

Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί

Τάσος Μιχαηλίδης

Δρ. Νεοελληνικής Φιλολογίας, Μεταδιδακτορικός ερευνητής ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός
tasmichailides@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια πρώτη προσέγγιση και εξέταση των τρόπων που η διδακτική πράξη της Λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση φανερώνει τον βαθμό που η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσλαμβάνει τις νέες κατευθύνσεις των ανανεωμένων εγχώριων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Το συγκεκριμένο άρθρο αποτιμά συνολικά τη σχέση της Λογοτεχνίας ως τέχνη και αυτόνομο επιστημονικό πεδίο των Ανθρωπιστικών επιστημών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προχωρά, επίσης, σε μια κατηγοριοποίηση των σύγχρονων τάσεων στη διδακτική της Λογοτεχνίας και θέτει τα διλήμματα και τους προβληματισμούς που προκύπτουν από την απότομη μετάβαση σε μια άλλη δομή σχολικής κοινότητας, τον αυξημένο ρόλο που προσδίδεται από τα νέα ΑΠΣ στη Λογοτεχνία και τον τρόπο που η παιδαγωγική πρακτική εφαρμόζει τις νέες οδηγίες. Κατ' επέκταση, η εργασία επιχειρεί μια πρώτη οριοθέτηση της σύγχρονης πραγματικότητας στη διδακτική της Λογοτεχνίας τον 21^ο αιώνα, φανερώνοντας νέες και χρόνιες αγκυλώσεις/προβληματισμούς, αλλά και τις διαφορετικές δυνατότητες που διαφαίνονται στο ελληνικό σχολείο, προτείνοντας έμμεσα λύσεις γεφύρωσης των ρωγμών που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από το παραδοσιακό στο σύγχρονο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Διδακτική της Λογοτεχνίας, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Το ζήτημα της διδακτικής της Λογοτεχνίας και η εισαγωγή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο αποτέλεσε συχνά κεντρικό θέμα συζητήσεων σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης μιας μορφής τέχνης στη σχολική πραγματικότητα. Η δυσκολία υιοθέτησης μιας κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης επικεντρωνόταν για καιρό στο γεγονός ότι κάθε απόπειρα διδασκαλίας της λογοτεχνίας θα έπρεπε να υπηρετεί δύο κύριους και διακριτούς στόχους. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά, η ενσωμάτωσή της στο ωρολόγιο πρόγραμμα αποσκοπούσε στην οικείωση των μαθητών με τα βασικά γνωρίσματα και τις διαχρονικές αξίες που φέρει το λογοτεχνικό έργο ως πολιτισμικό αποτύπωμα μείζονος σημασίας για την εξέλιξη της γλώσσας και της πνευματικής ταυτότητας ενός εθνικού μορφώματος, εστιάζοντας στην ανάδειξη της σχέσης ιστορικού παρόντος και ιστορίας της λογοτεχνίας. Την ίδια στιγμή, από την άλλη, όφειλε να επιμείνει στην καλλιέργεια μιας υπεύθυνης στάσης των διδασκόντων και διδασκομένων αναφορικά με την αυταξία των λογοτεχνικών κειμένων, την αισθητική αρτιότητα της λογοτεχνικής γλώσσας ως δημιουργικού λόγου, ώστε ν' αναγνωρίζεται ότι αποτελεί αυτόνομο πεδίο της πολιτισμικής πραγματικότητας με δικούς της κώδικες, ιδιότυπα χαρακτηριστικά και εκπροσώπους. (Αθανασοπούλου, 2008· Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (ΠΣ-ΝΑ Υπ.Ε), 2011)

Με λίγα λόγια, ο βασικός προβληματισμός γύρω από το εφικτό ή ανέφικτο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως διακριτό γνωστικό πεδίο στις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενταγμένο στον κλάδο των Ανθρωπιστικών επιστημών, επικεντρωνόταν στο πώς αυτή η ενσωμάτωση θα σεβόταν επαρκώς την αισθητική ταυτότητα των έργων. Ωστόσο, η αυξημένη σημασία και το ειδικό βάρος που έχει η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου για τη διαμόρφωση και ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας δεν θα επέτρεπε στο όποιο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην την εντάξει

στον κεντρικό κορμό των διδασκόμενων μαθημάτων. (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (ΠΣ-ΝΛ), 2011)

Γι' αυτό, η λογοτεχνία από νωρίς θεωρήθηκε βασικό πεδίο της φιλολογικής επιστήμης, με αποτέλεσμα να επηρεάσει την οργάνωση της σχολικής διαδικασίας και του ωρολογίου προγράμματος, εφόσον μαθησιακά διαπλέκεται σε επίπεδο στοχοθεσίας και διδακτέας ύλης με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών σπουδών. Σύντομα, όμως, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι ερευνητές των επιστημών αγωγής συνειδητοποίησαν ότι η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιτελεί μόνο ένα μέσο γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης εθνικής συνείδησης, αλλά αφήνει το περιθώριο για μια διευρυνμένη, δημιουργική, διεπιστημονική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας λόγω της πνευματικής ελευθερίας και ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης που επιτρέπει ο λόγος της ως καλλιτεχνικό παράγωγο. (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2013· Dewey, 1934· Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ), 2003)

Μέσω της διδασκαλίας του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου οι μαθητές αναπτύσσουν αισθητικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, ανακαλύπτουν ή οξύνουν δημιουργικές κλίσεις και ασκούνται σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμικός φορέας. (Mezirow 1991· Ennis 1996) Το παρόν άρθρο, λοιπόν, επικεντρώνεται σε μια πρώτη παρουσίαση των νέων προκλήσεων που δημιουργούνται για το συγκεκριμένο αντικείμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση, με έμφαση στη δευτεροβάθμια, η οποία προωθεί την ενεργητική και βιωματική μάθηση, (Bruner 1960· Gardner, 1973) αλλά και την ανάδειξη των διαφορετικών προβλημάτων που προκύπτουν μέσα σε μια τάση γενικευμένου ενδιαφέροντος για την αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικό εργαλείο. Τα πορίσματα και οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις που επιχειρούνται είναι απότοκοι της μελέτης σχετικής βιβλιογραφίας και της ίδιας της εμπειρίας του γράφοντος στη δημόσια εκπαίδευση και δεν βασίζονται σε ποσοτική έρευνα, αλλά σε μια ποιοτική αξιολόγηση-αποτίμηση μέσω της καθημερινής τριβής/παρατήρησης της μαθησιακής διαδικασίας. Το εν λόγω κείμενο αποσκοπεί να συμβάλει σε έναν γενικότερο διάλογο που συντελείται αυτή τη στιγμή στην έρευνα και την εκπαίδευση αναφορικά με τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, χωρίς να φιλοδοξεί να δώσει οριστικές απαντήσεις.

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΑΠΟ ΔΥΣΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΟ ΔΙΑΚΡΙΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΤΗ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΣΕ ΒΑΣΙΚΟ ΠΑΡΑΝΟΜΑΣΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αυτή η δυναμική διάδραση λογοτεχνίας-κοινωνίας και οι δυνατότητες πολύμορφης αξιοποίησής της στη σχολική διαδικασία δικαιολογούν το αυξημένο ενδιαφέρον πολλών στοχαστών, που επιχειρηματολόγησαν κατά καιρούς σχετικά με το παιδαγωγικό όφελος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Σε όλη την πορεία του ανθρώπινου πνεύματος, μελετητές από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη (Χριστοδουλίδης 1994), τον φιλόσοφο και παιδαγωγό Dewey (1934), μέχρι τον αναπτυξιακό ψυχολόγο Gardner (1990) κατέθεσαν τις προσεγγίσεις τους για το εν λόγω ζήτημα. Όλοι αντιμετώπισαν την ενασχόληση με τις τέχνες και ειδικά τη λογοτεχνική έκφραση – είτε σε ρόλο αναγνώστη είτε δημιουργού και συμμετόχου – ως μια δυναμική διαδικασία που ενεργοποιεί και διευρύνει τον στοχασμό, την κριτική σκέψη, την εναλλακτική ερμηνεία (Boyd, 2009· Ennis, 1996) και τη φαντασία των μαθητών, αφού η λογοτεχνία χρησιμοποιεί ποικίλα συμβολικά συστήματα (Gardner, 1983) και έτσι ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Υπό αυτό το πρίσμα, τις τελευταίες δεκαετίες θεωρητικοί και επιστήμονες διαφόρων γνωστικών κλάδων αναδεικνύουν τη λογοτεχνία από διακριτό αντικείμενο σε προνομιακό πεδίο εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς θεωρούν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα και γενικά τα καλλιτεχνικά έργα αποτελούν συνεκτικό κρίκο πολλών επιστημονικών κλάδων, γιατί επιτρέπουν τη συγκριτική συσχέτιση διαφόρων όψεων της πραγματικότητας. (Κόκκος, 2011) Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση της γνώσης εννοούμε τη διαδικασία διασύνδεσης μεταξύ διαφορετικών γνωστικών περιοχών, από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα, με σκοπό να ενισχυθεί η διαμόρφωση συσχετίσεων, συνθέσεων και γενικεύσεων που οδηγούν στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης. (Maingain & Dufour, 2002· Ματσαγγούρας, 2002)

Η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική αποσκοπεί στη δόμηση της αναπαράστασης μιας έννοιας, μιας κατάστασης, μιας προβληματικής, μέσω της σύγκλισης περισσότερων επιστημών, επιδιώκοντας να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία πληροφόρησης, ενώ καλλιεργεί τη χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, όπως ομαδικό πνεύμα εργασίας και διατύπωση/διερεύνηση ερωτημάτων. Η διαθεματικότητα, σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε διακριτά αντικείμενα, αλλά και να οδηγήσει έναν μαθητή σε μια ενδεδειγμένη ενασχόλησή του με έναν τομέα της γνώσης, πιθανότατα ανοίκειο με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης. (Maingain & Dufour, 2002· Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016) Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα της μεθόδου «Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», (Κόκκος, 2010) που αποτελεί μια ακόμα μεθοδολογική πρόταση που προβάλλει τη θέση της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, εφόσον υποστηρίζει ότι οι διάφορες μορφές τέχνης, ανάμεσά τους και η λογοτεχνία, μπορούν να συνδράμουν στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης διαφορετικών γνωστικών πεδίων, σύμφωνα, πάντοτε, με τις αρχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. (Vygotski, 1978· Wood, Bruner & Ross, 1976)

Είναι φανερό, επομένως, ότι αυτή η πολυπρισματική οπτική της λογοτεχνίας για τον κόσμο και τον άνθρωπο και ο πολυσημικός της λόγος επηρέασε τον τρόπο πρόσληψής της ως γνωστικό αντικείμενο στα σύγχρονα ΑΠΣ –αναφέρομαι κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, διαφαίνεται η τάση να αξιοποιείται πλέον ως εργαλείο συνοχής ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με σκοπό να γεφυρώσει την πολυδιασπασμένη ύλη του παραδοσιακού σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε μια τεμαχισμένη και ασύνδετη παρουσίαση της γνώσης ανά γνωστικό κλάδο. (ΔΕΠΠΣ-ΝΛ, 2003· ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ, Υπ.Ε 2011)

Σε κάθε περίπτωση, αυτή η περίοπτη θέση της λογοτεχνίας στα σύγχρονα ΑΠΣ δημιουργεί νέα προβλήματα διδακτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός μεθόδων παρά τη θετική τους συνδρομή στην ανάδειξη της σημασίας της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο στη σχολική πράξη, ενέχουν τον κίνδυνο της αποδιοργάνωσης και του αποπροσανατολισμού διδασκόντων και διδασκόμενων από τους μαθησιακούς στόχους της ως διακριτό αντικείμενο της γνώσης, αν δεν τηρηθούν συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια και προϋποθέσεις.

Έτσι, η ελλιπής καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις και οδηγίες των νέων ΠΣ, για παράδειγμα, θα μπορούσε να οδηγήσει σε παρερμηνείες και παρανοήσεις, οι οποίες ήδη διαφαίνονται στην καθημερινή πρακτική της σχολικής πραγματικότητας, εφόσον κάθε νέα οπτική διδακτικής προσέγγισης οφείλει να υπηρετεί την αυταξία των έργων και να λειτουργεί συμπληρωματικά στην οικοδόμηση σταθερών βημάτων εμβάθυνσης στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας ως τέχνης και πολιτισμικού δείκτη μιας εποχής. (ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ, Υπ.Ε 2011· Meletinsky, 2010)

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΤΗΣ «ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ» ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Κάθε καινοτομία ή αλλαγή μιας παγιωμένης αντίληψης σε οποιοδήποτε τομέα, κάθε στροφή μιας επικρατούσας λογικής, ειδικά όταν αυτή επιχειρείται στην εκπαίδευση που αποτελεί έναν κοινωνικό χώρο συνάντησης διαφορετικών νοοτροπιών, παιδαγωγικών παραστάσεων, ηλικιών και γνωστικών κλάδων με παράδοση χρόνων σ' ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, έχει να αντιμετωπίσει δύο διακριτές δυσκολίες: 1) την παραδεδομένη συνήθεια μιας χρόνιας καθημερινής πρακτικής εκπαιδευτικών και σπουδαστών, συνήθεια που δεν σχετίζεται μόνο μ' ένα διδακτικό μοντέλο εφαρμογής στη μαθησιακή πράξη, αλλά κυρίως συνδέεται με μια σειρά στερεοτύπων και νοοτροπιών. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) 2) Τον βομβαρδισμό των εκπαιδευτικών με νέες μορφές διδασκαλίας που καλούνται να εφαρμόσουν, χωρίς να έχουν επαρκώς πειστεί ή επιμορφωθεί, με αποτέλεσμα να φτάνουμε είτε σε μια πλήρη αποδέσμευση από το ίδιο το κείμενο είτε ν' ακολουθούνται μικτές μορφές διδασκαλίας, παλιάς και νέας κοπής, ποικίλων διαβαθμίσεων.

Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία δυσκολιών χρειάζεται να επισημανθεί ότι αυτές οι στερεοτυπικές μορφές πρόσληψης του μαθήματος δεν είναι εύκολο να αποδομηθούν και ξαφνικά να αλλάξει ο τρόπος αντίληψης της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα κι αν θεωρητικά πολλοί μπορούν να συμφωνήσουν για τη σημασία της στη διαμόρφωση του ελληνικού

πολιτισμού. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) Οι δομές αυτές σκέψεις απλώνονται σε όλο το φάσμα της εγγραφής ενός μαθήματος στη σχολική πραγματικότητα, από τη στοχοθεσία του μέχρι την αξιολόγησή του και τη μεταναγνώστική λειτουργία του. Συγκεκριμένα, αναφέρονται και εντοπίζονται στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης ενός εκπαιδευτικού, στις εμπειρίες του σχετικά με την οργάνωση και παιδαγωγική διεκπεραίωση της σχολικής ύλης, στη θέση ενός γνωστικού αντικειμένου στη σχολική πραγματικότητα ως προς τη σημασία, τη δυσκολία και τη διάδρασή του με τους μαθητές, αλλά και στις υποχρεώσεις του μαθητή, όπως αυτές αντιστοιχίζονται άρρηκτα με μια αξιολόγηση και βαθμολογική επίδοση. Οι γονείς και κηδεμόνες, επίσης, συμπεριλαμβάνονται σε αυτή τη μακρά λίστα παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή αλληλεπίδραση μαθητών και διδακτικών αντικειμένων.

Συνεπώς, κάθε καινοτόμος αναπροσαρμογή της θέσης ενός γνωστικού αντικειμένου και συγκεκριμένα της λογοτεχνίας, κάθε επανεκτίμηση και ανα-οριοθέτηση της αντίληψης που χρειάζεται να υιοθετηθεί από τη σχολική κοινότητα, αντικαθιστώντας μια προγενέστερη, έχει να αντιμετωπίσει, σε πρώτο επίπεδο, αυτή την πολιτισμική, κοινωνική και αμιγώς εκπαιδευτική διαδικασία και στάση που προϋπήρχε. (Κατσιμπουρα 2009) Αν και η λογοτεχνία δεν υποτιμήθηκε ποτέ ως σημασιολογικός παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας, ούτε ακυρώθηκε η δυσκολία της κατάκτησης-οικείωσης της ιστορίας της, των θεωρητικών εργαλείων της και του πλουραλισμού του αισθητικού κώδικα της λογοτεχνικής γραφής ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο, επί της ουσίας μπήκε για δεκαετίες –μέχρι πρόσφατα- σε μια αυτοματοποιημένη και εν πολλοίς απονευρωμένη διδακτική προσέγγιση στο ελληνικό σχολείο. (ΠΣ-ΝΛ, 2011) Το δευτερεύον μάθημα των φιλολογικών μ' όλα τα στερεότυπα που αυτό ενέχει: α) αφαίρεση/δανεισμός ωρών, για να διδαχθεί στη θέση της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής ή ν' επιτελεστεί η αναγκαία ανατροφοδότηση στις εκθέσεις της Νεοελληνικής Γλώσσας και β) βιαστικές συχνά αναλύσεις έργων για να ολοκληρωθεί απλώς η διδακτέα ύλη, χωρίς να επιδιώκεται η αναγκαία γραμματολογική ένταξη και κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Με λίγα λόγια, η λογοτεχνία αποτέλεσε για χρόνια το δευτερεύον από τα πρωτεύοντα μαθήματα του σχολείου για τους μαθητές, γονείς και καθηγητές. Μάθημα που δεν αμφισβητήθηκε η θέση του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δεν διεκδικήθηκε επίσημα μείωση των διδακτικών ωρών, αλλά «απαιτούσαν» οι διδασκόμενοι υψηλό βαθμό, χωρίς να δικαιολογούν περιττό κόπο –έτσι, για να κορυφώσουμε την αναφορά στις προκαταλήψεις. Και όποια άλλη διδακτική προσέγγιση ή απαίτηση προκαλούσε καχυποψία, έλλειψη κατανόησης του μέτρου εκ μέρους του διδάσκοντος ή της δύσκολης πραγματικότητας των εφήβων, οι οποίοι ετοιμάζονται από νωρίς για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Πιθανότατα και για την εισαγωγή τους στα Φιλολογικά Τμήματα, για να συνειδητοποιήσουν εκεί τον κόπο που χρειάζεται να καταβάλουν, για να γεφυρώσουν το απαράδεκτα διευρυμένο χάσμα μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για ν' αναρωτηθούν πολλές φορές πόση απόσταση χρειάζεται να καλύψουν σε ένα μάθημα που γνωρίζουν από το δημοτικό και όμως αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του.

Αυτό δεν ακυρώνει τη γενναία στάση και προσπάθεια μαχόμενων εκπαιδευτικών σε όποια βαθμίδα, που πάλεψαν και παλεύουν από κοινού με τους μαθητές τους, να μεταλαμπαδεύσουν τον σεβασμό στον λογοτεχνικό κώδικα, αλλά και να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία (Μαραγκουδάκη, 1994) και την κριτική θεώρηση της ζωής μέσα από την τέχνη της γραφής. (Ennis, 1996) Ωστόσο, την ίδια στιγμή, για χρόνια η διδακτική της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούσε μια μονότονη διδασκαλία συγκεκριμένων κειμένων από ένα σχολικό εγχειρίδιο, κατά κύριο λόγο αποσπασμάτων μεγαλύτερων έργων, που αντανάκλυσαν έναν λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος δεν εξηγείτο συνήθως με ποια κριτήρια και ποιες πολιτισμικές ζυμώσεις διαμορφώθηκε. Διδασκαλία που επέμενε σε καθορισμένους θεματικούς άξονες και προκατασκευασμένες ερωτήσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο, στις οποίες ο μαθητής κατάφερνε να ανταποκριθεί με τη βοήθεια ενός σχολικού βοηθήματος. (Κατσιμπουρα, 2009· ΠΣ-ΝΛ, 2011)

Αυτή η διαπίστωση, όμως, δεν σημαίνει ότι οι πληροφορίες δεν ήταν χρήσιμες ή αναγκαίες για την ανάπτυξη λογοτεχνικής παιδείας και για την καλλιέργεια μιας αισθητικής του δημιουργικού λόγου, ούτε ότι δεν υπήρχαν μαθητές που γοητεύτηκαν έστω και μέσω αυτών των μεθόδων από την ομορφιά και πολυσημία των λογοτεχνικών έργων. Άλλωστε, παρά τις επιβιώσεις αυτού του μοντέλου αντίληψης και διδασκαλίας, μεθοδολογικά και πριν την έναρξη

των εναργών συζητήσεων για τη θέση της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο, οδηγούμασταν όλο και περισσότερο σε ένα σχολείο διαλόγου και όχι παράδοσης διαλέξεων μιας αυθεντίας. Όμως και πάλι οι άξονες παρέμεναν αναλλοίωτοι, ενώ η συζήτηση υπηρετούσε μια ασαφή στοχοθεσία. Μπορεί να έδινε ένα στίγμα κριτικής θεώρησης ή να καλλιεργούσε ένα πλαίσιο ελευθεριότητας στους μαθητές, αλλά σε ένα σχολείο που δίδασκε την τυποποίηση και την αυστηρή αποστήθιση κανόνων μια τέτοια μορφή προσέγγισης δεν λογιζόταν ως απαραίτητα θετική. Δημιουργούσε μια αμηχανία στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, καθώς τους εξέθετε σ' έναν νέο τρόπο επικοινωνίας που απαιτούσε άλλες δεξιότητες κι από τις δύο πλευρές. Συχνότερα, έμενε αναξιοποίητο αυτό το μαθησιακό κλίμα, επειδή δεν υπήρχε η αναγκαία θεωρητική βάση και υποστήριξη των δομών, ώστε να αλλάξει η κατεύθυνση στη στοχοθεσία και αξιολόγηση του μαθήματος. (Καψωμένος, 1999) Κατ' επέκταση, υπήρχε η λογική ότι άλλο ζήτημα είναι η διαλεκτική αντιπαράθεση απόψεων και άλλο η διδακτέα ύλη ή οι απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται να διαβάσει κανείς για ένα διαγώνισμα. Με αυτή τη λογική, διαμορφώθηκαν αρχαία γραπτών δοκιμασιών και σημειώσεων, τα οποία ισodυναμούν με χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και δεν είναι διατεθειμένοι αρκετοί εκπαιδευτικοί ν' αντικαταστήσουν τα κείμενα, που αντιστοιχούν σ' αυτό το υλικό. Οι περισσότεροι, άλλωστε, συνάδερφοι, είμαστε παράγωγα αυτού του τύπου διδασκαλίας του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου.

Τα κενά και τις ελλείψεις αυτές, νομίζω, τις ανέδειξε ποικιλότροπα η ενσωμάτωση -μέχρι πρόσφατα- της λογοτεχνίας στον κορμό των μαθημάτων που εξετάζονταν, προκειμένου οι υποψήφιοι της θεωρητικής κατεύθυνσης/προσανατολισμού να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Η επιλογή αυτή με τα θετικά και τα αρνητικά της, δημιούργησε αρχικά μια φρενίτιδα παραπόνων σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συνειδητοποιώντας από κοινού ότι οι διδασκόμενοι δεν είχαν τα εργαλεία ανάλυσης για μια πιο συστηματική προσέγγιση και ερμηνεία της λογοτεχνικής γραφής. Έτσι, καλούνταν να εξεταστούν στη Λογοτεχνία, έχοντας ως ύλη συγκεκριμένα έργα, κατά τρόπο που προκαλούσε προβλήματα στην ελληνική οικογένεια, καθώς έπρεπε να ανησυχεί για έναν ακόμη παράγοντα σχετικά με την πολυπόθητη εισαγωγή των παιδιών της στην Ανώτατη εκπαίδευση και να πληρώνει για ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο μαθήματα προετοιμασίας. Κατά συνέπεια, αν και δεν είναι στόχος του παρόντος άρθρου να συζητήσουμε για το ζήτημα της λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές, αφού αυτός είναι ο τελευταίος σταθμός στο πρόβλημα της διδακτικής της προσέγγισης, αναμφίβολα, έφερε στο προσκήνιο ένα μεγάλο προβληματισμό για την ελλιπή κατάρτιση και ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων των Ελλήνων μαθητών τα προηγούμενα χρόνια.

Προχωρώντας τώρα στο δεύτερο πεδίο δυσκολιών που αναφερθήκαμε, τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο σύνθετα και σκοτεινά, καθώς η δεύτερη αυτή κατηγορία εμποδίων στην πορεία προς μια αναβάθμιση και ποιοτική επαναπροσέγγιση του ρόλου και των τρόπων διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από την πρώτη, αλλά αλληλεπιδρά κατά τρόπο που διαμορφώνει συχνά ένα ενιαίο και πολυδαίδαλο πρόβλημα. Αυτή η διαπίστωση και η αδυναμία διάκρισης επιμέρους ελλείψεων ή η απομόνωση των αιτιών τους κάνει συχνά αδύνατη τη διευθέτηση των ζητημάτων και την εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων, διότι η εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα δομικό στοιχείο της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής. (ΠΣ-ΝΛ, 2011· ΠΣ-ΝΛ Β' ΓΕΛ, 2012) Σχετίζεται δηλαδή άμεσα με χρόνια και παγιωμένα χαρακτηριστικά της πνευματικής ζωής του τόπου και κάθε αλλαγή ή αίτημα για αλλαγή δεν φτάνει με την ίδια δυναμική και τον ίδιο αντίκτυπο σ' όλη την επικράτεια. (Παπαδόπουλος, 1988· Φραγκουδάκη, 1985)

Έτσι, είναι συνήθως μεγαλύτερη η πίεση διεκδίκησης ή επιβολής μιας νέας νοοτροπίας στα αστικά κέντρα λόγω και της παρουσίας των στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ γίνεται αναιμική ή και ανύπαρκτη, όσο εξαπλώνεται στην περιφέρεια. Η αντίδραση, βέβαια, των μικρότερων πληθυσμιακά ή απομονωμένων γεωγραφικά περιοχών -όσοι το έχουν βιώσει ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί το κατανοούν καλύτερα- δεν είναι θέμα απείθειας ή έλλειψης διάθεσης των τοπικών κοινωνιών, αλλά τα σχολεία στην επαρχία και στις ακριτικές περιοχές έχουν δομικά προβλήματα άλλης τάξεως να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα και έπειτα η αδυναμία εφαρμογής νέων τάσεων συνδέεται και με την έλλειψη ενημέρωσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές. (Φραγκουδάκη, 1985) Εν συντομία, οι εκπαιδευτικές αρχές δεν δείχνουν τον ίδιο ζήλο, ούτε παρέχουν κίνητρα βελτίωσης των εκπαιδευτικών στάσεων και πρακτικών στα ακροβολισμένα σχολεία της περιφέρειας, επιμένοντας κυρίως στις πόλεις-έδρες νομών.

Τα νέα διαθεματικά ΑΠΣ (2003) πράγματι, έδωσαν μια διαφορετική κατεύθυνση και σύσταση στη διδακτική της λογοτεχνίας ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων ευρωπαϊκών κρατών και αντανakλώντας στάσεις και θέσεις της παιδαγωγικής επιστήμης-έρευνας δεκαετιών. Η λογοτεχνία αναδείχθηκε σε πολυεργαλείο που παραμένει αυτόνομο γνωστικό πεδίο και την ίδια στιγμή λειτουργεί ως κρίκος σύνδεσης διαφορετικών κλάδων της γνώσης ή μέσο διαθεματικής, διεπιστημονικής και διακαλλιτεχνικής προσέγγισης της σχολικής ύλης. Το ζήτημα, όμως, παραμένει σχετικά με το ποιος καλείται να εφαρμόσει και με ποιους τρόπους αυτές τις νέες θεωρήσεις. Πώς πείστηκε ο εκπαιδευτικός μιας άλλης λογικής να υιοθετήσει τους νέους «κανόνες»; Πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός άλλου κλάδου –για παράδειγμα ένας θεολόγος- την επαφή του με τη λογοτεχνία ως διδακτικό εργαλείο στο δικό του μάθημα; Αυτό προκαλεί ή με ποιους όρους, τέλος πάντων, δεν προκαλεί αποπροσανατολισμό των μαθητών, αφού η λογοτεχνία συνέχιζε ν' αποτελεί ένα αυτόνομο επιστημονικό πεδίο της σχολικής πραγματικότητας; Πώς οι μαθητές θα δεχτούν να εργάζονται περισσότερο για ένα μάθημα που θεωρούσαν συχνά δεδομένο ότι θα έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση μ' άλλα γνωστικά αντικείμενα; Ποιες δυνατότητες δίνονται στην ουσία στον εκπαιδευτικό, για να αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης και σε ποιο βαθμό η αλλαγή μεθοδολογίας σημαίνει και αλλαγή ή απομάκρυνση από τη συστηματική προσέγγιση των κειμένων; Τα ερωτήματα είναι πολλά και πολυδιάστατα, άρα, μόνο ως ενδεικτικές περιπτώσεις προβληματισμών και διλημμάτων μπορούν να νοηθούν οι παραπάνω αναφορές. (Αθανασοπούλου, 2008)

Η καθημερινότητα της σχολικής πράξης, θεωρώ, ότι δίνει εμφατικά τις απαντήσεις και τις διαστάσεις του προβλήματος, χωρίς να σημαίνει ότι η εν λόγω περίοδος που διανύουμε στην ελληνική εκπαίδευση –εδώ και κάποια χρόνια- δεν δίνει πραγματικές ευκαιρίες ανασυγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης, της μαθησιακής διαδικασίας ή ότι δεν έχουν συντελεστεί βήματα προς μια πιο ανοιχτή, συνεργατική και πιο ενδιαφέρουσα σχολική τάξη σε σχέση με το παρελθόν. Αν εστιάσουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας, τη δεύτερη κατηγορία δυσκολιών στην προσπάθεια αναβάθμισης του συγκεκριμένου αντικειμένου, ως νεοελληνιστής και εκπαιδευτικός, την εντοπίζω στη μερική ή προβληματική αφομοίωση των νέων οδηγιών.

Παρατηρείται ότι υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις στον τρόπο πρόσληψης ή εφαρμογής των νέων ΑΠΣ της λογοτεχνίας:

α) αντίδραση και μερική απόρριψή τους (αν και δεν είναι, κατά τη γνώμη μου, η επικρατούσα αντιμετώπιση, όχι τουλάχιστον στα αστικά κέντρα). Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε δηλαδή μια πεισματική άρνηση να εφαρμοστούν πιο ευέλικτες μορφές διδασκαλίας και συνεχίζει η λογική της προηγούμενης μεθόδου, δηλαδή διαλλακτική συζήτηση μεν σε συγκεκριμένα κείμενα, αλλά κυρίως εστίαση στην παροχή πληροφοριών, με βάση συγκεκριμένους άξονες, που παρέχουν το αναγκαίο υλικό για το διαγώνισμα. Όσον αφορά στις εργασίες τετραμήνων (τύπου project), οι μαθητές δεν καθοδηγούνται επαρκώς και έχουμε προσχηματικές θεωρήσεις της ερευνητικής μάθησης. Το κυριότερο αίτιο της στάσης αυτής είναι ο φόβος και η ατολμία για κάτι άλλο, καθώς δεν έχουν πειστεί αρκετοί εκπαιδευτικοί από την όποια επιμόρφωση-ενημέρωση έχουν λάβει ότι μια αλλαγή νοοτροπίας είναι χρήσιμη ή εφικτή.

β) Στη δεύτερη κατηγορία παρατηρούμε μια γενικά θετική στάση σε θεωρητικό επίπεδο απέναντι στις αλλαγές και προσπάθεια μιας εκλεκτικιστικής μείξης μεθοδολογιών που αντικατοπτρίζει ρεαλιστικά και τη μεταβατικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά και τη νοοτροπία των περισσότερων εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάσης έχουν πειστεί ότι θεωρητικά η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό-κομβικό μάθημα που μπορεί να συνδράμει θετικά στην υλοποίηση των περισσότερων στοχοθεσιών, σχετικών ή και μη σχετικών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της στάσης κατανοούν πόσο το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο λειτουργεί αυτόνομα και παράλληλα συνεπιδραστικά στην προσπάθεια καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, αισθητικής παιδείας και μιας διαπολιτισμικής οπτικής των σύγχρονων νέων. Ωστόσο, δυσκολεύονται να συγκεράσουν τόσο ρηξικέλευθα και φιλόδοξα εγχειρήματα, καθώς στην πράξη δεν έχουν απαντήσεις για το πώς αυτά υλοποιούνται σε ένα σχολείο πολλών ωρών, μεγάλης διδακτέας ύλης, που αλληλενεργεί το νέο με το παλιό στη μέθοδο προσέγγισης και αξιολόγησης του μαθήματος, ενώ υπάρχουν διαφορετικές ή και αντιφατικές μορφές πρόσληψης των σχολικών μαθημάτων από την ελληνική κοινωνία. Σε κάθε περίπτωση, η μερίδα αυτή των εκπαιδευτικών συμβουλεύεται τις οδηγίες, επιθυμεί ένα σχολείο διαδραστικό, αλλά δυσκολεύεται στην ισορροπία ανάμεσα στον πειραματισμό και την αυστηρή ακαδημαϊκή συμμόρφωση ενός

γνωστικού αντικειμένου, στην καλλιέργεια της ερευνητικής μάθησης και στην παροχή πληροφόρησης, στη διδασκαλία και αξιολόγηση της παραγωγής δημιουργικού λόγου μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

γ) Ως τρίτη κατεύθυνση ορίζεται η λανθασμένη αφομοίωση των ΑΠΣ που οδηγεί σε πλήρη απομάκρυνση της σχολικής διαδικασίας από το ίδιο το κείμενο, στο όνομα μιας κακώς εννοούμενης πρόσληψης της διαθεματικότητας, της φιλιανγνωσίας και της πολυσημίας της λογοτεχνικής γραφής. Αυτό είναι ίσως το σημαντικότερο πρόβλημα-εμπόδιο εφαρμογής των ΑΠΣ, νομίζω, γιατί σχετίζεται με μια παρανόηση και άρα με μια διαστρεβλωμένη εκπροσώπηση αυτής της μεθοδολογίας και αφορά περισσότερο από τις άλλες κατευθύνσεις τη δεύτερη σειρά ταξινόμησης για δύο λόγους: πρώτον, γιατί η πρώτη κατεύθυνση αντίδρασης στα ΑΠΣ (αρνητική) και τον νέο ρόλο της λογοτεχνίας την αντιστοιχίζουμε απευθείας με τη θεματική των νοοτροπιών που αναπτύξαμε ως πρώτη κατηγορία δυσκολιών. Δεύτερον, γιατί η δεύτερη κατεύθυνση (θετική κι εκλεκτικιστική) έχει θετικό πρόσημο και συνδέεται με την τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάσης, παρά τις όποιες αστοχίες τους στην εφαρμογή των νέων μεθόδων, δείχνουν να έχουν μια αναπτυγμένη αναστοχαστική διάθεση σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, εφόσον αυτή η ομάδα διατηρεί δίαυλο με την πραγματική κατάσταση της σχολικής ζωής, είναι ευκολότερο να βρεθεί και η κατάλληλη ισορροπία/λύση στο ζήτημα της μετάβασης από το παρελθόν στο παρόν και μέλλον της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της τρίτης κατεύθυνσης, αποτέλεσμα του πειστικού πληθωρισμού μεθόδων και αιτημάτων περί αλλαγής στάσης, αντιμετωπίζουν βαθύτερα προβλήματα στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Έτσι, η τρίτη αυτή ομάδα χρήζει μεγαλύτερης ανάλυσης, γιατί δημιουργεί μια προβληματική και διαστρεβλωμένη εικόνα αναφορικά με τις διεκδικήσεις της «καινούριας» θέσης του εν λόγω σχολικού μαθήματος. Η διδακτική τους στάση λειτουργεί συχνά παραπλανητικά για τον ρόλο των νέων ΠΣ και τη δυναμική της Λογοτεχνίας στο σύγχρονο σχολείο. Πιστεύοντας δηλαδή οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ότι ακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις, είναι πιθανό ν' αποπροσανατολίζουν άθελά τους συναδέλφους και μαθητές για τους τρόπους που αντιλαμβάνεται η σύγχρονη έρευνα τη διαμεσολάβηση του αισθητικού λόγου στο ελληνικό σχολείο. Ενώ τα νέα διαθεματικά ΑΠΣ (2003) της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, για παράδειγμα, δίνουν μια ικανοποιητική λύση στην προσέγγιση των έργων μέσω των τριών φάσεων (πριν την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση) και τη διάκριση σε θεματικές ενότητες ανά τάξη, παρατηρείται ορισμένοι εκπαιδευτικοί να απομακρύνονται από οποιαδήποτε κειμενοκεντρική θεώρηση και να αξιοποιούν τα λογοτεχνικά έργα αποκλειστικά ως αφορμές συζήτησης κοινωνικών θεμάτων. (ΠΣ-ΝΛ, 2011)

Συγκεκριμένα, οι μαθητές χάνουν την αίσθηση του αυθύπαρκτου που χαρακτηρίζει έναν επιστημονικό χώρο, όπως οι λογοτεχνικές σπουδές, μ' αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται την αυταξία των έργων, να μην οικειώνονται τους κώδικες δόμησης/παραγωγής των έργων και να οδηγούνται αρκετές φορές σε μια πληθωριστική παραγωγή ερμηνειών που δεν έχουν βάση αναφοράς στο ίδιο το κείμενο. Αναμφίβολα, παραμένει ζήτημα αν είναι μια ξεκάθαρη παρανόηση των διδασκόντων ή μια ελλιπής επικοινωνία των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων σπουδών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, το να καλλιεργείται η θέση πως ό,τι λέγεται είναι εξορισμού κειμενική προοπτική -αποτέλεσμα μιας λανθασμένης πρόσληψης των αναγνωστικών θεωριών και της διαλογικής δυναμικής των κειμένων-, είναι τόσο άστοχο, όσο και η ακριβής αναζήτηση της συγγραφικής πρόθεσης στο παραδοσιακό σχολείο. Ο μαθητής δηλαδή και στις δύο περιπτώσεις οδηγείται σε μια πνευματική και συναισθηματική νάρκωση, αφού στην πρώτη οτιδήποτε θέτει ως απάντηση ή προβληματισμό αντιμετωπίζεται ως κειμενικός άξονας και στη δεύτερη, επειδή μοιάζει ουτοπική και άλογη η προσπάθεια να ανακαλύψει τι ακριβώς σκεφτόταν ένας δημιουργός άλλης ιδιοσυγκρασίας, ηλικίας, κοινωνίας και εποχής από τον σύγχρονο έφηβο. Πώς να πειστεί ένας/μία ανήσυχος/η μαθητής/τρια ότι ακόμα κι αν του/της δοθεί μια ορισμένη απάντηση για να την απομνημονεύσει, είναι και η καταλληλότερη ή η οριστική απάντηση σχετικά με τη συγγραφική πρόθεση, αφού πιθανότατα ο συγγραφέας δεν έδωσε ποτέ συγκεκριμένες εξηγήσεις; Άλλωστε, σύμφωνα με τις σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες το κείμενο είναι μια αυθύπαρκτη οντότητα που συγγραφέας και αναγνώστης συναντιούνται/διαλέγονται εντός της κειμενικής πραγματικότητας, ενός διαφορετικού κόσμου που αλληλενεργεί/επικοινωνεί με τον αυτόν της δικής μας εμπειρίας. (Bakhtin, 1981)

Η ερευνητική μάθηση προϋποθέτει την πνευματική εγρήγορση του διδασκόμενου και διδάσκοντος, την ανάπτυξη ενός πραγματικού, ανοιχτού και ουσιαστικού διαλόγου με βάση τα ίδια τα κείμενα ως αισθητικές ενότητες με πολυδύναμες συγχρονικές και διαχρονικές προεκτάσεις. Ο μαθητής για να αναπτύξει την κριτική σκέψη του χρειάζεται να λειτουργήσει μέσα σε ένα πλαίσιο πειραματισμού, ελευθερίας, αλλά και κατανόησης τεχνικών, κανόνων και οδηγιών περί λογοτεχνικής γλώσσας. Να νιώσει το κείμενο να του αντιστέκεται, να διαλεχτεί, να αναζητήσει πώς το έργο συναντά τη δική του μοναδικότητα και όχι άκριτα να δικαιώσει τον όποιο συνειρμό του. Η κριτική και αισθητική σκέψη καλλιεργείται μέσα από έναν συνδυασμό νοητικής και συναισθηματικής αφύπνισης, γιατί αλλιώς θα απορριφθεί ως εύκολο, ακατανόητο και αταξινόμητο στη συνείδησή του. (Bruner, 1960) Η ίδια η μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής, που έχει ενταχθεί ως οργανικό κομμάτι της διδακτικής πράξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν αρνείται την οικειώση και ανάλυση των κειμενικών ειδών, αλλά την προϋποθέτει. Υπό αυτό το πρίσμα, η φιλαναγνωσία ως μαθησιακός στόχος και παιδαγωγικό κλίμα επιδιώκει να διασφαλίσει ότι η προσέγγιση της λογοτεχνικής γραφής αναδεικνύει τον αισθητικό της κώδικα, την αυτόνομη παράδοση των ειδών της και την ελευθερία του εκάστοτε δημιουργού να αυτονομείται και να πρωτοτυπεί μορφολογικά και θεματολογικά. (Pope, 2005)

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, όπως και η σχολική τάξη, χρειάζεται να λειτουργεί δηλαδή ως χώρος αυτοέκφρασης-πειραματισμού και πειθαρχίας σε κανόνες. Το κλίμα αυτό προκύπτει πρωτίστως μέσα από την επαφή με τα ίδια τα έργα, κατά το δυνατόν στο σύνολό τους διαμεσολαβημένα και όχι σε αποσπάσματα. Έτσι, δημιουργείται μια ισορροπία διαλεκτικής σύνθεσης ανάμεσα στην άκρατη ελευθερία και την ακαδημαϊκή συμμόρφωση-αυστηρότητα, κατά τρόπο που να ευνοεί την ενίσχυση της δημιουργικότητας διαμέσου της κριτικής διαχείρισης των προτύπων. Την ίδια στιγμή ο διδασκόμενος ασκείται στην οριοθέτηση των άπειρων πιθανών επιλογών που θα οδηγούσαν σε μια αποθαρρυντική γύμνωση του υποκειμένου από τα υλικά της πραγματικότητας και της παράδοσης. (Pope, 2005· Sawyer, 2003· 2007) Η συνεργατική μάθηση και ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης δεν ακυρώνει την προσωπική έκφραση των σπουδαστών, αλλά αντίθετα μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανταλλαγής απόψεων είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθούν δημιουργικές και μεταναγνωστικές δεξιότητες. (Pinker, 1999· Waldrop, 1994)

Η αποτίμηση ότι τα νέα ΠΣ απαιτούν την αντιμετώπιση των λογοτεχνικών έργων ως αφορμές για τη συζήτηση περί θεματικών αξόνων δεν υπονομεύει, ούτε ακυρώνει το ίδιο το μάθημα της λογοτεχνίας ως γνωστικό αντικείμενο. Το κείμενο είναι ο συνδετικός κρίκος και ο τελικός παρονομαστής στην προσπάθειά μας να ενεργοποιήσουμε τους μαθητές να σκεφτούν και να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Δεν γίνεται να επιτευχθεί αυτό δια της απουσίας ή της αποσιώπησης των έργων. Η νέα τάση και η διεκδίκηση ενός πιο δυναμικού ρόλου για τη λογοτεχνία εστιάζει στο πώς θα αναδείξει κανείς την ενάργεια και συγχρονικότητα των κειμένων. Οφείλει να απομακρύνεται από τη στείρα πληροφόρηση, από μια υπνωτιστική παράθεση πληροφοριών που δεν άφηγε κανένα παλμό του έργου να διαφανεί, που αποσυνέδεε το λογοτεχνικό έργο με τη σύγχρονη ζωή και δεν επέτρεπε να κατανοηθεί ο πνευματικός μόχθος, η ισχυρή θέληση, η συστηματική μελέτη και αναστοχαστική οργάνωση των δεδομένων/εμπειριών που απαιτεί η παραγωγή και δημιουργική ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. (Αθανασοπούλου, 2008· ΠΣ-ΝΛ, 2003· Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β΄ Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (ΠΣ-ΝΛ Β΄ ΓΕΛ), 2012)

Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως διδακτικό εργαλείο άλλων κλάδων σπουδών, μέσα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας είναι εφικτή, αν και σε αυτές τις περιπτώσεις θα ήταν σκόπιμη η συνεργασία με έναν αρμόδιο εκπαιδευτικό, για να καθοδηγήσει, τον διδακτικό σχεδιασμό των σταδίων που αφορούν τη λογοτεχνία, ώστε να μην προκληθεί σύγχυση στους μαθητές. Άλλωστε, η έννοια της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης δεν αφορά μόνο τους διδασκόμενους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που είναι αναγκαίο να λειτουργούν ως πρότυπα διαλόγου μέσα στο σύγχρονο σχολείο. Αυτή η διαλεκτική και συμβουλευτική καθοδήγηση δεν σημαίνει ότι η λογοτεχνία παύει να είναι πολιτιστική κληρονομιά όλων των ανθρώπων –άρα, δεν ανήκει σε ειδικότητες-, ούτε ότι περιορίζεται η ερμηνευτική προσέγγιση κάθε ενήλικα ή ανηλίκου κατά την προσωπική επαφή του μ' ένα λογοτεχνικό έργο. Αναφερόμαστε στην ένταξή της λογοτεχνίας μέσα στη σχολική πραγματικότητα ως ένα εποπτικό μέσο άλλων μαθημάτων, που προϋποθέτει, όπως κάθε διδακτικό εργαλείο, μια ορισμένη γνώση

και ένα βαθμό κατανόησής του, ώστε να εγγραφεί στον εκάστοτε διδακτικό σχεδιασμό, κατά το δυνατόν πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Κατ' επέκταση, αυτή η τρίτη κατεύθυνση, θεωρώ, κρύβει αρκετούς κινδύνους, επειδή δεν φαίνεται να υπάρχει επίγνωση της παρανόησης και επομένως δεν είναι εύκολο χωρίς περαιτέρω συμβουλευτική καθοδήγηση να διορθωθεί. Σε κάθε περίπτωση, αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους, πρόθυμους να κάνουν ό,τι μπορούν, για να υπηρετήσουν το λειτούργημά τους κατά το δυνατόν καλύτερα και γι' αυτό είναι απαραίτητο να υπάρξει μέριμνα για την κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να μην είναι επώδυνο και αποπροσανατολιστικό το διδακτικό αποτέλεσμα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται αντιληπτό, διανύουμε μια ενδιαφέρουσα περίοδο σχετικά με τη διαμόρφωση μιας νέας στοχοθεσίας και μεθοδολογίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Αιτήματα δεκαετιών και πορίσματα ερευνών εδώ και χρόνια δείχνουν να διαρθρώνουν ένα νέο πνεύμα αντίληψης της δημόσιας εκπαίδευσης και να αναδιοργανώνουν τη θέση και τη σχέση των γνωστικών αντικειμένων. Λάθη και παραλείψεις παρατηρούνται και προκύπτουν συνεχώς στην προσπάθεια μετάβασης από ένα σχολείο της μόνωσης σε ένα σχολείο της διδακτικής της «επιστημονικότητας», της συνεργασίας και αλληλενέργειας, ωστόσο, σε κάποιο βαθμό τέτοια περιστατικά και παρανοήσεις μπορεί να συμβούν, όταν επιχειρείται μια ταχεία αναπροσαρμογή αντιλήψεων και χρόνιων νοοτροπιών που άλλες έχουν θέση στη σύγχρονη εκπαίδευση και άλλες όχι. Υπό αυτό το πρίσμα, η λογοτεχνία αναβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό ως γνωστικό αντικείμενο, με βάση τα νέα ΠΣ, θέση και ρόλο που για να επιτύχει απαιτείται πραγματική και εις βάθος καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενημέρωση της κοινωνίας και αιτιολόγηση της όποιας διδακτικής ενέργειας στον διδασκόμενο, αφού χρειάζεται να είναι ενεργό στοιχείο της διαδικασίας, προκειμένου να επιτευχθεί ή οποια καινοτόμος μέθοδος ή προσέγγιση.

Η νέα διάσταση ενεργοποιεί πολυδύναμα τις ικανότητες και κλίσεις των εφήβων, χωρίς να υπονομεύει τη σχέση του μαθητή με το κείμενο. Αντίθετα, επιμένει στην ανάδειξη διαφορετικών τρόπων και δρόμων συνάντησής του με αυτό, ώστε να ωφεληθεί ποικιλότροπα και να αναπτυχθεί η προσωπικότητα του ολιστικά από την επικοινωνία του με σημαντικά πολιτισμικά παράγωγα της ευρωπαϊκής και νεοελληνικής γραμματείας. Η αναβάθμιση του ρόλου της λογοτεχνίας υπηρετείται δια της αξιοποίησης των νοητικών, δημιουργικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των διδασκόμενων, γι' αυτό οι εργασίες και οι γραπτές δοκιμασίες χρειάζεται να εστιάζουν στην ενεργοποίηση ενός διευρυμένου φάσματος γνώσεων που θα προσκαλεί μαθητές να δοκιμαστούν νοητικά, γλωσσικά, να ανακαλύψουν και να επανεφεύρουν τη διαχρονική αξία των ίδιων των κειμένων. (ΠΣ-ΝΑ Β' ΓΕΛ, 2012) Σε αυτό τον δρόμο απαιτείται ισχυρή καθοδήγηση, ελευθεριότητα στον πειραματισμό και νέες μορφές επεξεργασίας της πληροφορίας, για να γίνει γνώση. Ούτε κατάργηση, επομένως, της πληροφορίας, ούτε υποβάθμιση της θέσης των έργων στη μαθησιακή πράξη, ούτε μια μονομερής παροχή αναιτιολόγητων στοιχείων μπορεί να είναι στη σωστή κατεύθυνση για την ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου της και την επίτευξη της νέας στοχοθεσίας.

Κατά συνέπεια, οι παρανοήσεις και τα διλήμματα μπορούν να λειτουργήσουν ως γόνιμο έδαφος, προκειμένου να επιτευχθεί ο αναπροσδιορισμός και η διασαφήνιση ενός νέου ρόλου που καλείται η λογοτεχνία να επωμιστεί ως τέχνη, επιστημονικό αντικείμενο και σχολικό μάθημα. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι, άλλωστε, μόνο ωφελημένοι μπορεί να είναι από την ουσιαστική και συστηματική επαφή τους με ένα από τα σημαντικότερα πνευματικά επιτεύγματα του ανθρώπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. μετ. C. Emerson and επιμ. M. Holquist. Manchester: Manchester University Press.

Boyd, B. (2009). *On the origin of stories: Evolution, cognition and fiction*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Maingain, A. & B. Dufour (2002). *Διδακτικές προσεγγίσεις της διαθεματικότητας*. μετ. Χ. Ράπτης, επιμ. G. Fourez. Αθήνα: Πατάκης.
- Meletinsky, E. (2010). Κοινωνίες, πολιτισμοί και λογοτεχνικό γεγονός, στο Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E., επιμ. (2010). «*Θεωρία της λογοτεχνίας: Προβλήματα και προοπτικές*». μετ. Τιτίκα Δημητρούλια. Αθήνα: Gutenberg 33-59.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Pope, R. (2005). *Creativity, Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge.
- Sawyer, R.K. (2003). *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sawyer, R.K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Vygotski, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waldrop, M. (1994). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. London: Penguin.
- Wood, D.J., J.S. Bruner, & G. Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.
- Αθανασοπούλου Α. (2008). Ιχνηλατώντας το πεδίο της Λογοτεχνίας. Παρατηρήσεις για τη θεωρία και τη διδακτική της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, *Ήρινα*, 2, 32-41. Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/afroath/downloads/Didaktiki_LOGOTEXNIAS.pdf. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. (2003). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιμπουρα Ε. (2009). *Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και διαθεματικότητα*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- Καψωμένος, Ε.Γ. (1996). Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου, στο Καμαρούδης, Σ. – Χοντολίδου, Ε. επιμ. (1996). «*Σημειωτική και εκπαίδευση*», (Συμπόσιο Φλώρινας, 1994), Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 28-45.
- Κελεπούρη Μ. & Ε. Χοντολίδου (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, ΚΕΓ.
- Κόκκος, Α. (2010). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 19, 9-13.
- Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1994). Σχολικός χρόνος, ελεύθερος χρόνος και φιλιαναγνωσία, στο «*Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*». Αθήνα: Δελφίνοι, 31-45.
- Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιχαηλίδης, Τ. & Ν. Ζήκος (2016). Διαθεματικότητα και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από τη διδασκαλία των επιστημών στη διδασκαλία της επιστημονικότητας, στο: «*Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Προγράμματα σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*», Τόμος β', Αθήνα: ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας και Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδας, 464-474.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2012). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1988). Ειδικά προβλήματα των μαθητών και η σχέση τους με τις δομές της κοινωνικοποίησης, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19, 40-48.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο. (2011). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

Χριστοδουλίδης, Π. επιμ. (1994). Αισθητική και θεωρία της τέχνης. Αθήνα: Καρδαμίτσα.