

Νέλλη Ζαφειριάδου

Σχολική Σύμβουλος Αγγλικής, Περιφέρεια Αν. Μακεδονίας και Θράκης

nelzafair@sch.gr

Εξερευνώντας πολυπολιτισμική λογοτεχνία μέσα από τις Αναγνωστικές Θεωρίες.

Μια διδακτική πρόταση.

Εισαγωγή

Τι πραγματικά θα μπορούσε να ωφελήσει μια ακόμη μελέτη γύρω από τις αναγνωστικές θεωρίες; Αυτός ο προβληματισμός με διακατείχε από την αρχή της βιβλιογραφικής μου έρευνας. Εντοπίζοντας διαφοροποιήσεις ως προς τις θέσεις και την εξέλιξη ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και την αμερικανική εκδοχή της θεωρίας της πρόσληψης προσπάθησα να ερευνήσω πώς εμφανίστηκε και τι μορφές πήρε το ρεύμα στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρώ μία συνοπτική ιστορική ανασκόπηση γύρω από το τι προϋπήρχε στην Αμερικάνικη λογοτεχνική θεωρία όπως και τις πρώτες αντιδράσεις που καταγράφηκαν από το τέλος της δεκαετίας του 1930. Ακόμη, με την αλλαγή του «παραδείγματος» στην ευρωπαϊκή σκηνή τις δεκαετίες του 1960 -1970, σκιαγραφώ τις επιρροές από τη γερμανική «αισθητική της πρόσληψης» της Σχολής της Κωσταντίας και πώς αυτή μορφοποιείται με κοινές θέσεις και διαφοροποιήσεις στο αμερικάνικο πεδίο. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσω τις βασικές θέσεις των κυριοτέρων εκφραστών της *κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης* όπως και την επίδραση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο υποστηρίζω την αξία της εξερεύνησης κειμένων πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας από τους εφήβους μαθητές και προτείνω ένα «ταξίδι» στην ποίηση της Pat Mora, Αμερικάνας ποιήτριας μεξικανικής καταγωγής, με εργαλείο την αναγνωστική ανταπόκριση. Βάζοντας τον αναγνώστη μαθητή σε πρωταγωνιστικό ρόλο και διευρύνοντας την έννοια του κειμένου μέσα στην *ερμηνευτική κοινότητα* της τάξης από το λογοτεχνικό κείμενο στο κείμενο-ανταπόκριση που παράγει ο ίδιος δεν επιδιώκω κάποια «παιδαγωγικοποίηση» μιας ακόμη θεωρίας της λογοτεχνίας. Ένα τέτοιο εγχείρημα θα έμοιαζε ως μια υπεραπλούστευση. Αυτό που επιθυμώ είναι να καταθέσω μέσα από τα γνωστικά μου όρια τη δική μου οπτική, τη δική μου «πρόσληψη» της θεωρίας και μία απόπειρα μετουσίωσης της αγάπης μου για τη λογοτεχνία σε δημιουργική εμπειρία και ένα θετικό συναίσθημα για τους εφήβους μαθητές.

1. Η αμερικανική πρόσληψη της θεωρίας της πρόσληψης

1.1 Η κυριαρχία της Νέας Κριτικής

Οι δεκαετίες του 1930 έως και του 1950 στην αμερικανική λογοτεχνική θεωρία χαρακτηρίζονται από την εδραίωση της Νέας Κριτικής και τα δόγματα του «κλειστού κειμένου» και της «αντικειμενοποίησης» του λογοτεχνικού έργου. Το κείμενο θεωρείται αντικείμενο «*κλεισμένο στον εαυτό του, μυστηριωδώς ανέπαφο στη μοναδική του ύπαρξη*» (Eagleton, 1989:87). Η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η ποίηση προβάλλεται ως συνειδητή ιδεολογία και λύση στην οικονομική κρίση και την κοινωνική και πολιτική αστάθεια που ακολούθησαν τη χρονική περίοδο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τάσης είναι η πεποίθηση που εκφράζει ο Άγγλος κριτικός I.A. Richards (1926): *η ποίηση είναι ικανή να μας σώσει, είναι ένα απολύτως ικανό μέσο για να ξεπεράσουμε το χάος* (Science and Poetry, 1926: 82).

Αξιοσημείωτο είναι ότι η αμερικάνικη Νέα Κριτική εξελίσσει την πεποίθηση του Άγγλου «μέντορά» της ότι η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι παρά μια νοητική ανασύνθεση του πνεύματος του συγγραφέα. Το ποίημα για τους αμερικάνους Νέους Κριτικούς έχει νόημα ανεξάρτητα από τις προθέσεις του συγγραφέα ή τη συναισθηματική πρόσληψη του αναγνώστη. Το νόημα είναι δημόσιο και αντικειμενικό και κατά συνέπεια αποσυνδεδεμένο από κάθε κοινωνικό ή ιστορικό πλαίσιο. Το Νεοκριτικό ποίημα διαποτίζεται με μια *μυστικιστική αυθεντία* που όμως επιμελημένα κρύβει τους δεσμούς του με τον άκρατο ιρασιοναλισμό και τον θρησκευτικό δογματισμό του πολιτικού κινήματος των *Agrarians* της δεκαετίας του 1930, με το οποίο πολλοί εκπρόσωποι της αμερικανικής Νέας Κριτικής ήταν συνδεδεμένοι. Η Νέα Κριτική ως τη δεκαετία του 1950 έγινε καθολικά αποδεκτή από το πανεπιστημιακό κατεστημένο. Πληρούσε αφενός τις ανάγκες της ακαδημαϊκής κοινότητας και τις απαιτήσεις των νέων πανεπιστημιακών Τμημάτων που ιδρύονταν και αφετέρου μία ανώδυνη και απολιτική στάση για τους σκεπτικιστές διανοούμενους σε μία «γκρίζα» περίοδο αλληλοσυγκρουόμενων θεωριών του Ψυχρού Πολέμου και της πολεμικής του μακαρθισμού (Eagleton, 1989:80-89).

Οι πρώτες φωνές αντίδρασης έρχονται από μία γυναίκα θεωρητικό της λογοτεχνίας και παιδαγωγό, τη Louise Rosenblatt με την έκδοση του έργου της *«Literature as exploration»* (1938) που θεωρείται προδρομικό για την ανάπτυξη του νέου ρεύματος. Η Louise Rosenblatt, εμπνεόμενη από την επιστημολογία του *αμερικανικού πραγματισμού* (Dewey, 1929, James, 1950, Mead, 1934) και υπερασπιζόμενη την ιδέα για εκδημοκρατισμό της ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων, αντιτίθεται στην επιμονή των Νέων Κριτικών για «κλειστές αναγνώσεις» του κειμένου και την περιθωριοποίηση του αναγνώστη. Αντ' αυτού προβάλλει την αλληλοσύνδεση αναγνώστη και κειμένου στην διαδικασία νοηματοδότησής του.

Εν τούτοις, η πρωτοποριακή για την εποχή της θεωρία της Rosenblatt αγνοήθηκε και παραμελήθηκε. Κάποιοι ερευνητές του έργου της (Westbrook Church 1997, Willinsky, 1991) θεωρούν ότι αυτό οφείλεται εν μέρει στο κοινωνικό της φύλο (γυναίκα θεωρητικός σε έναν ανδροκρατούμενο χώρο), στις «ενοχλητικές» θέσεις της για το ακαδημαϊκό κατεστημένο της εποχής ως προς την κεντρικότητα της ανταπόκρισης του αναγνώστη στη λογοτεχνική ερμηνεία και στο ότι εστίαζε κυρίως στον αμερικανικό χώρο δείχνοντας να αγνοεί τα σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα της *φαινομενολογίας* και *ερμηνευτικής* που έρχονταν από την Ευρώπη. Οι θέσεις της Rosenblatt θα «επανακαλύπτονταν» στις δεκαετίες του 1960-1970 με την εισαγωγή και «αμερικανοποίηση» των θέσεων των θεωρητικών της γερμανικής Σχολής της Κωσταντίας, εν μέρει της *Rezeption (πρόσληψη)* του Jauss (1974) κυρίως όμως της *Wirkung (ανταπόκριση)* του Iser (1974, 1978). Αυτό μας εισάγει στα ζητήματα των επιρροών από τη γερμανική κριτική σκηνή και των εκφράσεων του νέου «παραδείγματος» στην αμερικανική σκηνή, τα οποία θα αναπτυχθούν στις επόμενες ενότητες.

1.2 Τι κομίζει το νέο ρεύμα από τη γερμανική κριτική σκηνή

Το νέο «παράδειγμα» κατά την επιστημολογία του Thomas Kuhn (1970), όπως αυτό εκφράστηκε στη γερμανική κριτική σκηνή, δεν υποδηλώνει μία συγκεκριμένη θεωρία. Μπορεί να κυμαίνεται από τις φαινομενολογικές θεωρήσεις του Iser (1974) και του Ingarden (1973), οι οποίοι θεωρούν ότι αν και ο αναγνώστης «γεμίζει τα κενά», οι προθετικές δράσεις του συγγραφέα επιβάλλουν περιορισμούς και υποθέσεις έως τους *ιστορικούς ορίζοντες προσδοκιών* του αναγνώστη, εκφρασμένες από τον Jauss (1974) που ηχούν την επίδραση από την ιστορική ερμηνευτική του Gadamer (1975).

Ένα από τα ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί στη σχετική έρευνα γύρω από τη θεωρία της πρόσληψης (Holub, 1984) στη γερμανική σκηνή είναι κατά πόσο ο όρος *πρόσληψη* (*rezeption*) διαφέρει από τον όρο *ανταπόκριση* (*wirkung*) καθώς και οι δύο αναφέρονται στην επιρροή του έργου στον αποδέκτη και δεν είναι σαφές αν μπορούν να διαχωριστούν. Η πλέον συνήθης διαφοροποίηση έως τώρα είναι η σύνδεση του όρου *πρόσληψη* με τον αναγνώστη ενώ του όρου *ανταπόκριση* με τις κειμενικές πλευρές. Πρόκειται για διακανονισμό που τουλάχιστον κατά τον Holub (1984) κρίνεται ανεπαρκής. Φαίνεται ότι η θεωρία της πρόσληψης βρήκε μόνο κατά το ήμισυ θετική απήχηση στην Αμερικανική κριτική σκηνή. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό έργο του Jauss όπως αυτό αναπτύχθηκε στη γερμανική σκηνή δεν απηχείται πουθενά στους αμερικάνους κριτικούς της ανταπόκρισης ενώ αντίθετα η επίδραση των θέσεων του Iser διακρίνεται στην αμερικανική *κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης* ιδιαίτερα στην επιστημολογία του Fisher. Όμως ούτε και η αμερικανική εκδοχή συνιστά μία ενιαία θεώρηση της θεωρίας της πρόσληψης, καθώς υπό αυτόν τον όρο συστεγάζονται ποικίλα συστήματα και ρεύματα, από την *συναλλακτική θεωρία* της Louise Rosenblatt (1938, 1969, 1978), τη *διαδραστική κριτική* του Norman Holland (1968, 1973), τη *συναισθηματική υφολογία* και τις *ερμηνευτικές κοινότητες* του Stanley Fish (1967, 1976) έως τη *δομική ποιητική* του Jonathan Culler (Holub, 1984: xiii).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της διαφοροποίησης ανάμεσα στην ευρωπαϊκή και στην αμερικανική σκηνή της «πρόσληψης» και της «ανταπόκρισης» είναι οι διαφορετικές καταβολές και επιρροές ως προς τη διαμόρφωση των κινήματων και ως προς το βαθμό συνοχής τους ως κριτικά ρεύματα μέσα από βιβλιογραφικά **Forum** (πχ επιστημονικά περιοδικά) και από επιστημονικά συνέδρια. Η αμερικανική σκηνή εμφανίζεται πιο ανομοιογενής και χαλαρή ως προς την επιστημονική της δράση. Οι κριτικοί της αναγνωστικής ανταπόκρισης δεν εκφράζονται μέσα από ένα κοινό forum και είναι διασκορπισμένοι σε διάφορα επιστημονικά ιδρύματα ανά τον κόσμο ενώ, εν αντιθέσει, οι κριτικοί της θεωρίας της πρόσληψης αποτελούν ένα πιο συνειδητό και συλλογικό ρεύμα από τη γένεσή του στα τέλη της δεκαετίας του 60 στη Γερμανία. Η λεγόμενη «Σχολή της Κωνσταντίας» αποτελεί ένα σώμα ερευνητών που εκφράζεται και εξελίσσεται στην επιστημονική κοινότητα. Φαίνεται ακόμη η απουσία αμοιβαίων επιδράσεων ανάμεσα στους θεωρητικούς των δύο σκηνών με εξαίρεση το έργο του Iser το οποίο και είχε εξαιρετική αποδοχή και στην αμερικανική σκηνή.

1.3 Η φιλοσοφία της κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης –κοινές θέσεις και διαφοροποιήσεις

Όπως έχω αναφέρει η Αμερικανική *κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης* στεγάζει ποικίλα συστήματα από τη *συναλλακτική ανάλυση* της Louise Rosenblatt και τη *συναισθηματική υφολογία* του Stanley Fish έως το *ψυχαναλυτικό μοντέλο* του Norman Holland, τη *δομική ποιητική* του Jonathan Culler και τις *πειραματικές νευρο-ψυχολογικές αναλύσεις* των David Miall-Donald Kuiken στον Καναδά. Εν τούτοις, θα μπορούσαν να επισημανθούν κάποιες κοινές τους θέσεις, οι οποίες εστιάζονται στις παρακάτω αποδοχές:

- Σε μια λογοτεχνική ερμηνεία είναι ο αναγνώστης και η αναγνωστική εμπειρία τα πιο σημαντικά, όχι το κείμενο ή ο συγγραφέας.
- Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει κείμενο εκτός και αν υπάρχει ο αναγνώστης και ο αναγνώστης είναι αυτός που «κατασκευάζει» το νόημα.
- Ο αναγνώστης είναι συν-δημιουργός του κειμένου όσο και ο συγγραφέας.

Βέβαια διαφοροποιήσεις των τάσεων υπήρξαν

- ως προς τους συντελεστές που επιδρούν την αναγνωστική ανταπόκριση

- ως προς το όριο ανάμεσα τι αντικειμενικά υπάρχει σε ένα κείμενο και τις υποκειμενικές ανταποκρίσεις
- αναφορικά με το συμπέρασμα ως προς το πόσο το κείμενο ελέγχει την αναγνωστική ανταπόκριση

Το ενδιαφέρον μου εστιάζεται σε αυτές τις παραδοχές και διαφοροποιήσεις των κύριων εκφραστών του ρεύματος, τις οποίες επιχειρώ να αναπτύξω στις ακόλουθες ενότητες.

2. Πρόδρομοι και κυριότεροι εκφραστές

2.1. Η «συναλλακτική θεωρία» της Louise Rosenblatt - η σχέση της με τον πραγματισμό του John Dewey

Το 1938 η Louise Rosenblatt, ακαδημαϊκός και θεωρητικός της λογοτεχνίας, εκδίδει το έργο της *«Literature as Exploration»* προδρομικό και καθοριστικό ως προς τη μορφή που θα έπαιρνε η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης στην Αμερική. Το έργο αυτό τονίζει τη συνεισφορά της λογοτεχνίας προς μία δημοκρατική κοινωνία και τον ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης. Αντανακλά επίσης έναν οπτιμισμό για το μέλλον, κοινό χαρακτηριστικό πολλών προοδευτικών παιδαγωγών και θεωρητικών της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*, ενός κινήματος στην κοινωνιολογία που εκφράζεται από τους Αμερικανούς πραγματιστές αυτής της περιόδου (Dewey, 1929, James, 1950, Mead, 1934). Ο κόσμος, κατά τους πραγματιστές, είναι ένας κόσμος για να τον εξερευνήσει κανείς και να πάρει ό,τι καλύτερο από αυτόν, όχι ένας κόσμος για να υποβάλλεται σε κριτική θεώρηση όπως ο φαινομενολογικός κόσμος. Οφείλουμε να δούμε τον εαυτό μας ως κοινωνικά αντικείμενα και μπορούμε να το κάνουμε αυτό υιοθετώντας την οπτική γωνία και τη θέση των άλλων μέσα από μία *συμβολική αλληλεπίδραση*, χρησιμοποιώντας «σημαντικά σύμβολα», όπως είναι η γλώσσα και άλλα συμβολικά εργαλεία που μοιράζονται οι άνθρωποι.

Η θεωρία της Rosenblatt απορρέει από τις επιστημολογικές θέσεις της πραγματιστικής φιλοσοφίας του John Dewey (Connell, 1996). Η *συναλλακτική θεωρία* της ανάγνωσης τονίζει τη διασύνδεση του αναγνώστη και του κειμένου στη διαδικασία νοηματοδότησης. Ο όρος «συναλλαγή», υιοθετημένος από τα επιστημολογικά κείμενα του Dewey, υπονοεί ότι το «εγώ» του αναγνώστη και το κείμενο είναι περισσότερο ευέλικτα, δομώντας τον χαρακτήρα τους κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Η έμφαση που δίνει η Rosenblatt στη συναλλακτική σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο παραπέμπει στην επιστημολογική θέση του Dewey ότι ο γνώστης και το αντικείμενο της γνώσης διέπουν και διέπονται από τη διαδικασία της έρευνας/ανακάλυψης. Η ερμηνευτική πράξη εμπλέκει αναγνώστη και κείμενο σε μία συμπληρωματική συναλλαγή, ένα είδος ερμηνευτικού χορού στον οποίο αναγνώστης και κείμενο συμπληρώνουν ο ένας τον άλλο, επηρεάζοντας ο ένας τον άλλο σε μία συναρπαστική εμπειρία δημιουργίας νοήματος. «*Αντί να κοιτάζει προς τα έξω κυρίως τις δημόσιες αναφορές*», επιχειρηματολογεί η Rosenblatt στο «Evocation and Response», ο αναγνώστης πρέπει να συμπεριλάβει το προσωπικό, το ποιοτικό, το κιναισθητικό, το αισθησιακό, τις βαθύτερες απηχήσεις των λέξεων. Έτσι προσοχή κατευθύνεται προς *αισθητική εμπειρία* μέσω της συναλλαγής με το κείμενο, προς αυτό που μορφοποιείται ως λογοτεχνική ιστορία ή ποίημα (Westbrook Church, 1997).

Η επιστημολογική σημασία της εμπειρίας

Ο Dewey και η Rosenblatt καθιστούν την *εμπειρία* κεντρική στις επιστημολογικές τους θέσεις. Ο Dewey τονίζει δύο όψεις της εμπειρίας που συμβάλλουν στον

σχηματισμό του χαρακτήρα της συναλλακτικής σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο-γνωστικό αντικείμενο. Πρώτο, την εμπειρία που ενσωματώνει τη βιολογική προοπτική όπου ενσωματώνονται όλες οι διαδράσεις με το κοινωνικό και το φυσικό τους περιβάλλον και δεύτερο τη μεθοδολογική προοπτική. Ο Dewey τονίζει ότι «δεν υπάρχει συνειδητή εμπειρία χωρίς εξαγωγή συμπερασμάτων». Οι εμπειρίες εμπεριέχουν πολλές δυνατότητες. Το επιχείρημά του ότι οι πολλαπλές δυνατότητες δημιουργούν ανοίγματα στα άτομα να δημιουργήσουν διαφορετικά νοήματα μιας κατάστασης γίνεται αξιωματική θέση στην αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt (1938), όπως και η ίδια επισημαίνει:

Το ιδιαίτερο νόημα, και ιδιαίτερα, οι υποδόριες συσχετίσεις που αυτές οι λέξεις και εικόνες φέρουν για τον κάθε αναγνώστη θα καθορίσουν ευρέως τι θα επικοινωνήσει το κείμενο σε αυτόν. Ο αναγνώστη μεταφέρει στο κείμενο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μνήμες από παρελθοντικά γεγονότα, τωρινές ανάγκες και προβληματισμούς, μια συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής, και μια συγκεκριμένη φυσική κατάσταση. Αυτά και άλλα χαρακτηριστικά σε έναν αέναο και κάθε φορά μοναδικό συνδυασμό καθορίζουν την ανταπόκρισή του στην παράδοση συνεισφορά του κειμένου (Literature as exploration, 1938: 30).

“effferent και “aesthetic””: η εμπειρία με το κείμενο

Το 1978 η δημοσίευση του δεύτερου μεγάλου έργου της Rosenblatt «*The Reader, The Text, The Poem*» εξετάζει πιο συστηματικά μία διδακτική προσέγγιση αυτής της λογοτεχνικής «συναλλαγής» δίνοντας μία χρήσιμη διαφοροποίηση ανάμεσα σε δύο αντίθετους τρόπους εμπειρίας ενός κειμένου- τον «*effferent*» και τον «*aesthetic*». Η ανταπόκριση στο κείμενο με την *effferent* οπτική (από το λατινικό *effere*, που σημαίνει διεκπεραιώνω) δηλώνει ότι οι αναγνώστες κινητοποιούνται από συγκεκριμένες ανάγκες να εξάγουν πληροφορίες, βασικά θέλουν να κατανοήσουν τι λέει το κείμενο. Όταν οι αναγνώστες ανταποκρίνονται με την *aesthetic* οπτική, η ολική τους ύπαρξη συμμετέχει μέσω της εμπειρίας τους στο κείμενο. Κατά την Rosenblatt, δεν υφίστανται έννοιες όπως «ο γενικός αναγνώστης» ή ένα γενικό λογοτεχνικό έργο. Στην πραγματικότητα υπάρχει η πιθανότητα εκατομμυρίων ατόμων αναγνωστών των εκατομμυρίων ατομικών λογοτεχνικών κειμένων (Literature as exploration, 1938: 32). Καθώς κάθε αναγνώστης δημιουργεί τα δικά του μοναδικά, υποκειμενικά νοήματα, αυτή η θεωρία αμφισβητεί τη νεοκριτική υπόθεση ότι το νόημα βρίσκεται μόνο μέσα στο κείμενο, προσεγγίσιμο στο εκπαιδευμένο μάτι του κριτικού. Αντί να εστιάζει σε μία φορμαλιστική ανάλυση του κειμένου, ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας μέσα από μια «συναλλακτική» θεώρηση είναι να προωθεί την εμπιστοσύνη του μαθητή στην έκφραση των ατομικών του εμπειριών με το κείμενο. Συνεπώς η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική ως προς τη διαμόρφωση του τρόπου που οι μαθητές ανταποκρίνονται σε ένα κείμενο.

2.2. Η «σχετικιστική ανάλυση» του Stanley Fish

Η «εξαφάνιση» του κειμένου

Η αναγνωστική ανταπόκριση του Stanley Fish χαρακτηρίζεται αφενός από μία φαινομενολογική προσέγγιση της ανάγνωσης η οποία χαρακτηρίζει την πρώτη περίοδο των έργων του και την επιστημολογική του θεωρία χαρακτηριστική του πιο πρόσφατου έργου του που φαίνεται να είναι επηρεασμένο από την άνοδο του μεταμοντερνισμού στη λογοτεχνική θεωρία (Holub, 1984). Η φαινομενολογική προσέγγισή του εστιάζει στο «τι πραγματικά συμβαίνει στο μυαλό του αναγνώστη κατά την πράξη της

ανάγνωσης» και αντανακλάται στη συλλογή των δοκιμίων του από τη δεκαετία του 1970, τη γνωστή «*Is There a Text in This Class?*» (1980). Ενδιαφέρεται για το τι κάνει το κείμενο και όχι το τι εννοεί, σε αντίθεση με τον φορμαλισμό των Νέων Κριτικών που πίστευαν ότι το νόημα βρίσκεται στο λογοτεχνικό κείμενο. Αντιπαράβάλλει τη θέση πως αντί να δεχόμαστε την ύπαρξη ενός κειμένου που εμπεριέχει αναλλοίωτα χαρακτηριστικά αναγνωρίσιμα σε κάθε τόπο και χρόνο, ο αναγνώστης είναι αυτός ο οποίος προβάλλει αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία επάνω στο κείμενο. Από αυτό το σημείο της καριέρας του οι θεωρίες του εξελίσσονται σε μία κριτική και μετακριτική η οποία απορρίπτει την *προθετικότητα του συγγραφέα* και οριοθετεί το νόημα μόνο μέσα στην αρένα αυτών που προσλαμβάνουν το κείμενο. Για τον Fish το βάρος της ερμηνείας μετατοπίζεται στον αναγνώστη. Δεν υπάρχουν κειμενικά σημάδια ή διυποκειμενικές δομές πέρα από τις *συμβάσεις*, στις οποίες έχει συμφωνήσει μία *ερμηνευτική κοινότητα* (Fish, 1980, 1990).

Το νόημα μέσα στον αναγνώστη

Αυτή η θέση στη θεωρία του θεωρείται ως μία από τις πιο ριζοσπαστικές και αμφίσημες. Το νόημα *ενυπάρχει* όχι στο κείμενο αλλά στον αναγνώστη ή μάλλον στις κοινωνικές συμβάσεις της ερμηνευτικής κοινότητας. «*Η αντικειμενικότητα του κειμένου είναι μία ψευδαίσθηση και επιπλέον, μία επικίνδυνη ψευδαίσθηση, επειδή είναι τόσο φυσικά πειστική*» αναφέρει χαρακτηριστικά (Fish, 1980), φτάνοντας στη ριζοσπαστική θέση ότι το κείμενο δεν εμπεριέχει νόημα, είναι *tabula rasa*, μία κενή πλάκα που πάνω της ο αναγνώστης στην πραγματικότητα εγγράφει το κείμενο και προβάλλει τις πολιτισμικά καθορισμένες υποθέσεις του. Με αυτήν την έννοια θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το κείμενο δεν συνεισφέρει τίποτε στην ερμηνεία, τα πάντα εξαρτώνται από το τι φέρει ο αναγνώστης σε αυτό. Εν τούτοις η θεωρία του Fish αδυνατεί να απαντήσει στο ερώτημα «*Τι διαβάζει λοιπόν ο αναγνώστης;*» και σε τι «*ανταποκρίνεται*» με τη νοηματοδότησή του αφού το κείμενο δεν υφίσταται; (Holub, 1984).

Η πρόθεση του συγγραφέα

Η *πρόθεση του συγγραφέα* αμφισβητείται στη θεωρία του καθώς και αυτή εξαρτάται από την ερμηνεία του αναγνώστη, είναι και αυτή ουσιαστικά δημιούργημα του αναγνώστη. Θεωρεί την προσπάθεια να προσεγγίσουμε την πρόθεση του συγγραφέα ως αφελή καθώς πιστεύει πως δεν υπάρχει μη διαμεσολαβημένη γνώση και αντίληψη εκτός από την άμεση του αναγνώστη. Συμπλέει σε αυτό το σημείο με τους Νεοκριτικούς οι οποίοι επίσης απορρίπτουν την πρόθεση του συγγραφέα και την ιστορική ερμηνεία. Ο Fish θεωρεί μη ουσιαστική την προσέγγιση του ιστορικού περιβάλλοντος του κειμένου για την κατανόηση του νοήματος μιας και ως ερμηνευτές είμαστε αποκομμένοι από παρελθοντικούς κόσμους και πολιτισμούς. Ο ερμηνευτής ανήκει σε έναν διαφορετικό κόσμο από τον συγγραφέα (Fish, 1980, 1990).

Οι ερμηνευτικές κοινότητες

Διαφαίνεται σε αυτή τη θέση η ισχυρή άποψη του Fish για την κοινωνική δόμηση της πραγματικότητας και τον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης. Για τον Fish οι σκέψεις και οι έννοιες του ατόμου προκαθορίζονται από την κοινότητα που ζει και τα όρια της κουλτούρας αυτής της κοινότητας. Αυτή η κουλτούρα αποκαλείται «*ερμηνευτική κοινότητα*» και οι στρατηγικές ενός αναγνώστη είναι καθορισμένες από

τις συμβάσεις που έχουν δομηθεί σε αυτήν την κοινότητα. Η γλώσσα και η χρήση της είναι ανάμεσα σε αυτές τις «αυθαίρετες» αποφάσεις που πάρθηκαν μέσα από συμβάσεις και συναινέσεις. Έτσι και αυτό που αποκαλούμε «λογοτεχνία» δεν απορρέει από εγγενή χαρακτηριστικά του κειμένου αλλά χαρακτηρίζεται έτσι επειδή η συγκεκριμένη κουλτούρα το αξιολογεί κατ' αυτόν τον τρόπο (Fish, 1980, 1990). Η εκδοχή αυτή προβάλλει τη λογοτεχνία απλά ως έκφραση μιας ιδεολογίας, ως μία αντανάκλαση του αξιακού συστήματος της κοινότητας που υποβάλλεται σε αλλαγή όπως και η κουλτούρα. Το άτομο δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις αξίες του οι οποίες διέπονται ή και καθορίζονται από την κουλτούρα που ιστορικά το ορίζει.

Οι θέσεις του Fish δέχθηκαν οξεία κριτική τόσο από θεωρητικούς της λογοτεχνικής κριτικής (Eagleton, 1989, Hirsh, 1991) όσο και από φιλοσόφους και συγγραφείς (Nussbaum, 1991) για ακραίο σχετικισμό και ριζοσπαστικό υποκειμενισμό, ότι στερούνταν επιστημονική αυστηρότητα και κύρος. Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση του Hirsch (1991), ενός μεταδομιστή κριτικού, για την κριτική-μετακριτική του Fish, με τον αργαλειό της Πηνελόπης στην *Οδύσσεια* λέγοντας «... η μια κριτική υφαίνεται τη μέρα και η άλλη ξηλώνεται τη νύχτα...και αυτό το υφαίνω/ ξε-υφαίνω δεν αποτελεί μια διαλεκτική αφού καμία κίνηση προς τα μπροστά δεν γίνεται»¹

2.3. Το «ψυχαναλυτικό μοντέλο» του Norman Holland

Ο Norman Holland, ίσως ο πλέον αμφιλεγόμενος θεωρητικός της σύγχρονης αμερικανικής θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, με το έργο του *«The Dynamics of Literary Response»* (1968) ακολούθησε έναν διαφορετικό δρόμο από αυτόν του S. Fish που εστίαζε στην εμπειρία των αναγνωστών εισάγοντας την ιδέα των «ερμηνευτικών κοινοτήτων». Ο ίδιος κατευθύνθηκε προς την ψυχαναλυτική ψυχολογία για να μοντελοποιήσει την ερμηνευτική διαδικασία. Υποστηρίζει ότι κάθε αναγνώστης προβάλλει μία φαντασίωση «μέσα» στο κείμενο, κατόπιν την μετατρέπει μέσω μηχανισμών σε μια ερμηνεία. Ο ίδιος, βέβαια, κατά το 1973 μετά από μελέτες του σε ανταποκρίσεις από πραγματικούς αναγνώστες βρήκε μικρές αποκλίσεις στο μοντέλο του και έτσι προχώρησε στην ανάπτυξη ενός δεύτερου μοντέλου με το έργο του *«Readers Reading»* (1973), βασισμένο στις μελέτες περίπτωσης. Σύμφωνα με αυτό, κάθε άτομο έχει στο νου του ένα *κεντρικό θέμα ταυτότητας* που του δίνει ένα συγκεκριμένο στυλ ύπαρξης και ανάγνωσης. Κάθε αναγνώστης χρησιμοποιεί το φυσικό λογοτεχνικό έργο μαζί με μη μεταβλητούς κώδικες (όπως τα σχήματα των γραμμάτων) και με μεταβλητούς κανόνες (όπως είναι, για παράδειγμα, οι διαφορετικές «ερμηνευτικές κοινότητες») συν ένα ατομικό στυλ ανάγνωσης για να δομήσει μία ανταπόκριση όμοια και ανόμοια με τις ανταποκρίσεις άλλων αναγνωστών (Wright, 1995). Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι το πείραμα του Holland με τους πέντε φοιτητές του δέχθηκε πολλές επικρίσεις ιδιαίτερα ως προς τη μονοσήμαντη αντιμετώπιση της έννοιας *ταυτότητα*. Ο Holland με την επιστημονική ομάδα του ανέπτυξαν στο Πανεπιστήμιο του New York at Buffalo ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, το ονομαζόμενο Delphi Seminar το οποίο είχε ως στόχο να καθοδηγήσει τους φοιτητές «να γνωρίσουν τους εαυτούς τους».

¹ Hirsch, D. H. (1991). *The Deconstruction of Literature: Criticism after Auschwitz*. Hanover, New Hampshire: University Press of New England, pp. 4, 22–28, 68.

2.4. Παιδαγωγικές συνέπειες. Η έρευνα στη σχολική τάξη

Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις και την κριτική στις επιμέρους θέσεις που δέχθηκαν οι κύριοι εκπρόσωποι της κριτικής της αναγνωστικής ανταπόκρισης είναι σημαντικό ότι έφεραν στο προσκήνιο τη συμβολή του αναγνώστη στη διαδικασία νοηματοδότησης του κειμένου και την αξία της βιωματικής εμπειρίας της λογοτεχνίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης θετική συνέπεια ήταν ότι κινητοποιήθηκε η ερευνητική δράση στο σχολικό περιβάλλον. Πρώτη η Janet Hickman (1987) ερευνήσε εφαρμογές της αναγνωστικής ανταπόκρισης στην τάξη, εξετάζοντας την αυθόρμητη συναλλαγή των παιδιών με τη λογοτεχνία. Το έργο της είναι σημαντικό για πολλούς λόγους: Η Hickman αποκάλυψε ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά για μια προχωρημένη λογοτεχνική πρόσληψη και ότι χρησιμοποιούν μία ποικιλία γνωστικών και αισθηματικών στρατηγικών ερμηνείας των κειμένων, συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής, γραπτής, εικαστικής, δραματικής και κιναισθητικής έκφρασης. Επίσης, η Hickman εγκαινίασε τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας στην περιγραφή των μικρών αναγνωστών κατά τη διαδικασία της ανεξάρτητης παραγωγής νοήματος από τα λογοτεχνικά κείμενα. Κατέδειξε ακόμη ότι η λογοτεχνική θεωρία μπορεί να είναι σταθερή βάση για τη σχολική πρακτική και την ανάπτυξη ενός πλούσιου αναλυτικού λογοτεχνικού προγράμματος. Ακολούθησαν έρευνες γύρω από την ανταπόκριση των παιδιών στη λογοτεχνία και τα πολιτισμικά συγκείμενα που επηρεάζουν τη διαντίδραση με τα κείμενα, όπως αυτές των Moore, MacCann και Sims. Επίσης, μελετητές όπως οι Hepler, Kiefer, McClure, Sipe και Ennis ερευνήσαν μία γκάμα λογοτεχνικών ειδών σε σχολικές τάξεις από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο (Manna – Hill, 2004).

Τέλος, ως προς την σχολική πρακτική σημαντικό ήταν ότι στα αμερικανικά σχολεία, η παιδαγωγική της αναγνωστικής ανταπόκρισης υποστήριξε μία σημαντική αναμόρφωση του τρόπου που η λογοτεχνία διδάσκεται, διαβάζεται και συζητιέται. Το σημείο αυτό οδηγεί στη θεματική του επόμενου κεφαλαίου στο οποίο προτείνω μία διδακτική εξερεύνηση της πολυπολιτισμικής ποίησης της Pat Mora στο εφηβικό σχολικό περιβάλλον με εργαλείο την κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

3. Μια διδακτική «εξερεύνηση» πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στην εφηβική τάξη. Η ποίηση της Pat Mora

«Ξεκλειδώνοντας» το κείμενο με τους εφήβους

Στο «ευαίσθητο» εφηβικό περιβάλλον οι αναγνωστικές θεωρίες μέσω της διαδραστικής τους διάστασης μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική διαδικασία με έναν πιο σύνθετο τρόπο σε σχέση με τις υπόλοιπες. Παρέχουν κριτήρια για να προβληματιστούν οι μαθητές διαφορετικά για τη λογοτεχνία, καθώς και εργαλεία για να τη διδάξουν οι εκπαιδευτικοί διαφορετικά (Φρυδάκη, 2003, Χοντολίδου, 1999).

Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας σημαντική θεωρείται η *κειμενικότητα*, η κειμενική κατάρτιση και οι κειμενικές δεξιότητες, ως αξία και διδακτικός στόχος του λογοτεχνικού κειμένου. Αυτή η κειμενική δύναμη πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του να είναι *διαμεσολαβητικός* έτσι ώστε οι έφηβοι μαθητές να μάθουν να «ξεκλειδώνουν τη δύναμη του κειμένου» και να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις κειμενοποίησης. Να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε είδος λογοτεχνικού κειμένου σχετίζεται με άλλα, λεκτικά προ-κείμενα, όσο και κοινωνικά υπο-κείμενα, καθώς και με κάθε είδους μετα-κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των

δικών τους προφορικών, γραπτών ή έμπρακτων ανταποκρίσεων. Ότι η ανταπόκρισή τους σε ένα κείμενο αποτελεί πάντοτε καθαυτή ένα κείμενο (Scholes, 2005). Η *κριτική της αναγνωστική ανταπόκρισης* απορρίπτοντας την ιδέα ότι ενυπάρχει ένα μοναδικό, σταθερό νόημα σε κάθε λογοτεχνικό έργο, θεωρεί ότι το υποκείμενο δημιουργεί τα δικά του νοήματα δια μέσου μιας «συναλλαγής» με το κείμενο. Οι έφηβοι μεταφέρουν τα δικά τους συναισθήματα, ενδιαφέροντα, εμπειρίες ζωής και προσωπική γνώση στην ανάγνωσή τους και κάθε ερμηνεία είναι υποκειμενική και μοναδική. Αντιλαμβάνεται κανείς τη δυναμική που δημιουργεί ο συγκερασμός της επιστημολογικής και παιδαγωγικής διάστασης της θεωρίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εφήβων σύμφωνα με τις προσληπτικές τους κλίσεις, το σεβασμό που αποδίδεται στην κουλτούρα που προσκομίζει ο καθένας και τις ευκαιρίες που δημιουργούνται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην πορεία τους για τον σχηματισμό της ταυτότητάς τους (Stevens, 1996, Φρυδάκη, 2003). Ιδιαίτερα στη σημερινή πολυπολιτισμική εφηβική τάξη μία θετική στάση απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα μπορεί να εκφράζεται και να ενισχύεται από τις διαφορετικές «φωνές» των λογοτεχνικών κειμένων και τις ανταποκρίσεις των εφήβων σε αυτές, ζήτημα που αναπτύσσεται στην επόμενη ενότητα.

3.1. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία στην εφηβική τάξη

People see only what they are prepared to see

Ralf Waldo Emerson (1803-1883)

Η λογοτεχνία, ως φορέας περιεχομένου αποτελεί ένα ισχυρό μέσο κατανόησης του κόσμου (Byram, 1989). Στο πεδίο της αγγλόφωνης λογοτεχνίας ως πολυπολιτισμική μπορεί να ορισθεί η λογοτεχνία που σκιαγραφεί φυλετικές ή εθνικές ομάδες και κουλτούρες πέρα από την Αγγλο-Σαξονική πλειοψηφία που ζει στις αγγλόφωνες χώρες σήμερα (Αμερική, Βρετανία, Καναδάς κλπ.). Η εξερεύνηση κειμένων πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας με τους εφήβους μαθητές διαδραματίζει ένα θετικό ρόλο σε πολλαπλά επίπεδα. Μεταξύ άλλων :

- **Αναδεικνύει τη πολιτισμική αυθεντικότητα**

Μέσα από τα προσεκτικά επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν μια λογοτεχνική κληρονομιά που έρχεται από διαφορετικά **υπόβαθρα**. Η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα και τη δυναμική να παρουσιάζει στους μαθητές σαφείς αντιθέσεις σε οπτικές και να τους βοηθά να κατανοούν και να εκτιμούν την αξία και τον πλούτο τόσο της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς όσο και αυτής των άλλων, μέσα και έξω από την τάξη. Είναι σημαντικό ότι προβάλλονται οι πολιτισμικές συνεισφορές και άλλων ομάδων εκτός από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Byram, 1989, Byram and Zarate, 1995).

- **Προωθεί την πολιτισμική κατανόηση**

Η εξερεύνηση πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας μπορεί να διευρύνει τη γνώση των μαθητών για παράλληλες κουλτούρες καθώς τους εκθέτει σε διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στη δική τους κουλτούρα και αυτήν άλλων ομάδων (Norton, 1983). Η έρευνα υποστηρίζει τη θέση ότι ενσωματώνοντας πολυπολιτισμική λογοτεχνία στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να διευρυνθεί η συνειδητότητα των μαθητών και να μειωθούν τα αρνητικά στερεότυπα για τα άτομα που προέρχονται από

άλλες κουλτούρες (Byram and Zarate, 1995). Όταν ο κόσμος ερευνάται κάτω από περισσότερες από μία προοπτικές και ιδεολογίες και όχι μόνο της κυρίαρχης, οι οπτικές των μαθητών διευρύνονται κερδίζοντας σε εσωτερική σκέψη και αναστοχασμό της δικής τους συμπεριφοράς (Banks, 1994).

- *Οικοδομεί την αυτοαντίληψη των εφήβων*

Μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει άμεσος σύνδεσμος ανάμεσα στον τρόπο που οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους μέσα στην τάξη και στον τρόπο που αποδίδουν. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας η υπάρχουσα αυτοαντίληψη σταθεροποιείται αλλά και αλλάζει. Ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλλουν στην τροποποίηση της αυτοαντίληψης των εφήβων είναι το σχολείο όπως και οι κοινωνικές αντιλήψεις που προβάλλονται στην τάξη και διαρθρώνονται μέσα από τη γλώσσα (Stevens, 1996; Τσελέπη-Γιαννάτου, 2002). Σε μία πολυπολιτισμική τάξη οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους μαθητές τους μέσω της απαλοιφής της *ετικετοποίησης (labeling)* και της εκτίμησης της ατομικής προσφοράς του καθενός. Ένα πρόγραμμα σπουδών που προετοιμάζει τους μαθητές για μια πλουραλιστική κοινωνία μέσα από την εξερεύνηση πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας και ακολουθεί μία *πολιτική της αναγνώρισης* (Taylor, 1994:71) είναι ιδιαίτερα κριτικής σημασίας για το χτίσιμο της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς βοηθά τα μέλη ομάδων διαφορετικής φυλετικής και εθνικής καταγωγής να διατηρήσουν και να εκτιμούν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Cummins 2001, Schecter and Cummins. 2003).

- *Βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση*

Η εμπειρία τάξης, ιδιαίτερα σε παραδοσιακά πολυπολιτισμικές κοινωνίες (όπως ΗΠΑ, Μ. Βρετανία, Καναδάς), έχει καταδείξει ότι μία προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω της αναγνωστικής ανταπόκρισης βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν ότι υπάρχουν περισσότερες από μία «σωστές» οπτικές για να επεξεργαστούν ένα γεγονός, περισσότερες από μία αξιόπιστες απόψεις, περισσότερες από μία πολιτισμικές πρακτικές, μαθαίνουν να αναλύουν, να αξιολογούν και να ασκούν τεκμηριωμένη κριτική. Ακόμη, η έρευνα έχει δείξει ότι στις τάξεις με διδακτικό προσανατολισμό στην αναγνωστική ανταπόκριση οι μαθητές διαβάζουν περισσότερο και εμβαθύνουν περισσότερο ως προς τις προσωπικές συνδέσεις τους με τα κείμενα. (Manna –Hill, 2004). Επομένως, ένας συνδυασμός εφαρμογής της αναγνωστικής ανταπόκρισης μέσα από πολυπολιτισμικά λογοτεχνικά κείμενα, πέραν των άλλων θετικών συνεπειών, βοηθά τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι κριτικοί αναγνώστες.

- *Προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό*

Όπως έχει υποστηριχθεί, στις διδακτικές στρατηγικές σύμφωνα με τη θεωρία της κριτικής ανταπόκρισης ενθαρρύνουμε τις «ανοιχτές αναγνώσεις» σε αντίθεση με τις φορμαλιστικές θεωρίες των Νέων Κριτικών οι οποίες προωθούσαν τις «κλειστές αναγνώσεις» της λογοτεχνίας απορρίπτοντας όλες τις μορφές της προσωπικής ερμηνείας από τον αναγνώστη. Η ανάλυση ξεκινά από τον ίδιο τον έφηβο ο οποίος ωθείται να *βιώσει* και να «ξεκλειδώσει» το κείμενο μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες. Προωθείται η ανοιχτή συζήτηση και οι έφηβοι παρακινούνται να

συνειδητοποιήσουν αυτά που φέρουν στα κείμενα ως αναγνώστες, να αναγνωρίσουν την ιδιαιτερότητα των δικών τους πολιτισμικών υπόβαθρων και να κατανοήσουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των άλλων. Έτσι η μάθηση γίνεται μία δημιουργική και δυναμική εξελεγκτική πορεία κατά την οποία οι μαθητές εξάγουν νόημα από τα κείμενα μέσω της διαδικασίας της εμπειρίας, της υπόθεσης, της εξερεύνησης και της σύνθεσης.

Εν τούτοις, παρά το ότι αυτές οι τεχνικές ενθαρρύνουν ένα ευρύ πεδίο κειμενικών ερμηνειών και αντιδράσεων, οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν *ότι δεν είναι εκ προοιμίου* η κάθε ανταπόκριση εξίσου αξιόπιστη ή κατάλληλη. Το νόημα του κειμένου δεν είναι εξ' ολοκλήρου υποκειμενικό θέμα και είναι σημαντικό οι ανταποκρίσεις να έχουν βάση στο ίδιο το κείμενο και στο περιβάλλον στο οποίο διαβάζεται. Ένας τρόπος μεθοδολογικής αντιμετώπισης της τάσης των μαθητών να «καλπάζουν φαντασιακά» και να «ξεφεύγουν» είναι να υπάρχει ένας περιορισμός από την **κοινότητα** όσον αφορά την ερμηνεία. Αν ο εκπαιδευτικός σχεδιάσει προσεκτικά τις ασκήσεις αναγνωστικής ανταπόκρισης, κάθε μαθητής προκαλείται από τη συζήτηση να πάει **παραπέρα** από την πρωταρχική του ανταπόκριση. Ακόμη και αν οι αντιδράσεις του κάθε αναγνώστη βασίζονται στα δικά του/της «σχήματα» (οι προσδοκίες που δημιουργούνται/ εγείρονται από προσωπικές εμπειρίες) θα συνειδητοποιήσει κατά τη διάρκεια της συζήτησης μέσα στην τάξη ότι δεν μοιράζονται όλοι την ίδια προοπτική.

Στη συνέχεια περιγράφονται οι διδακτικές προτάσεις για την εξερεύνηση δύο ποιημάτων της Pat Mora από τη συλλογή της *«My Own True Name»* στο εφηβικό περιβάλλον.

3.2. «My Own True Name» της Pat Mora -μια ποιητική συλλογή για εφήβους

Προετοιμασία εκπαιδευτικού

Υλικά

Απαραίτητα είναι :

- ο πίνακας και λευκά φύλλα χαρτιού
- μια βιντεο-οθόνη και βιντεο-προβολέας (ν είναι διαθέσιμος στο σχολείο)
- αντίγραφα από τα δύο ποιήματα *Immigrants* και *Teenagers* της συλλογής της Pat Mora *My Own True Name*²

3.2.1 Πρώτη πρόταση διδακτικής εξερεύνησης: «εστίαση στη φωνή του έφηβου αναγνώστη»

Η πρόταση αποτελεί μία προσαρμογή από το βιβλίο του Αντώνη Κάλφα *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη Μελέτη* (1993). Για τις ανάγκες της εργασίας θα την αποκαλέσω «*τεχνική εστίασης στη φωνή του έφηβου*» καθώς παρεμβαίνοντας στη γλωσσική δομή του ποιήματος δημιουργώ κενά σημεία νοήματος για να προκαλέσω την αναγνωστική ανταπόκριση. Τα κενά σημεία επιτρέπουν στον έφηβο αναγνώστη

² *Immigrants, Teenagers and The Desert is My Mother* by Pat Mora are reprinted with permission from the publisher of *My Own True Name: New and Selected Poems for Young Adults* (Houston: Arte Público Press—University of Houston, 2000).

...να ενσωματώσει στην προσωπική του εμπειρία την ξένη εμπειρία του Άλλου: του κειμένου που αναγιγνώσκεται (Κάλφας, 1993: 14)

Στη συνέχεια σβήνω λέξεις από το κείμενο που θεωρώ ότι κατά την Pat Mora εγκιβωτίζουν το νόημα του ποιήματος. Ο στόχος είναι οι έφηβοι αναγνώστες να συμπληρώσουν τα κενά με βάση τις προσληπτικές τους ικανότητες και τους προσωπικούς τους κύκλους εννοιών. Δημιουργούν το δικό τους ποίημα και του δίνουν το δικό τους τίτλο. Το κείμενο επανασηματοδοτείται από την πλευρά του εφήβου.

Στην πρώτη φάση, καμία πληροφορία δεν δίνεται στους μαθητές αναφορικά με το περιεχόμενο της ποιητικής συλλογής ή με την ποιήτρια. Τα ποιήματα δίνονται στους έφηβους με την παρακάτω μορφή. Τους ζητείται να συμπληρώσουν τα κενά δημιουργώντας το δικό τους ποίημα και να του δώσουν τον τίτλο που θεωρούν ότι το αντιπροσωπεύει.

Ποίημα 1

_____ τα μωρά τους στην _____ σημαία
Τα ταΐζουν _____ πουρέ και μηλόπιτα,
Τα ονομάζουν _____ και _____
Τους αγοράζουν _____ κούκλες με _____ μάτια που ανοιγοκλείνουν
Ή μια μπάλα _____ και μικροσκοπικά παπούτσια με _____
Πριν ακόμη το μωρό μπορεί να _____ ,
Τους μιλούν με _____ Αγγλικά
 Hallo, babee, hallo
_____ στα Ισπανικά ή Πολωνικά,
Όταν τα μωρά κοιμούνται, _____
Σε ένα _____ γονικό κρεβάτι , εκείνον τον _____
Γονικό _____ « θα τους _____ το αγόρι μας, το κορίτσι μας,
Ο εξαίσιος _____ γιος μας, η εξαίσια _____ κόρη μας?»

Ποίημα 2

Κάποια μέρα _____ στα δωμάτιά τους
Πόρτες και χείλη _____
Και γινόμαστε _____
Μες στο ίδιο μας το _____
Βηματίζω στο διάδρομο, ακούω _____
Έναν _____ που γνώριζα μα δεν μπορώ να _____
Μιλούσαν με _____ - στόματα που εγώ _____ να μιλούν.
Χρόνια αργότερα η πόρτα _____.
Βλέπω _____ που κάποτε κρατούσα,
ανοιχτά σαν _____ στα χέρια μου.
Βλέπω οικείο δέρμα τώρα _____ σε μακριά κορμιά
Που _____ δίπλα μου
Λάμποντας
Σχεδόν σαν _____.

Οι έφηβοι δημιουργούν τα δικά τους ποιήματα. Τα διαβάζουν στο κοινό της τάξης. Προκαλείται συζήτηση γύρω από τα νέα ποιήματα.

Στη δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός δίνει στους εφήβους τα αυθεντικά ποιήματα της Pat Mora. (Παράρτημα 2). Τα διαβάζει στην τάξη. Σκιαγραφεί επίσης την προσωπικότητα της ποιήτριας μέσα από τα βιογραφικά της στοιχεία (Παράρτημα 1) και τη σύνοψη για τη συγκεκριμένη ποιητική συλλογή *My own true name* (Παράρτημα 3). Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τα αυθεντικά ποιήματα και αυτά που οι έφηβοι δημιούργησαν.

3.4. Δεύτερη πρόταση διδακτικής: «ξεκλειδώνοντας τα ποιήματα»

Δίνονται τα αυθεντικά ποιήματα της Pat Mora *Immigrants* και *Teenagers* στους εφήβους μαθητές (Παράρτημα 2).

I. Η φάση της «αναγνώρισης» - Σιωπηρή εστιασμένη ανάγνωση

Ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο κλίμα λέγοντας ότι αυτή η συλλογή ποιημάτων της Pat Mora *My Own True Name* αναφέρεται στην έννοια της ταυτότητας. Ζητά από τους εφήβους να εστιάσουν πάνω σ' αυτό όταν διαβάζουν τα ποιήματα στη φάση της σιωπηρής εστιασμένης ανάγνωσης. Αυτή η φάση ως διδακτική τεχνική δίνει στους μαθητές το χρόνο να σκεφτούν και να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, να δομήσουν το νόημα στο δικό τους χρόνο και ρυθμό. Μπορούν κατόπιν να μοιραστούν τις προσωπικές τους ιδέες και αντιδράσεις σε ότι έχουν διαβάσει με την υπόλοιπη τάξη. Ο εκπαιδευτικός ίσως θεωρήσει χρήσιμο να ορίσει κάποιες παραμέτρους σχετικά με την ανάγνωση των μαθητών (πχ. ποιες είναι οι ιδιότητες ενός/μιας ήρωα-ηρωίδας, ή πώς ο συγγραφέας σε ειδοποιεί όταν κάτι συμβαίνει) στοχεύοντας να προκαλέσει μία περαιτέρω συζήτηση ή να διευρύνει την κατανόηση του κειμένου. Όταν χρησιμοποιείται συστηματικά χτίζει το είδος της *κινητοποιημένης αναγνωστικής συνήθειας* που είναι αναγκαία για την αναγνωστική ανταπόκριση. Για να επιτελέσει το διδακτικό της στόχο, θεωρείται αναγκαίο να καθιερωθεί ως «τελετουργία» μέσα στο περιβάλλον της εφηβικής τάξης. Αυτό σημαίνει ότι

- αφιερώνουμε έναν *συγκεκριμένο μη διακοπόμενο χρόνο ανάγνωσης* στους μαθητές, από 20 λεπτά για μεγάλα κείμενα και όχι λιγότερο από 10 λεπτά για μικρότερα ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος.
- καθιερώνουμε κάποιο *χώρο ανάγνωσης* μέσα στην τάξη, όπου οι μαθητές να μπορούν να διαβάσουν σε ένα «*αναγνωστικό κλίμα*». Η αλλαγή κλίματος στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί ακόμη και με τη διαφορετική διάταξη των θρανίων ή την αλλαγή προσανατολισμού του τρόπου καθίσματος των μαθητών σε μικρές αναγνωστικές ομάδες, τοποθετημένες σε διαφορετικά σημεία.

Αυτή η κατά ένα τρόπο διαδικασία οριοθετημένων χρονικά και τοπικά «*γωνιών σιωπηρής ανάγνωσης*» βοηθά σημαντικά στην εξερεύνηση των κειμένων μέσα από τις ερμηνευτικές κοινότητες καθώς ευνοεί την ερμηνεία μέσα σε μικρές ομάδες-λογοτεχνικούς κύκλους. Θεωρώ όμως ως πιο σημαντικό όφελος ότι προωθεί στους εφήβους την ανάγνωση της λογοτεχνίας ως μία δια βίου συνήθεια.

II. Η φάση της «συναλλακτικής ανάλυσης» μέσα από «ερμηνευτικές κοινότητες»

Οι έφηβοι μαθητές ξεχωρίζουν έναν στίχο που προτιμούν από τα ποιήματα του *My Own True Name* και επιθυμούν να τον συνδέσουν με κάποιο προσωπικό τους βίωμα, θετικό ή αρνητικό. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να συζητήσουν τι σημαίνει ο στίχος που επέλεξαν κυριολεκτικά, πώς τον ερμηνεύουν αυτοί και πώς αυτή η ερμηνεία σχετίζεται με τις ζωές τους. Ο εκπαιδευτικός ζητά να εξηγήσουν τις επιλογές τους στις *ερμηνευτικές κοινότητες* που συμμετέχουν και, αφού καταλήξουν σε κάποιο consensus, να τις μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη. Αυτή η στρατηγική έχει σημαντική επίδραση καθώς καθιστά τους εφήβους *ενεργητικούς* ερμηνευτές του κειμένου. Οι έφηβοι καθοδηγούνται να μάθουν να «ξεκλειδώνουν τη δύναμη του κειμένου» και να ανακαλύψουν τις δικές τους δυνάμεις κειμενοποίησης. Συνειδητοποιούν ότι το ποίημα «συναλλάσσεται» με άλλα, λεκτικά προ-κείμενα, όσο και κοινωνικά υπο-κείμενα, καθώς και με κάθε είδους μετα-κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους προφορικών, γραπτών ή έμπρακτων ανταποκρίσεων (Scholes, 2005). Επιπλέον, καθώς οι προσωπικές τους ανταποκρίσεις εκτιμώνται, αρχίζουν να αποκτούν την υπευθυνότητα και την δικαιοδοσία να κάνουν αξιακές και αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το κείμενο συνυπολογίζοντας την πολλαπλότητα των ανταποκρίσεων και ερμηνειών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η βιωματική εμπειρία με το κείμενο συμβάλλει θετικά στο χτίσιμο της αυτό-αντίληψης και της αυτοεκτίμησης των εφήβων.

III. Η φάση της «δημιουργικής γραφής» – δημοσίευση των εργασιών

Οι προσεγγίσεις του κειμένου μέσα από την αναγνωστική ανταπόκριση ενθαρρύνουν τη δημιουργική γραφή. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εστιάσουν σε ένα αντικείμενο ή σε μία λέξη του ποιήματος, κάτι που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο γράψιμό τους και να ανταποκριθούν στην ποίηση της Pat Mora, δημιουργώντας τα δικά τους ποιήματα ή κάποιο άλλο είδος λογοτεχνικού κειμένου πχ. ένα ημερολογιακό κείμενο ή κάποια μικρή ιστορία ή ένα παραμύθι. Οι μαθητές «δημοσιεύουν» τη δική τους ποίηση. Μοιράζονται τα ποιήματά τους με τον τρόπο που αυτοί επιθυμούν στη σχολική κοινότητα, ενδεικτικά αναφέρω μέσω παραδοσιακών έντυπων μορφών όπως είναι η σχολική εφημερίδα ή μικρά αυτοσχέδια «τετράδια ποίησης» ή μέσα από ηλεκτρονικές μορφές όπως είναι η ιστοσελίδα του σχολείου, τα e-mails και τα poetry blogs. Η δημοσιοποίηση των έργων των εφήβων μπορεί να είναι σε κάποια κοινωνικής μορφής εκδήλωση μέσα ή έξω από τον σχολικό χώρο, όπως για παράδειγμα η διοργάνωση ενός «δρόμου ποίησης» με τα ίδια τα παιδιά να συμμετέχουν στη διάδοσή του σε συμμαθητές τους ή στην τοπική κοινωνία. Οι ιδέες θα μπορούσαν να είναι ανεξάντλητες και μοναδικές σε πρωτοτυπία, όπως και η μοναδικότητα και η δημιουργική φαντασία των εφήβων. Έχω επίσης την πεποίθηση ότι αντιμετωπίζοντας τους εφήβους δημιουργούς ως «αληθινούς» συγγραφείς τους ενθαρρύνουμε να πάρουν τη συγγραφή στα σοβαρά και να την αντιμετωπίσουν ως ένα πραγματικό δια βίου εργαλείο παρά ως μία απομονωμένη σχολική δραστηριότητα. Η έκδοση του έργου βελτιώνει τη συγγραφική δεξιότητα. Όταν ένας μαθητής γράφει για ένα σκοπό πέρα από την αξιολόγηση του δασκάλου του συχνά κινητοποιείται να γράψει όσο πιο επαγγελματικά μπορεί.

Μία πρόταση για περαιτέρω «κατάδυση» στην πολυπολιτισμική ποίηση θα μπορούσε να αποτελέσει το έργο του Αμερικανο-Ινδιάνου James Welsh –«Christmas Comes to Moccasin Flat» from *Riding the Earthboy* 40, μία ποιητική συλλογή που αναδεικνύει πολύ έντονα τι σημαίνει να είσαι ανάμεσα σε δύο κουλτούρες.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, για τους θεωρητικούς της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ο αναγνώστης είναι ένας σημαντικός παίκτης στην ανάπτυξη του κειμενικού νοήματος στο βαθμό που αυτό μετριάζεται από τις εμπειρίες και τις προσδοκίες του αναγνώστη. Η ανάλυση και η εμπειρία είναι έτσι εξαιρετικά υποκειμενικές και καθορίζονται μοναδικά από κάθε αναγνώστη σε κάθε μία ανάγνωση κάθε ξεχωριστού κειμένου. Μεταφέροντας αυτές τις αρχές στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σημερινού σχολείου και έχοντας γνώση των ιδιαιτεροτήτων της εφηβικής ηλικίας επιχείρησα να μεταδώσω στους έφηβους την αγάπη μου για τη λογοτεχνία μέσα από δύο προτάσεις «εξερεύνησης» της ποίησης της Pat Mora, ανοίγοντας μόνο έναν από τους πολλούς δρόμους που μπορούν να ανακαλύψουν σε αυτό το γοητευτικό ταξίδι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,9,5-18.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας* ,μτφρ. Μ. Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας
- Fokkema, D. και Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες της Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*, μτφρ. Ι. Παρίση. Αθήνα: Πατάκης.
- Holub, R. (1984). *Θεωρία της πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλία, Ε. (1999). Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης». Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*,157-165. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη. Μελέτη*. Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια
- Scholes, R. (2005). *Η Δύναμη του Κειμένου*. μτφρ.Ζ. Κ. Μπέλλα. Αθήνα: Παραφερνάλια-Τυπωθήτω
- Taylor, C. (1994). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις
- Τσελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2002). Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία. Η ελληνική εικόνα. *Μέντορας*, 6, 121-136.
- Φρυδάκη, Ε.(1999). Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*,167-175. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φρυδάκη, Ε.(2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική

Χατζησαββίδης, Σ.(1999). Γλώσσα και Λογοτεχνία : Ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη. Στο Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 103-117. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Manna, A. L. και Hill, J. Η εφαρμογή της θεωρίας στην Αμερικανική Παιδική Λογοτεχνία. μτφρ. Μ. Κανατσούλη, *Κείμενα*, τεύχος 1, Νοέμβριος 2004

Ξενόγλωσση

Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J., & Banks, C. (Eds.). (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education* (Multilingual Matters): discussion of fundamental principles in the integration of cultural learning in FLT.

Byram, M. & G. Zarate (1995). *Young People Facing Difference: Some proposals for teachers* (Council of Europe Publishing): collection of awareness-raising activities published as contribution to European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Antisemitism and Intolerance.

Carter, R.A. and Long, M.N. 1991. *Teaching Literature* Harlow: Longman.

Church Westbrook, G. The Significance of Louise Rosenblatt on the Field of Teaching Literature. *Inquiry*, Volume 1, Number 1, Spring 1997, 71-77

Collie, J. and Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom* Cambridge: Cambridge University Press.

Connell, J. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational Theory*, 46.4.

Crotty, M.(2003) 3rd edn. *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. La Salle: Open Court.

Imtiaz, Sh.(2004 .) Reader response theory-Rosenblatt revisited. Roles of Form, Text, and Reader in Creative Literature. In *Language in India. Vol.4, 6 June 2004*

Ingarden, R.(1973). *The Literary Work of Art*. Illinois : Evaston,III

- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Fish, S. (1990). 'How to recognize a poem when you see one'. *Ways of reading: An Anthology for Writers* 2nd edn. Chicago: Chicago University Press.
- Gadamer, H.G.(1975). *Truth and method*, London: The John Hopkins University Press
- Husserl, E. (1964). *The Idea of Phenomenology*. The Hague: Routledge.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Revised edn. Chicago: Chicago University Press.
- Jauss, H. R (1974). Literary History as a Challenge to Literary Theory. In Ralph Cohen (ed.). *New Directions in Literary Theory*, London.
- Jauss, H. R.(1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Translated by Timothy Bahti. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- James, W. (1950). 'What pragmatism means'. *Pragmatism and American Culture*. Ed. G.Kennedy, Heath and Co., Lexington, pp.1-23.
- Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching: A Guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenblatt, L. *Literature as Exploration* (1938). Literature as Exploration. New York: Appleton-Century; (1968). New York: Noble and Noble; (1976). New York: Noble and Noble; (1983). New York: Modern Language Association; (1995). New York: Modern Language Association.
- Towards a transactional theory of reading , in *Journal of Reading Behavior*, 1(1), 31-51. (1969)
- *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (1978). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press (reprint 1994).
- Singer M, (1998). *Perception and Identity in Intercultural Communication* Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press.

Stevens, R. (1996). (ed.) *Understanding the self*. Milton Keynes: The Open University-Sage Publications

Schechter, S. & Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Weaver G, (1994/96) *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*, Needham Heights, MA: Simon Schuster.

Willinsky, J. (1991). *The triumph of literature/ The fate of literacy: English in the secondary school curriculum*. New York: Teachers College Press.

Wright, T. R.(1995) Crossing Borders: Reception Theory, Poststructuralism, Deconstruction, in *Style*, December 22,1995.

Zafeiriadou, N. (2006). *Exploring Literature in the EFL classroom*. Newbury: Express Publishing.

Zafeiriadou, N. (2007) *A critical review of the approaches to educational research*. Paper submitted for the partial fulfillment of Ed D in TESOL, School of Education, University of Exeter.

<http://en.wikipedia.org/>

http://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

<http://www.teachingliterature.org/teachingliterature/multi.htm>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ