάτων του κειμένου ή περίληψη).

2<sup>η</sup> : στη δομή του κειμένου (μορφοποίηση παραγράφων ή θεματικές ενότητες ή αφηγηματικές τεχνικές).

3<sup>η</sup> : στη γλωσσική αποτίμηση του κειμένου. Η ερώτηση αναλύεται σε δύο ισοδύναμα υποερωτήματα: γνώρισμα ή ιδιοτυπίες στη γλώσσα και την έκφραση κ.ά./σχήματα λόγου (εικόνες, μεταφορές κ.ά.).

4<sup>η</sup> : στην αξιολογική κρίση του συγκεκριμένου κειμένου. Η ερώτηση εναλλακτικά μπορεί να περιλαμβάνει: χαρακτηρισμούς προσώπων ή καταστάσεων, εντοπισμό ή και παραλληλισμό αξιών και ιδεών που έχουν σχέση με την εποχή του έργου και τη βιωματικότητα των μαθητών, σύγκριση με άλλα έργα του ίδιου συγγραφέα ή άλλων συγγραφέων της εποχής ή σχολής (μόνο για τη Γ' τάξη).

Οι ερωτήσεις είναι ισοδύναμες και βαθμολογούνται με 5 μονάδες η κάθε μία.

Η αξιολόγηση των μαθητών, όντας ένα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του προγράμματος διδασκαλίας, έχει σχέση αλληλεπίδρασης μαζί τους, τα υπηρετεί και τα υποστηρίζει. Αν είχαν υπάρξει ουσιαστικές αλλαγές, θα είχε αλλάξει και το σύστημα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση, επομένως, παραμένει εξέταση και βαθμολόγηση μιας γνώσης, η οποία παράγεται εκτός σχολικού χώρου, την οποία ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει και αξιολογεί. Συντηρείται η αντίληψη της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας και αυτό που, τελικά, μετριέται είναι μία μηχανιστική μαθησιακή διαδικασία, οι παιδαγωγικές απαιτήσεις της οποίας είναι πολύ περιορισμένες.

Η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει την παραγωγή γνώσης μέσα στη σχολική τάξη από κοινού από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Όταν ο μαθητής είναι συν-παραγωγός γνώσης, παράγει δηλαδή το δικό του λόγο για τη λογοτεχνία αυτό που προκύπτει στην τάξη είναι η δημιουργία νέων γνώσεων, είναι παραγωγή βιωματικού και αυθεντικού λόγου για τη λογοτεχνία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Καθώς η αξιολόγηση είναι από τα δομικά στοιχεία του Σχολικού Προγράμματος, δε νοείται αξιολόγηση μόνο του μαθητή. Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητες για να υπάρχει ανατροφοδότηση και βελτίωση.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι καθιερωμένες αντιλήψεις στην εκπαίδευση για τη λογοτεχνία δύσκολα αλλάζουν. Απορροφούν τα νεότερα στοιχεία, αλλά τα ενσωματώνουν σε ένα παραδοσιακό πλαίσιο όπου πλανάται η αξίωση για μια αφηρημένη πολιτισμική, αισθητική και ηθική διαπαιδαγώγηση. Η λογοτεχνία στο σχολείο είναι σε μεγάλο βαθμό δέσμια και ταυτοχρόνως αναπαράγει αντιλήψεις όπως: η λογοτεχνία εκφράζει την εθνική ψυχή και συμπορεύεται με τις ιστορικές περιπέτειες του έθνους ή ότι αντανάκλα τα κοινωνικά φαινόμενα και τις κοινωνικές συγκρούσεις ή αντιλήψεις αισθητικής φύσεως (ο σπουδαίος λογοτέχνης οφείλει να είναι πρωτότυπος, το αίσθημά του «γνήσιο», η γλώσσα του «πλαστική», οι εικόνες του «εναργείς, ανεξάρτητα από το θεωρητικό και αισθητικό ρεύμα στο οποίο ανήκουν).

Προκειμένου το σχολείο να μεταδώσει ένα όσο πιο ομοιογενές σύστημα αξιών, στο μάθημα της λογοτεχνίας παρουσιάζονται οι αξίες των λογοτεχνικών κειμένων ως βέβαιες, οικουμενικές, αυτονόητες και αποσυνδεδεμένες από τα πολιτισμικά συμφραζόμενά τους. Όμως το μάθημα της λογοτεχνίας έχει τη δυνατότητα αν όχι να ανατρέψει, τουλάχιστον να υπονομεύσει καίρια σημεία του ευρύτερου ιδεολογικού προσανατολισμού του σχολείου.

Γιατί στα λογοτεχνικά κείμενα εμπεριέχονται αξίες, στάσεις, νοοτροπίες, τα οποία δεν είναι αρθρωμένα συστήματα ιδεών, αλλά ανθρώπινες καταστάσεις, συναισθήματα και πράξεις που παραπέμπουν, δια μέσου των γλωσσικών επιλογών, της αφηγηματικής δομής και των οπτικών γωνιών, σε κοινωνικές δομές και συνολικότερες κοσμοθεωρίες. Το χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας σε σχέση με την ιδεολογία είναι πως αποκαλύπτει τις βαθύτερες συνέπειες των ιδεολογικών συστημάτων και των κοινωνικών φαινομένων στις ζωές των ανθρώπων. Έτσι προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για συζήτηση και ανάλυση καθώς συνδέει το γενικό και καθολικό με το ειδικό

και ατομικό. Το άλλο χαρακτηριστικό της, η πολυφωνία, δίνει αμέτρητες δυνατότητες εξοικείωσης με πλήθος αξιών διαφορετικών εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων. Αυτές οι αξίες μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να επιδράσουν στην υποκειμενικότητα<sup>5</sup> των ανήλικων αναγνωστών. Με τρόπο πιο βαθύ και διακριτικό. «Γι' αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να βρούμε έναν τρόπο αξιοποίησης του πλούτου των ιδεών της λογοτεχνίας, ο οποίος να ελαχιστοποιεί κατά το δυνατόν τη δύναμη επιβολής του κειμένου πάνω στον αναγνώστη και να επιτρέπει την ελεύθερη διαπραγματεύση της υποκειμενικότητάς του». (Nodelman, στο Αποστολίδου Β., 1999: 338).

Επομένως οφείλουμε να αναζητήσουμε εκείνες τις αναγνωστικές πρακτικές και τις διδακτικές μεθόδους που μπορούν να προωθήσουν το διάλογο και την κριτική απέναντι στις αξίες που διαχέονται από το ιδεολογικό πλέγμα του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Ο δάσκαλος έχει επωμιστεί ένα συγκεκριμένο ρόλο τον οποίο πρέπει να επαναδιαπραγματευτούμε. Δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι διαφοροποιείται επειδή έχει συνείδηση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος και όχι επειδή κατέχει τη γνώση. Η υποκειμενικότητα του κάθε δασκάλου θα δώσει διαφορετικό χαρακτήρα και νόημα στους διδακτικούς σκοπούς και αυτήν πρέπει να εκφράσει και να διαπραγματευτεί και όχι να αναζητά κάποια αμφίβολη αντικειμενικότητα.

Το σχολείο, μαζί με την οικογένεια, συνδιαμορφώνει την υποκειμενικότητα των μαθητών. Ο κάθε μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι ως μία εύπλαστη μάζα, αλλά ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα με την οποία ερχόμαστε σε διάλογο. Εκμεταλλευόμαστε όλες τις δυνατότητες του κειμένου ως έργου τέχνης για να καλλιεργήσουμε δεξιότητες επαναδιαπραγματεύσης και προσωπικής σύλληψης της πραγματικότητας με τη βοήθεια των οποίων θα σκεφθούμε τις δυνατότητες που έχουμε να την αλλάξουμε.

Το ζητούμενο είναι η ανάδειξη της κοινωνικής δύναμης της λογοτεχνίας, καθώς αυτή μπορεί να λειτουργήσει όχι ως μνημείο, αλλά ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας των νέων ανθρώπων, με διαμορφωτική και χειραφετική επίδραση στη σκέψη τους.

Αυτό που προέχει δεν είναι το τι και πώς θα διδαχθεί, αλλά η ίδια η λειτουργία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολικό θεσμό. Από εκεί χρειάζεται να αρχίσουμε για να απεγκλωβιστούμε από μύθους και δεσμεύσεις και να δοθεί στο μάθημα η δυνατότητα να απελευθερώσει τη δύναμή του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου Β., Πασχαλίδης Γ., Χοντολίδου Ε., 1995, *Η Λογοτεχνία στην εκπαίδευση: προϋποθέσεις για ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας*, Σύγχρονα Θέματα, 57, 78-85

Αποστολίδου Β., Χοντολίδου Ε., 1999, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Αποστολίδου Β., 1999, *Λογοτεχνία και Ιδεολογία*, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 335-348.

Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε., επιμέλεια, 2004, Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Apple M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.χ.

Κουντουρά Λ, 2002, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1884-1983). Η πρόσληψη και η αναπλαισίωσή της στη διάρκεια ενός αιώνα, διδακτορική διατριβή*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τομέας Παιδαγωγικής.

Πασχαλίδης Γ., *Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 319-334.

5 Η υποκειμενικότητα είναι ευρύτερος όρος και περιλαμβάνει όχι μόνο οργανωμένες ιδέες και αντιλήψεις, αλλά και ανεπεξέργαστες ή απωθημένες εμπειρίες, αισθήσεις, τάσεις, κλίσεις. Το υποκείμενο από το οποίο παράγεται νοείται εν μέρει ως ένα αυτεξούσιο άτομο με προσωπική σκέψη και διαρκή ικανότητα επιλογής ερεθισμάτων από το περιβάλλον του, ενώ, σε έναν άλλο βαθμό, υπόκειται σε καθορισμένες κοινωνικές δομές και λόγους.



- Τζωρτζάκη Φωτεινή 1960, *Το νεοελληνικό μάθημα στη Μέση Παιδεία*, στο *Αφιέρωμα στη μνήμη του Μανώλη Τριανταφυλλίδη*, Θεσσαλονίκη, 405-424.
- Φρυδάκη Ε., 1999, *Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής*, στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 167-176.
- Χοντολίδου Ε., 1989, *Το μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ελλάδα: συγκριτική θεώρηση*, διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας, Θεσσαλονίκη.
- Χοντολίδου Ελένη, 1999, *Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας, στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 379-390.
- Χοντολίδου Ελένη, 2002, *Σχεδιάζοντας ένα νέο πρόγραμμα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: σύνδεση Τριτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, στο Μπαγάκης Γ., *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 195-201.