

Η λογοτεχνική θεωρία μέσα από τα Α.Π.Σ.-Α.Ε.Π.Π.Σ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Κυριακή Γανίτου

(Νομικός, ΜΑ του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ)

Εισαγωγή

Επανεπιλημμένως έχει τεθεί το ζήτημα για το διδακτόν ή μη της λογοτεχνίας. Φυσικά και δεν είναι «διδασκτόν» η λογοτεχνία, η τέχνη του γράφειν. Εκείνο το οποίο είναι διδακτόν, είναι η παραγωγή και η πρόσληψη γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να μπορούν στη συνέχεια οι ίδιοι να κατανοούν, να προσλαμβάνουν και να ερμηνεύουν τον λογοτεχνικό κόσμο. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ουσιαστικά η συμβολή του εκπαιδευτικού στην πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές (Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 2005: 258). Υποστηρίζεται δε και η άποψη (Αθανασοπούλου, 2005: 145) ότι υπάρχει ένα μέρος της λογοτεχνίας, «πυρηνικό», που αδυνατούμε ελλόγως να το ερμηνεύσουμε, συνεπώς και να το διδάξουμε, και αυτό αφορά το πώς λειτουργεί η λογοτεχνία μέσα μας, την επενέργειά της, δηλαδή, στην ευαισθησία του καθενός μας: ένα λογοτέχνημα μας «αρέσει» ή όχι, για λόγους που δεν μπορούμε να εξηγήσουμε και που θα παραμένουν αδιευκρίνιστοι όσο ο χώρος εκείνος (ο πυθμένας της ψυχής, τα ριζά της ύπαρξης) και η διαδικασία εκείνη (το «χώνεμα» των συναισθηματικών και διανοητικών στοιχείων της εμπειρίας μας σε ένα κράμα) που διαμορφώνει την ιδιαίτερη και ανεπανάληπτη ευαισθησία του καθενός (αυτό που ο Σεφέρης ορίζει ως «βαθύτερο» ή «εσωτερικό εγώ»), κοντολογίς ενόσω το υποσυνείδητό μας, εξακολουθεί να μένει «σκοτεινό», απροσπέλαστο, ακόμη, στην ανθρώπινη γνώση.

Υπάρχει, ωστόσο, και ένα σημαντικό μέρος της λογοτεχνίας που υπόκειται σε ερμηνεία και διδασκαλία. Πρόκειται αφενός για το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς της: τη σχέση του εκάστοτε λογοτεχνήματος με τη συνολική δημιουργία του συγγραφέα και, πιο συγκεκριμένα, τη συμβολή του στη συγκρότηση της προσωπικής «μυθολογίας» του δημιουργού, κι αφετέρου για το εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς της: τη σχέση του λογοτεχνικού έργου με την εποχή του, ήτοι με τις ιστορικές-πολιτισμικές συνθήκες παραγωγής του και, ιδίως με το κοσμοείδωλο στο οποίο αναφέρεται και μέσα στο οποίο «βλέπει» τον εαυτό του ο δημιουργός, πιο απλά: τον τρόπο που ο καλλιτέχνης αντιλαμβάνεται (ερμηνεύει) τον κόσμο σε συνάρτηση με την εποχή του.

Δεν πρέπει, επίσης, να παραβλέπουμε και τη βασική παράμετρο του «δέκτη», ήτοι την πτυχή της «αναγνωστικής πρόσληψης», πτυχή άρρηκτα συνυφασμένη με την αυτοσυνειδησία (την αναγνώριση «του εαυτού»), η οποία ναι μεν αποτελεί «ιδιωτική» υπόθεση, αλλά, για να υπάρξει, έχει ανάγκη από τον «άλλο»· αν είναι έτσι, τότε μάλλον πιο πρόσφορα μπορεί να αναδειχθεί στον δημόσιο χώρο του σχολείου, μια που το περιβάλλον αυτό, εξ ορισμού τουλάχιστον, προσφέρεται για τη συναρμογή της με τον φύσει «ανοιχτό» (ελεύθερο, πλουραλιστικό) και «παιγνιώδη» (που δε σημαίνει «ελαφρό») χαρακτήρα της λογοτεχνίας.

Τις γενικές παραμέτρους, λοιπόν, της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τους στόχους (γενικούς και ειδικούς) αυτής καθώς και την προτεινόμενη μεθοδολογία ερμηνευτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων,

όπως αυτά αναφέρονται στο σχετικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και το αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λαμβανομένου, ακόμα, υπόψη του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και των Οδηγιών διδασκαλίας προς τον εκπαιδευτικό θα εξετάσουμε παρακάτω, σε σχέση πάντα με τη θεωρία της λογοτεχνίας.

2. Η Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: η διδασκαλία του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2.1 Γενικές παράμετροι της διδασκαλίας του μαθήματος

Από το 1884 έως το 1928, οπότε αναγνωρίστηκε η σημασία του, το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μία γενική απροσδιοριστία, ασάφεια και αναποφασιστικότητα σχετικά με τον τίτλο, τον προσδιορισμό σκοπών και στόχων, τα περιεχόμενα, το ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και τη διδακτική μεθοδολογία.

Το βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας του μαθήματος από το 1929-1932 (όταν έγινε διαχωρισμός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ως το 1974 (όταν δρομολογήθηκε μία προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης), είναι η πρόταξη του γλωσσικού παράγοντα. Η διδασκαλία του μαθήματος αποσκοπεί στη «γλωσσική μόρφωση και αγωγή», περιλαμβάνει τη γλωσσική ανάλυση και επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων ως προτύπων του νεοελληνικού λόγου και ως υποδειγμάτων (ως προς τη δομή και διάρθρωση) για τη συγγραφή εκθέσεων, ενώ κατ' αυτόν τον τρόπο παραγκωνίζεται η αισθητική λειτουργία τους χάριν της «ορθής χρήσης» της γλώσσας. Η διδακτική επικεντρώνεται στην ανάγνωση και τις γλωσσικές ασκήσεις (επιμερισμός σε ενότητες, παραγωγή περίληψης και προσδιορισμός διδάγματος) και πιο σπάνια στην ολιστική ερμηνεία των κειμένων.

Μέχρι το 1975, εξαιτίας έλλειψης σχολικών εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας (γραμματικής, συντακτικού, γλωσσικών ασκήσεων) η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται μέσω της γλωσσικής μορφής των λογοτεχνικών κειμένων («Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων»). Ενώ αρχικά (1884-1930) εμφανίζονται αρκετά αρχαιόστροφα κείμενα, από το 1930 και μετά, η χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας συνιστά μόνιμο αίτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής και περιλαμβάνεται στις προκηρύξεις συγγραφής των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων. Πέραν τούτου, η αναγκαία προϋπόθεση για άνεση στη χρήση της νεοελληνικής γλώσσας -τόσο της δημοτικής όσο και της καθαρεύουσας-, (Α.Π. 1966), από τους μαθητές, αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο του γλωσσικού διλήμματος που επηρέασε το μάθημα. Επιπλέον, η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων με βάση τη νεοελληνική γλώσσα (καθομιλουμένη δημοτική αλλά και καθαρεύουσα, απλή ή αμιγής) φανερώνει την άμεση εξάρτηση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη γλωσσική τους μορφή.

Από το 1974 και εφεξής σημειώνεται μία προσπάθεια για την επιστημονική οργάνωση του μαθήματος. Ειδικότερα, παρατηρείται μία τάση για διάκριση της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και συνακόλουθη έκδοση ξεχωριστών σχολικών εγχειριδίων, ενώ επίσης διατυπώνεται ένας ενιαίος σκοπός για το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία», αλλά ειδικοί σκοποί κατά κλάδο. Με την κατά στάδια έκδοση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, την εφαρμογή της θεωρίας της Λογοτεχνίας και τη μελέτη της αισθητικής λειτουργίας των κειμένων επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος (Σπανός 1999: 91-99).

Περαιτέρω αξιώσεις της διδακτικής σκοποθεσίας, όπως ιδεολογική χειραγώγηση, φρονηματιστική αγωγή, καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και θρησκευτικού ήθους, κοινωνική αγωγή μέσω της μετάδοσης οικουμενικών και διαχρονικών ηθικών και αισθητικών αξιών, απεικονίζουν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής χρήσης της Λογοτεχνίας.

2.2. Λόγοι διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Το πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται οι όποιες προσπάθειες εξέλιξης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, προϋποθέτει τη διερεύνηση του λόγου για τον οποίο διδάσκεται η Λογοτεχνία: ένα ερώτημα που επιδέχεται πολλαπλές απαντήσεις.

Αρχικά, αναμφισβήτητη θεωρείται η συμβολή της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας του αναγνώστη και στην ερμηνεία και κατανόηση του υπαρκτού κόσμου (Καπλάνη-Κουντουρά, 2000: 163). Μέσα από μεθόδους ερμηνείας και νοηματοδότησης που υιοθετεί, ο αναγνώστης αποκτά κάποια ή όλα τα συστατικά στοιχεία της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, δηλαδή ικανότητα επιλογής, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, αυτορρύθμισης (περιλαμβάνει αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση), στοχοθέτησης και επίτευξης στόχων, θετικών πεποιθήσεων για την αυτοαποτελεσματικότητα και θετικών προσδοκιών για το αποτέλεσμα και τέλος συνειδητοποίησης του εαυτού και αυτογνωσίας και διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα (Sumara, 2002: 8).

Πέραν τούτου, η πρακτική της ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για διάλογο και έκφραση διαφορετικών παραμέτρων νοηματοδότησης και ερμηνείας του κειμένου, ώστε, μέσα από την αντιπαράθεση και την ανταλλαγή απόψεων και προσωπικών εκτιμήσεων, να δημιουργείται αλληλεπίδραση και ομαδική συμμετοχή στην ερμηνευτική διαδικασία. Παρόλο που σε πολλά μαθήματα προσφέρονται παγιωμένες και στερεότυπες γνώσεις, η Λογοτεχνία δίνει αφορμή στους μαθητές, όχι μόνο να ξεδιπλώνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους αλλά και να στέκονται κριτικά απέναντί τους, ακόμα δε ενίοτε να τις αναθεωρούν (ό.π.: 56-58). Τέλος, μέσα από τη συζήτηση τίθενται οι βάσεις για κοινωνικό προβληματισμό δημιουργείται το περιθώριο για τον προβληματισμό και προωθείται η αποκλίνουσα σκέψη. Όλες οι πιθανές ερμηνείες λαμβάνονται υπόψη και αξιολογούνται, ενώ παράλληλα προβάλλονται οι ομοιότητες ανάμεσα στην εμπειρία που αποκτάται από το κείμενο και στην εν γένει λογοτεχνική εμπειρία των μαθητών (Sloan, 1991: 118).

Επιπλέον, η ίδια η διδακτική διαδικασία, μέσα στο πλαίσιο της λογοτεχνικής θεωρίας, καθιστά τον αναγνώστη ικανό να ξεφεύγει από τη στενή ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την πεπατημένη οδό και συντελεί στην ανάδειξη εναλλακτικών μεθόδων προσέγγισης όσων θεωρούνται δεδομένα και οικεία (Sumara, 2002: 44-45). Αναγνωστικές πρακτικές, όπως η «εκ του σύνεγγυς ανάγνωση», δίνουν στο μαθητή-αναγνώστη τη δυνατότητα να εντοπίζει τις λεπτομέρειες της ανθρώπινης εμπειρίας (ό.π.: 144). Αυτό που επιδιώκεται με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, επί της ουσίας, είναι η απομάκρυνση από την επιφανειακή ανάγνωση για αποκλειστικά ψυχαγωγικούς και αισθητικούς λόγους και η ανάπτυξη μιας δυναμικής σχέσης με το λογοτεχνικό κείμενο μέσω των διαφορετικών ερμηνευτικών πρακτικών (ό.π.: 157-158).

Μία ακόμη άποψη υπέρ της αναγκαιότητας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας εντοπίζεται στη σχέση της πρώτης με την εγγραμματοσύνη. Ειδικότερα, η σχολική Λογοτεχνία συμβάλλει στην αναβάθμιση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών

από την απλή στην κριτική ανάγνωση. Ιδίως στη σύγχρονη εποχή, που η τεχνολογική πρόοδος έχει συντελέσει στην εμφάνιση εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας που υποκαθιστούν τη λειτουργία της ανάγνωσης, η Λογοτεχνία καλείται μέσα από δραστηριότητες και εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής να πείσει τους μαθητές σχετικά με τη σημασία του γραπτού λόγου, αλλά και την επίδραση που ασκεί στα συναισθήματα, τη λογική και τη φαντασία, εξάπτοντας το ενδιαφέρον, δημιουργώντας προβληματισμό και προσφέροντας αισθητική απόλαυση. Τέλος, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας φέρει το βάρος της ευθύνης για την αφύπνιση της πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και τη δημιουργία διαρκών αναγνωστών, τόσο με την πρόκληση της γνήσιας επιθυμίας για λογοτεχνική ανάγνωση όσο και με την παροχή κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με το αντικείμενο και τον τρόπο ανάγνωσης (Sloan, 1991: 3-5).

Το ζήτημα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του ολιστικού προγράμματος της διδασκαλίας της γλώσσας, το οποίο εστιάζει όχι σε μεμονωμένες γλωσσικές ασκήσεις και κανόνες, αλλά σε διαδικασίες κατασκευής νοήματος από πρωτότυπα κείμενα. Μέσα από αυτήν την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας εξετάζονται και τα λογοτεχνικά προϊόντα με δραστηριότητες γραφής, δραματοποίησης, ακρόασης, ανάγνωσης, αναδιήγησης (ό.π.: 20-22). Υπό αυτήν την έννοια η διδασκαλία της Λογοτεχνίας συνιστά τμήμα της εξοικείωσης με τις γλωσσικές προοπτικές, την τέχνη του λόγου (ό.π.: 11). Κατά τον Chomsky (1991: 9) η γλωσσική ωφέλεια του λογοτεχνικού λόγου εντοπίζεται στη συνθετότητα της γραπτής γλώσσας, αναφορικά με το λεξιλόγιο και τη σύνθεση, ενώ βάσει ερευνών προκύπτει ότι η ανάγνωση και η ακρόαση της Λογοτεχνίας βελτιώνει γλωσσικές ικανότητες όπως η γραφή, η ομιλία, η ανάγνωση (ό.π.: 41). Γενικότερα, οι ψυχολinguιστές προτείνουν την ανάγνωση από μέσα προς τα έξω (inside-out) σε αντίθεση με τους μιχεβιοριστές (συμπεριφοριστές) που δίνουν έμφαση σε ήχους, γράμματα και λίστες λέξεων, και επικεντρώνονται στην καθοδήγηση των μαθητών, ώστε να εκμαιεύσουν το νόημα ολοκληρωμένων κειμένων. Η γλωσσική συμπεριφορά καλλιεργείται και αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από την ενασχόληση του ατόμου με τη γλώσσα και τις μορφές της, μέσα από διαδικασίες σύνθεσης και εξαγωγής δυσδιάκριτων νοημάτων. Έτσι, η εκμάθηση της ανάγνωσης της Λογοτεχνίας γίνεται εκμάθηση της ανάγνωσης εν γένει, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας (ό.π.: 16-20).

Στα παραπάνω επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας προστίθεται και η κοινωνική αξία της μελέτης της. Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα η κοινωνική, ιστορική, πολιτική, θρησκευτική πραγματικότητα αναπαρίσταται με δημιουργικό τρόπο, αποκτώντας έτσι βάθος και διαύγεια. Η γνώση που προκύπτει -προσιτή με τέτοιο τρόπο μόνο μέσα από τη λογοτεχνική αναπαράσταση- έχει μία ευρύτερη κοινωνική αξία.

Μία άλλη κοινωνική λειτουργία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι αυτή που συνδέεται με την ανάδειξη των ρηματικών δομών της λογοτεχνικής γλωσσικής έκφρασης, οι οποίες εμφανίζονται και σε μη λογοτεχνικές πρακτικές λόγου στην καθημερινότητα του ατόμου. Η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες χρήσεις της γλώσσας υπηρετούν ποικίλους σκοπούς ενισχύει την αντίσταση των μαθητών απέναντι στην παθητική αποδοχή του περιεχομένου του λόγου σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής τους ζωής. Πρόκειται για την εκμάθηση της «αποκωδικοποίησης» της γλώσσας, και της ενδελεχούς κατανόησης του περιεχομένου του λόγου. Η εξάσκηση στην κριτική αντιμετώπιση των ρηματικών δομών της Λογοτεχνίας προάγει μηχανισμούς βαθύτερης κατανόησης της ευρύτερης λειτουργίας των δημιουργικών ρηματικών δομών, λογοτεχνικών και

παραλογοτεχνικών (διαφημίσεις, πολιτικός λόγος, μουσική). Έτσι, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας γίνεται μια εκπαίδευση-προστασία απέναντι σε όλες τις μορφές της κοινωνικής «μυθολογίας», την ψυχαγωγία, τη διαφήμιση, την προπαγάνδα, τη γλώσσα των κλισέ και των στερεοτύπων (ό.π.: 13-14).

Βέβαια, η θέση της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να προσδιοριστεί σε γενικό και καθολικό επίπεδο, καθώς το ζήτημα τοποθετείται κάθε φορά σε συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο. Εντούτοις, η ύπαρξη και η διατήρηση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης σήμερα εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια διατήρησης ζωντανών των ερωτημάτων για τα νοήματα απέναντι στην ισχυρή δύναμη της χειραγώγησης. (Gossman, 1990: 53).

2.3. Ο ρόλος της Λογοτεχνίας

Ο ρόλος που καλείται επισήμως να διαδραματίσει η σχολική Λογοτεχνία, συνοψίζεται στα κατωτέρω χαρακτηριστικά της:

α) όργανο ανθρωπιστικής παιδείας: «η λογοτεχνία εμπεριέχει τα στοιχεία εκείνα (ποιότητες, στάσεις, αξίες) που κατεξοχήν ενισχύουν και διευρύνουν το αίσθημα της ανθρωπιστικής παιδείας»

β) φορέας φρονηματιστικής αγωγής: «το συγκεκριμένο αντικείμενο...έχει κατά βάση εθνικό χαρακτήρα και συνδέεται περισσότερο με την ιδιαιτερότητα της κάθε χώρας». Ως γενικός στόχος διδασκαλίας τίθεται μεταξύ των άλλων «να γνωρίσει ο μαθητής μορφές και αξίες του πολιτισμού που συνδέονται τόσο με τη ζωή, την παράδοση και τη φυσιογνωμία του έθνους...». Είναι εμφανής η πρόθεση να διατηρηθεί η διαιωνιζόμενη συσχέτιση Λογοτεχνίας-Έθνους καθώς και μια προσδοκία εθνικής αυτοεπιβεβαίωσης μέσα από αυτήν: «η χώρα μας διαθέτει (και παράγει) υψηλής ποιότητας και με παγκόσμια αναγνώριση λογοτεχνία, οι δημιουργοί της οποίας είναι οι μεγάλοι και πραγματικοί διδάσκαλοι».

γ) αγωγός της λογοτεχνικής παράδοσης: με διάφορους τρόπους είναι έκδηλη η πρόθεση της διατήρησης ενός ελιτίστικου κριτηρίου επιλογής της διδακτικής ύλης και η σύμπλευση με τα αποδεκτά όρια του εθνικού λογοτεχνικού κανόνα: «η επιλογή γίνεται με ποιοτικά λογοτεχνικά κριτήρια από το έργο καθιερωμένων και αναγνωρισμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων και σύγχρονων». Όπως άλλωστε προκύπτει και από το σύνολο των ανθολογούμενων κειμένων, ο συντάκτης επιλέγει κυρίως από την «ελίτ» της λογοτεχνικής παραγωγής (με κριτήριο την επίσημη αναγνώριση των συγγραφέων), από τις παρακαταθήκες (κυρίως από το παρελθόν, λιγότερο από τη σύγχρονη παραγωγή) και από έναν εδώ και χρόνια θεωρούμενο ως λίκνο της λογοτεχνικής δημιουργίας γεωγραφικό χώρο (κυρίως από την Ευρώπη και την Αμερική αφήνοντας απέξω πολλές εθνικές λογοτεχνίες).

δ) μέσο γλωσσικής διδασκαλίας (με την ευρύτερη έννοια): αξιοσημείωτη είναι η αναφορά του Ε.Π.Π.Σ. στο ζήτημα της εκπαιδευτικής χρήσης του λογοτεχνικού έργου ως υποδειγματικής μορφής λόγου. Ο συντάκτης αναγνωρίζει μεν ότι «η λογοτεχνία συνιστά μια ειδική χρήση της γλώσσας κατεξοχήν δημιουργική και γι' αυτό κατεξοχήν μορφωτική». Ωστόσο, αποσαφηνίζει ότι «η διδασκαλία των Κ.Ν.Λ. δεν υπηρετεί στενά γλωσσικούς στόχους, δεν προβάλλει τη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου ως γλωσσικό πρότυπο ούτε προτείνει λογοτεχνικούς «κανόνες». Επειδή όμως το κείμενο είναι τελικά μια γλωσσική μορφή, μια γλωσσική δομή...είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου -ανάλογα με το λογοτεχνικό γένος και είδος, οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου, αφενός ασκούν αυτόχρονα γλωσσική αγωγή και αφετέρου συνιστούν μεθοδολογικά αντικείμενο της διδασκαλίας και της σχετικής στοχοθεσίας...Αυτή

ακριβώς η διαπλοκή μορφής και περιεχομένου αναλύεται κατά τη διδασκαλία με την παρατήρηση της γλώσσας του κειμένου...».

Συνεπώς, όσον αφορά την όποια σύνδεση Λογοτεχνίας και Γλώσσας αυτή γίνεται α) στο επίπεδο της παρουσίας του φαινομένου της λογοτεχνικότητας: «ανιχνεύοντας τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, σε συνάρτηση με την τεχνική και την τέχνη του λόγου, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού ύφους που συνιστούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου», «να αντιληφθεί ο μαθητής ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γραφής» και β) στον βαθμό που η παρατήρηση της ειδικής χρήσης της γλώσσας υπηρετεί μόνο λογοτεχνικούς σκοπούς: «...διότι με την παρατήρηση της γλωσσικής μορφής του το κείμενο γίνεται περισσότερο εναργές και η ερμηνευτική του προσέγγιση περισσότερο τεκμηριωμένη», ενώ «σε κάθε περίπτωση όμως προηγείται η λογοτεχνία. Η γλωσσολογία και η θεωρία είναι εργαλεία που βοηθούν στην καλύτερη ανάγνωσή της...» (Ε.Π.Π.Σ. 1998: 1-3).

3. Το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας

3.1. Ιστορική εξέλιξη

Από το 1985 ως το 1999, ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας οριζόταν «η εισαγωγή των μαθητών στο νεοελληνικό κόσμο και πολιτισμό, όπως αυτός, διατηρώντας τους δεσμούς του με την αρχαία ελληνική παράδοση, διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε βαθμιαία από τους τελευταίους Βυζαντινούς αιώνες ως σήμερα και όπως εκφράζεται μέσα από τα κείμενα». Σύμφωνα με μελέτη της Πεσκετζή (1995: 59-61), το Πρόγραμμα αυτό στηριζόταν στη μιμητική δομή, εφόσον πρότασσε το σκοπό της πολιτισμικής μεταβίβασης «μέσω των έργων συγγραφέων ιστορικά και πολιτιστικά καθιερωμένων». Εμφάνιζε, όμως, και στοιχεία αναλυτικής δομής, ιδιαίτερα στις ερωτήσεις των εγχειριδίων των ανώτερων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη, οι καθηγητές του μαθήματος δήλωναν την ίδια εποχή ότι διδάσκουν λογοτεχνία, κυρίως, για να αναπτύξουν στους μαθητές τους τον κοινωνικό προβληματισμό και την κριτική σκέψη• ένα σκοπό, που είχε ιεραρχηθεί ως τρίτος στο τότε Α.Π. (μόνο του Λυκείου) και δε διατυπωνόταν ακριβώς έτσι. Οι επόμενοι σκοποί, τους οποίους δήλωναν ότι επιδιώκουν, ήταν η προσέγγιση νοημάτων και, με αρκετή διαφορά, η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην τέχνη του λόγου. Ο σκοπός της μεταβίβασης αξιών του νεοελληνικού πολιτισμού, κυρίαρχος στο τότε Πρόγραμμα, είχε την έκτη θέση στην κλίμακα επιδιώξεων των καθηγητών (Φρυδάκη, 1999: 157-159).

Η επόμενη εξέλιξη: Το 1998 εκδίδεται από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας του μαθήματος εμφανίζει «ανάλογες εφαρμογές σε άλλα κράτη, κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να δημιουργηθεί, στο μέτρο του δυνατού, μια στοιχειώδης σύγκλιση...», η οποία σε επίπεδο στοχοθεσίας εκφράζεται ως επαφή με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ευρωπαϊκό ή οικουμενικό επίπεδο. Επιπλέον, ως βασικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται «να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους. Να καταστήσει δηλαδή το μαθητή αναγνώστη και κατά το δυνατόν καλό αναγνώστη καλλιεργώντας του μια σταθερή και παραμόνιμη σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση» και συνεχίζει στην επόμενη παράγραφο με αμιγώς παιδαγωγικές επιδιώξεις: «Η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή

γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο» (Ε.Π.Π.Σ., 1998: 60).

Στην περίπτωση αυτή, ο οριζόμενος σκοπός κινείται στο πνεύμα των Προγραμμάτων αναλυτικής δομής, εφόσον θέτει ρητά την επιδίωξη της δημιουργίας επαρκών αναγνωστών. Αναγνωρίζονται εξίσου, όμως, στο λόγο του κειμένου η μιμητική και η εκφραστική θεώρηση της λογοτεχνίας, καθώς και η πεποίθηση στην ευεργετική επίδραση που ασκεί η ποιοτική λογοτεχνία στο μαθητικό κοινό. Το πνεύμα αυτό αποτυπώνεται στη φράση «σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα έργα» αλλά και σε ολόκληρη τη δεύτερη παράγραφο.

Ειδικότερα, το σύνολο των γενικών στόχων καλύπτει ένα ευρύ ειδολογικό φάσμα:

Γνωστικοί: απόκτηση γνώσεων για τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα. Αντίληψη του φαινομένου της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας. Ανάγνωση, κατανόηση, σύνθεση περιλήψεων, κρίση, σύγκριση και διάκριση. Γνώση βασικών τρόπων ομιλίας διαφόρων λογοτεχνικών ειδών, αναγνώριση τεχνικών χαρακτηριστικών της λογοτεχνικής γραφής. Ένταξη του συγγραφέα στο ιστορικό του πλαίσιο. Παραγωγή λόγου με αναφορά το κείμενο. Εκτίμηση λογοτεχνικής ποιότητας και τεκμηρίωση άποψης. Διάκριση των μερών του όλου και τιτλοφόρηση, ανασύνθεση του όλου από τα μέρη, επέκταση γνώσης σε άλλα πεδία αναφοράς (ό.π.: 2-3 & 6-7).

Συναισθηματικοί: ευαισθητοποίηση του μαθητή σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου, της κοινωνίας, του πολιτισμού, διαμόρφωση προσωπικής άποψης, συγκρότηση συστήματος αξιών, ευαισθητοποίηση και διαίσθηση, φαντασία, ενίσχυση της προσληπτικής ικανότητας, εμπλουτισμός και ανακατασκευή της εμπειρίας, αιτιολόγηση του συναισθήματος, χαρακτηρισμός προσώπων και καταστάσεων (ό.π.: 6-7).

Ψυχοκινητικοί: άσκηση στην ανάγνωση κειμένων, έκφραση δημιουργικών ή κριτικών δυνατοτήτων, προφορική ή γραπτή έκφραση της αναγνωστικής πρόσληψης, ικανότητα πολιτισμένης συζήτησης και αποτελεσματικής επικοινωνίας, παρατήρηση, επισήμανση, τεκμηρίωση άποψης (ό.π.: 2-3 & 6-7).

Γενικά το περιεχόμενο της σκοποθεσίας του Ε.Π.Π.Σ. αντιτάσσεται σε παλαιότερες άκρως αμφισβητούμενες, αναχρονιστικές και αντιπαιδαγωγικές λειτουργίες. Εντούτοις, η πρόβλεψη για την αμιγή αισθητική απόλαυση ως εν δυνάμει αξιοποιήσιμο υλικό συμπυκνώνεται σε μία και μοναδική διατύπωση-στόχο, «να κατανοήσει καλύτερα και να απολαύσει βαθύτερα ο μαθητής το κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή αναγνωστικής ευαισθησίας και πείρας» (ό.π.: 2).

Οι εξελίξεις, όμως, δε σταματούν εδώ. Μετά από μια σειρά επαναθεωρήσεων, δημοσιευμένων στο ΦΕΚ, το 1999, τον επόμενο χρόνο, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχωρούν στην έκδοση των Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο τεύχος των Θεωρητικών Επιστημών, διαβάζουμε: «Ως απώτερος σκοπός του μαθήματος της Λογοτεχνίας διαγράφεται η οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας στις θεμελιακές εκδηλώσεις του και η καλλιέργεια εκείνης της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση μέσα σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση» (Π.Σ., 2000: 162).

Στη νέα αυτή εκδοχή, οι διαφοροποιήσεις είναι λεπτές αλλά ευδιάκριτες: Διατηρείται η προτεραιότητα στην αισθητική εμπειρία. Η ανάγκη για «διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών» δε δηλώνεται ρητά, όπως στο Ε.Π.Π.Σ., αλλά συνυποδηλώνεται με τους όρους «κατανόηση και βίωση μέσα σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση». Η νέα σκοποθεσία εισάγει επίσης την έννοια της λογοτεχνικότητας, μια έννοια που φαινομενικά παραπέμπει στις γλωσσολογικές προσεγγίσεις. Δεν πρόκειται όμως γι' αυτό. Σύμφωνα με τη διατύπωση, η λογοτεχνικότητα τίθεται «με τη ευρεία έννοια», ως «ανάπτυξη συγκροτημένης αξιολογίας πολιτισμικού περιεχομένου», πράγμα μάλλον ασαφές: ποιος αποφασίζει τι περιέχει αυτή η αξιολογία αλλά και πώς συνδέεται με τη λογοτεχνικότητα; Μια τρίτη παρατήρηση έχει να κάνει με την τάση του νέου Προγράμματος να ενσωματώσει στοιχεία της γενετικής δομής και των αναγνωστικών θεωριών, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα: «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας [...] είναι επικοινωνία με την έννοια της ανταλλαγής των οπτικών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα σε διαφορετικές εποχές ή σε διαφορετικά κείμενα της ίδιας ή της άλλης κουλτούρας. Ό,τι οικειοποιείται ο αποδέκτης ενός λογοτεχνικού έργου είναι μια πρόταση του κόσμου, την οποία το κείμενο αποκαλύπτει μετασχηματίζοντας την προσωπικότητα του αναγνώστη. Έτσι η ανάγνωση αποβαίνει μέσο αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας». Εδώ η εντύπωση είναι ότι οι όροι «επικοινωνία», «ανταλλαγή οπτικών», «διαφορετικά» αποσυνδέονται από το θεωρητικό τους πλαίσιο και σηματοδοτούνται στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής ηθικής. Παρουσιάζονται μάλλον ως άλλοι δρόμοι προς την οικειοποίηση «μιας πρότασης του κόσμου, την οποία το κείμενο αποκαλύπτει» και όχι ως όροι έναρξης ενός διαλόγου με την πρόταση αυτή, όπου η οικειοποίηση ή η αντιπαράθεση θα μπορούσαν να είναι εξίσου πιθανές εκβάσεις (Π.Σ., 2000: 162).

Τη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθορίζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικείμενου (για διαμόρφωση Α.Π.Σ. Kessels & Smit, 1999: 679-709) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) κάθε γνωστικού αντικείμενου, τα οποία σχεδιάστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) με στόχο τη συνοχή της ύλης και την εξάλειψη της αποσπασματικότητας των Προγραμμάτων Σπουδών και ισχύουν σήμερα όπως έχουν δημοσιευθεί στο ΦΕΚ 303/Β/13.03.2003.

Γενικά το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί -με τους όρους του Purves (1985: 3118) για τα Α.Π. Λογοτεχνίας- ως συνδυασμός προγράμματος «αναλυτικής δομής», που στηρίζεται στην αντίληψη της λογοτεχνίας ως αισθητικού αντικείμενου (δεξιότητες κριτικής και αυτόνομης ανάγνωσης) και «γενετικής δομής», που στηρίζεται στην επικοινωνιακή λειτουργία της λογοτεχνίας (ατομική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την πράξη της ανάγνωσης) (Φρυδάκη, 2003: 58).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε κάθε θεματική ενότητα αντιστοιχούν γενικοί στόχοι, θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες και ενδεικτικές δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα:

α) Γενικοί στόχοι: η κατανόηση του χαρακτήρα της ελληνικής εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης αλλά και η ενεργητική αξιοποίηση της ιστορικής γνώσης, η μελέτη του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος μεταπλάθονται σε λογοτεχνικό έργο, η κατανόηση ότι βιώματα, όπως αυτά της αποδημίας, της μετανάστευσης, της εξορίας, της ξενιτιάς, συνδέονται πάντα με συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, η κατάδειξη της εμβληματικής σημασίας ορισμένων λογοτεχνικών έργων

ως «τόπων» καθοριστικών για την εθνική μας ταυτότητα και αυτογνωσία, η μελέτη κειμένων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και η κατανόηση της σημασίας τους στη μεταβολή των υφιστάμενων κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών της εποχής τους, η ευαισθητοποίηση στην αντιμετώπιση σύγχρονων διεθνών κοινωνικών προβλημάτων (ρατσισμός, πόλεμοι κ.τ.λ.), η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι σε ιδεολογίες με ολοκληρωτικό χαρακτήρα και απέναντι στις επιδιώξεις των ισχυρών κρατών, η συνειδητοποίηση της διαφοράς ανάμεσα στη λογοτεχνία και την ιστοριογραφική αφήγηση ως προς τους τρόπους αποτύπωσης των ιστορικών γεγονότων στην ατομική και συλλογική ζωή (η λογοτεχνία αναπαριστά τον αντίκτυπο των ιστορικών γεγονότων στο επίπεδο της ατομικής ζωής, ενώ η Ιστορία ενδιαφέρεται κυρίως για μακροσκοπικά σύνολα), η κατανόηση των δημοτικών τραγουδιών ως λογοτεχνικών κειμένων, στα οποία αποτυπώνεται, εκτός των άλλων, η Ιστορία, η κατανόηση της αξίας των απομνημονευμάτων ως ιστορικών πηγών για την κατανόηση των γεγονότων της Επανάστασης του '21, η συνειδητοποίηση της εσωτερικής σχέσης Λογοτεχνίας-Ιστορίας.

β) Θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης: χώρος, χρόνος, αλληλεπίδραση, μεταβολή, ιστορική μνήμη, Ελλάδα-Δύση, πολιτισμός, ελευθερία, ισότητα, πόλεμος-ειρήνη, σύγκρουση, αγωνιστικότητα, ζωή-θάνατος, φιλελληνισμός, παρελθόν-παρόν-μέλλον, παλαιό-νέο, ομοιότητα-ετερότητα, ταυτότητα-διαφορά, εντόπιος-ξένος, ξеноφοβία, ανεκτικότητα, έθνος, πατρίδα, νόστος, ξενιτιά, παράδοση, πατριωτισμός, ιστορική συνείδηση, κινήματα (πολιτικά, κοινωνικά, καλλιτεχνικά), διεθνής ειρήνη και συνύπαρξη των λαών, κοινωνικά δικαιώματα και ανεξιθρησκία, μεταπολεμική κοινωνία.

γ) Ενδεικτικές δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης: συνέντευξη από ανθρώπους που μετείχαν σε παλαιότερα ή πρόσφατα γεγονότα ιστορικής σημασίας και σύγκριση της προσωπικής μαρτυρίας τους με την επίσημη ιστορική εκδοχή του συμβάντος, επίσκεψη στο Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών με σκοπό την επαφή με πρωτογενές υλικό προσφύγων (π.χ. έγγραφα από την Επιτροπή Αποκατάστασης) και τη δημιουργία φακέλου με υλικό που αφορά σύγχρονα φαινόμενα εκούσιας ή αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών, οργάνωση εργασίας με καθήκοντα τη συγκέντρωση και την παρουσίαση μέσα στην τάξη πρωτογενούς προσωπικού λόγου (από ημερολόγια, καταγεγραμμένες ιστορίες ζωής, προσωπικές μαρτυρίες, δημοσιευμένη επιστολογραφία, κ.λ.π.) ανθρώπων που εκπατρίστηκαν, μετανάστευσαν ή εξορίστηκαν μακριά από τον οικείο τους τόπο, καταγραφή μετακινήσεων πληθυσμών σε διαφορετικές περιοχές και εποχές, οργάνωση ατομικών ή ομαδικών εργασιών, (π.χ. κατάρτιση συγκριτικών πινάκων με αγωνίσματα αρχαία και σύγχρονα, σύγκριση αναπαραστάσεων από αγγεία ή ανάγλυφα με σύγχρονες φωτογραφίες, επισήμανση διαφορών τους ως προς τη μέτρηση χρόνων ή ως προς το είδος των επάθλων κ.τ.λ.), καταγραφή των αρχών του Διαφωτισμού και αναζήτηση παρόμοιων καταστατικών κειμένων στη σύγχρονη εποχή, ανάγνωση απομνημονευμάτων του Μακρυγιάννη και εξέταση της ιστοριογραφικής τους αξίας, ανάθεση διαθεματικής εργασίας σε ομάδες μαθητών με σκοπό τη σφαιρική παρουσίαση του κινήματος του ρομαντισμού (π.χ. καταγραφή των εκδηλώσεών του σε διάφορες μορφές τέχνης), ανάθεση ομαδικής εργασίας σε μαθητές με θέμα τον τρόπο πραγμάτευσης συγκεκριμένων ιστορικών συμβάντων από τη Λογοτεχνία και σύγκριση με την παρουσίαση των ίδιων συμβάντων από την επίσημη ιστοριογραφία.

Συμπερασματικά, λοιπόν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι γενικοί σκοποί διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κινούνται σε τρεις άξονες (Γκότοβος, 1999: 57-59):

- Αισθητικός άξονας: ό,τι σχετίζεται με τη διαπαιδαγώγηση του ατόμου στην εκτίμηση, την απόλαυση αλλά και την παραγωγή κειμένων με καλλιτεχνικό ενδιαφέρον, γενικά η εξοικείωση του μαθητή με το κείμενο ως αισθητικό αγαθό
- Πολιτικός/ιδεολογικός άξονας: η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ως μέσο διαμόρφωσης στάσεων και αξιών –ακόμη και συμπεριφορών- που κρίνονται άξιες λόγου από το σύνολο, κατά την κρίση πάντοτε των συντακτών του προγράμματος σπουδών
- Συστημικός άξονας: ό,τι σχετίζεται με τη μεταγλώσσα, την ανατομία του κειμένου, την ανάλυσή του και γενικότερα με τον κώδικα της λογοτεχνικής ανάλυσης.

Δεν είναι όμως λίγοι αυτοί που εντοπίζουν αντιφάσεις ανάμεσα στον επιδιωκόμενο παιδαγωγικό ρόλο της λογοτεχνικής διδασκαλίας, από τη μια, και τη σχολική πραγματικότητα, από την άλλη. Σύμφωνα με την Αποστολίδου «τις δύο τελευταίες δεκαετίες, όμως, ενώ συνεχίζεται να αντιμετωπίζεται το μάθημα της λογοτεχνίας ως μέσο διαπαιδαγώγησης, εντούτοις αποτυγχάνει να δείξει στους μαθητές ότι τα λογοτεχνικά κείμενα περιέχουν αξίες, ιδέες, νοοτροπίες και στάσεις που σχετίζονται με την ίδια τη ζωή. Η αποτυχία αυτή μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους: (α) οι αξίες των λογοτεχνικών κειμένων παρουσιάζονται ως αυτονόητες και αποσυνδεδεμένες από τα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα και (β) στην τάση να δίνεται έμφαση στην αισθητική αγωγή των μαθητών μέσω της λογοτεχνίας, αποσιωπώντας το ζήτημα των αξιών» (Αποστολίδου, Χοντολίδου, 1999 : 336).

3.2. Παρατηρήσεις-Επισημάνσεις

Οι προηγούμενες παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό Π.Σ., σε επίπεδο προγραμματικών αρχών, φαίνεται να ενσωματώνει -έστω και καθυστερημένα- τους προβληματισμούς και τις εξελίξεις των λογοτεχνικών σπουδών. Η καθυστέρηση με την οποία περνά η επιστημονική γνώση σε σχολικά προγράμματα και εγχειρίδια έχει επισημανθεί αρκετές φορές και μπορεί, ως ένα βαθμό, να εξηγηθεί (Καψάλης, 1995: 132). Φυσικά, λόγω της σταδιακής διαφοροποίησης των σκοπών της εκπαίδευσης, βάσει οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων, ανακύπτει το ζήτημα κατά πόσον είναι εφικτό να μεταβάλλεται διαρκώς η φυσιογνωμία των λογοτεχνικών κειμένων -παραμένοντας ωστόσο στον πυρήνα της αναλλοίωτη από εξωλογοτεχνικούς παράγοντες-, για να συνάδει με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Είναι γεγονός ότι το αποτέλεσμα αυτής της απόπειρας ενσωμάτωσης των προβληματισμών και εξελίξεων των λογοτεχνικών σπουδών στο ελληνικό Π.Σ., αποπνέει μάλλον αμηχανία. Οι σκοποί δεν ιεραρχούνται στη βάση ενός Παραδείγματος, κάποιας θεώρησης του κόσμου, που να ορίζει με κάποια σαφήνεια προτεραιότητες και επιλογές. Παραδοσιακές επιλογές, όπως η πεποίθηση στην ηθικοποιητική αποστολή της λογοτεχνίας, δείχνουν να έχουν τροποποιηθεί λιγότερο απ' όσο φαίνεται να υποβάλλει η ρητορική του κανονιστικού κειμένου. Πουθενά, λ.χ., μέσα στο Π.Σ. δεν αναδεικνύεται η διπλή όψη της πολιτισμικής διάστασης της λογοτεχνίας, το ότι δηλαδή δεν αποτελεί μόνο πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά είναι εξίσου καταγγελτική και δύναμη (Culler, 2000: 53-54). Για μία ακόμη φορά, αναμένεται από το μαθητή να οικειοποιηθεί αυτά που τα έργα κομίζουν και όχι να αποκτήσει την ικανότητα για αυτόνομη και κριτική ανάγνωση, ικανότητα, που θα οδηγούσε στην πνευματική του χειραφέτηση. Επιπλέον, το νέο Π.Σ. έχει απορροφήσει, επομένως και αποπνέει, τη γνωστή σύγχυση ανάμεσα στο γνωστικό και θεσμοποιημένο χαρακτήρα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και στις αισθητικές και βιωματικές επιδιώξεις, που προσιδιάζουν καλύτερα στην ιδιωτική ανάγνωση (Αποστολίδου, 1999: 336). Εντέλει, η όλη εικόνα δημιουργεί παρανοήσεις σχετικά με

την επιστημολογική βάση αλλά και τους σκοπούς της διδασκαλίας και δε βοηθά τους διδάσκοντες να αποσαφηνίσουν τι ακριβώς απαιτεί από εκείνους ο νέος προσανατολισμός του μαθήματος.

Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι οι σκοποί, για να μπορούν πραγματικά να επηρεάσουν την αναμόρφωση του μαθήματος, πρέπει να μεταφράζονται σε ανάλογους στόχους και, κυρίως, να υποστηρίζονται από ένα συνεκτικό σύστημα οδηγιών και μέσων, που θα διευκόλυναν την πραγματοποίησή τους. Το Π.Σ. (2000: 163-164), λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη της «συστηματικής οργάνωσης της διδακτικής διαδικασίας και της συστηματικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της», παρουσιάζει τους στόχους του μαθήματος της λογοτεχνίας βάσει του, καθιερωμένου στην ελληνική εκπαίδευση, ταξινομικού συστήματος των Bloom/Krathwohl (1986 και 1991). Έτσι, οι στόχοι ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες:

1. Καλλιέργεια ποικίλων αναγνωστικών δεξιοτήτων, που αντιστοιχούν στο γνωστικό τομέα (Bloom/Krathwohl, 1986).
2. Συγκινησιακή, βιωματική συμμετοχή και ανταπόκριση του αναγνώστη, που αντιστοιχεί στο συναισθηματικό τομέα (Bloom/Krathwohl, 1991).
3. Ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (όπως εξοικείωση με τη βιβλιοθήκη και τα μέσα σύγχρονης τεχνολογίας, πρωτοβουλίες για θεατρικές παραστάσεις, οργάνωση εκθέσεων κ.λπ.), που αντιστοιχούν στον ψυχοκινητικό τομέα.

Η στοχοθεσία αυτή διατηρεί αρκετά υψηλή συνάφεια με τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, χωρίς, όμως, να ορίζει, έστω και παραδειγματικά, ποιοι γενικοί σκοποί εξειδικεύονται σε ποιους στόχους, και με ποια διαδικασία. Επιπλέον, η στοχοθετική αυτή ταξινόμηση ακολουθεί στο εσωτερικό κάθε κατηγορίας την ιεράρχηση της ίδιας της ταξινομίας (λ.χ. για το γνωστικό τομέα: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) και δεν αφήνει περιθώρια στη μεταγλώσσα της λογοτεχνικής θεωρίας να παρέχει πιο εκλεπτυσμένα και ακριβή εννοιολογικά πλαίσια για τον καθορισμό διδακτικών στόχων, αλλά και για τον ίδιο τον προσδιορισμό του γνωστικού αντικείμενου. Μια προσεκτική ανάγνωση των στόχων διδασκαλίας, βάσει της ταξινομίας Bloom/Krathwohl (Π.Σ., 2000: 163), οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι στόχοι αυτοί θα μπορούσαν να ισχύουν για τη διδασκαλία οποιουδήποτε κειμένου και όχι κατ' ανάγκην λογοτεχνικού. Το ισχύον Πρόγραμμα, όμως, δεν έχει δηλώσει σε κανένα άλλο σημείο και με κανέναν τρόπο μια τέτοια επιλογή, ότι αντιμετωπίζει δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα απλώς ως κείμενα.

Μια δεύτερη παρατήρηση έχει να κάνει με τη μη σύγκληση του συστήματος σκοπών-στόχων και των οδηγιών διδασκαλίας. Στόχοι σύμφυτοι με τη λογοτεχνική έκφραση, όπως η συγκίνηση του αναγνώστη και η αισθητική απόλαυση, συγκρούονται με τις αυξημένες απαιτήσεις της σχολικής ανάγνωσης, οι οποίες προσδιορίζονται περαιτέρω από τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος και τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, που συνήθως διαφοροποιούνται από την ίδια τη φύση της Λογοτεχνίας. Οι οδηγίες ελάχιστα υποστηρίζουν το κανονιστικό κείμενο. Γενικότερα, οι Οδηγίες διδασκαλίας ελάχιστα υποστηρίζουν την τάση του Π.Σ. να ενσωματώσει στοιχεία των αναγνωστικών προσεγγίσεων. Λ.χ., το Ε.Π.Π.Σ. (1998: 60) αναφέρει –ως τελευταίο– ανάμεσα στους γενικούς στόχους της διδασκαλίας το «να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά, την αναγνωστική του πρόσληψη...», και το Π.Σ. δείχνει μια τάση να ενσωματώσει στοιχεία αναγνωστικών προσεγγίσεων. Δεν υπάρχει, όμως, ούτε μία οδηγία που να προβάλλει στους διδάσκοντες μια τέτοια επιλογή (λ.χ. «να ρωτηθούν οι μαθητές πώς προσέλαβαν το x σημείο του κειμένου» ή «να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιδράσεις απέναντι στον τρόπο που θέτει τα πράγματα το κείμενο»).

Έτσι, οι καθηγητές που δεν έχουν ούτε εύκολη πρόσβαση στα προγραμματικά κείμενα ούτε μια ομοιογένεια στις σπουδές και την επιμόρφωση, ενεργούν συχνά σύμφωνα με τις δικές τους αναπαραστάσεις, με τις υποδείξεις των Οδηγιών διδασκαλίας και, κυρίως, κατά τις επιταγές ενός εκπαιδευτικού συστήματος κανονιστικού και σταθερά προσανατολισμένου στις εξετάσεις. Ο κανονιστικός προσανατολισμός του ελληνικού Π.Σ. μπορεί να συγκαλύπτεται στο προγραμματικό κείμενο αλλά είναι σαφές στις Οδηγίες. Εκεί, υπάρχει μία τόσο λεπτομερής καταγραφή όσων πρέπει «να επισημανθούν», «να τονιστούν», «να σχολιαστούν» και «να προσεχθούν», -παρά την πρόθεση που όπως είδαμε εκφράζεται στο Π.Σ. (161) «να διαγράψει ένα γενικό μόνο πλαίσιο για το μάθημα της λογοτεχνίας... ώστε να υπάρχει ευελιξία και δυνατότητα ανατροφοδότησης από την αυτενέργεια διδασκόντων και διδασκομένων»- που οποιαδήποτε σκέψη να διαχειριστούν οι διδάσκοντες το μάθημα ακόμη και με τον τρόπο που ορίζουν οι ίδιες οι προγραμματικές αρχές φαίνεται ανέφικτη (Οδηγίες, ό.π.: 149-231).

Αυτού του είδους οι αντιθέσεις και συγκρούσεις, όπως περιγράφονται ανωτέρω, συντελούν στην υπονόμηση της αισθητικής απόλαυσης του αναγνώστη χάριν μιας χρησιμοθηρικής πρακτικής που αποσκοπεί στο να καταστήσει εσφαλμένως το λογοτεχνικό κείμενο σχολικό ανάγνωσμα. Πολλάκις με μια «προκρούστεια» πρακτική το κείμενο παραβιάζεται, λογοκρίνεται ή διδάσκεται αποσπασματικά, ώστε να ανταποκριθεί στους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτή η χρησιμοθηρική σχολική πρακτική υποσκάπτει την αναγνωστική απόλαυση και προϋποθέτει ανάλογες διδακτικές πρακτικές (Ζερβού, 1999: 16-18).

Εύλογα, λοιπόν, ανακύπτει το ερώτημα με ποιον τρόπο μπορεί η Λογοτεχνία να καταστεί αντικείμενο διδασκαλίας στην εκπαίδευση, με λογοτεχνικά και παιδαγωγικά κριτήρια, εκτός των προαναφερόμενων, των οποίων η αξία αμφισβητείται έντονα.

3.3. Τα σχολικά εγχειρίδια

Ένα μετέπειτα πεδίο αποτίμησης της διδασκαλίας του μαθήματος είναι αυτό των σχολικών εγχειριδίων, του καθαυτού περιεχομένου διδασκαλίας, καθώς αποτελούν βασικό εργαλείο της διδακτικής διαδικασίας αλλά και το αντικείμενο οποιασδήποτε κριτικής για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Αρχικά, εντός του 1884 και έως το 1909, δηλαδή για είκοσι πέντε χρόνια, τα διδακτικά εγχειρίδια ήταν τα «Αναγνώσματα Νεώτερων Ελλήνων λαογράφων και ποιητών» ή τα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» (όπως τελικά επικράτησε ο όρος) που αναπαρήγαγαν στερεότυπα τα κείμενα και αποσπάσματα που όριζε η σχετική υπουργική εγκύκλιος ότι πρέπει να αξιοποιούνται στην τάξη. Δεύτερη σειρά Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων κυκλοφόρησε το 1909, αυτήν τη φορά για τις τρεις τάξεις του Ελληνικού Σχολείου αλλά και για τις δύο πρώτες του Γυμνασίου, κατόπιν υποβολής προτάσεων και επιλογής από συγκεκριμένες συλλογές. Για τρίτη φορά τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα άλλαξαν το 1913, με το ίδιο σύστημα στην επιλογή κειμένων που ίσχυσε την προηγούμενη φορά αλλά με λιγότερες επεμβάσεις από την πλευρά της υπουργικής επιτροπής. Ουσιαστική αλλαγή επήλθε με την τέταρτη «σειρά» των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων, που κυκλοφόρησαν σταδιακά από το 1917 έως το 1929, καθώς δόθηκε η δυνατότητα να κυκλοφορούν περισσότερα από ένα διδακτικά εγχειρίδια για κάθε τάξη, από τα οποία οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολείων μπορούσαν να επιλέξουν όποιο θεωρούσαν ικανοποιητικότερο. Κάτω από τις ίδιες και ευνοϊκότερες συνθήκες κυκλοφόρησε στις αρχές της δεκαετίας του 1930 η πέμπτη «σειρά» των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων, η οποία παρέμεινε σε χρήση

έως τη μεταξική δικτατορία, με τη διατήρηση της πολιτικής των πολλαπλών εγχειριδίων για κάθε τάξη. Όλα αυτά άλλαξαν με την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά, όταν ιδρύθηκε ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων και η συγκρότηση των Νεοελληνικών Αναγνώσμάτων γινόταν από μια επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας που επέλεγε κείμενα από τις πολλές συλλογές που υποβάλλονταν από διάφορους ανθολόγους και βραβεύονταν, με στόχο τη δημιουργία του άριστου εγχειριδίου. Για έβδομη φορά τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα άλλαξαν το 1950, με τον ίδιο τρόπο που προαναφέρθηκε. Κατά τη διετία 1956-1957 εμφανίστηκε άλλη μια νέα «σειρά» με το ίδιο ακριβώς σύστημα στην τελική συγκρότηση των εγχειριδίων, η οποία παρέμεινε σε ισχύ ουσιαστικά έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η ένατη και τελευταία «σειρά» των Νεοελληνικών Αναγνώσμάτων άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά από το 1977 και ολοκληρώθηκε το 1983, όταν τα εγχειρίδια μετονομάστηκαν σε Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και παρέμειναν σε ισχύ अपαράλλακτα έως το 2000, οπότε και πραγματοποιήθηκε μια μικρή αναθεώρηση και με αυτήν τη μορφή χρησιμοποιούνται σήμερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν και άλλες δύο νεοελληνικές σχολικές ανθολογίες: α) το ειδικό Ανθολόγιο Νεοελληνικών Λογοτεχνικών Κειμένων για τις εξετάσεις του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου που κυκλοφόρησε το 1965 στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και β) το πρόσφατο ανθολόγιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Θεωρητική Κατεύθυνση της Γ' Ενιαίου Λυκείου (Βαρελάς, 2005: 56-60).

Το Ε.Π.Π.Σ. για τα Κ.Ν.Λ. ορίζει τη φυσιογνωμία της διδακτέας ύλης ως εξής: «Περιεχόμενα του πλαισίου αποτελούν επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα Νεοελληνικής (σε ποσοστό 80% περίπου) και ξένης λογοτεχνίας (σε δόκιμη μετάφραση) που καλύπτουν ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, σενάριο, λογοτεχνικό δοκίμιο· δημοτικά ή λόγια, καθιερωμένων συγγραφέων, παλαιότερων, νεότερων ή σύγχρονων· σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή με σχετική αυτοτέλεια». Όσον αφορά τη γενικότερη επιμέλεια των εγχειριδίων, «τα κείμενα συνοδεύονται από περιεκτικές εισαγωγές κατά περίπτωση, επεξηγήσεις λέξεων, πραγμάτων, εννοιών ή λογοτεχνικών όρων...επίσης από κατάλληλες ερωτήσεις που υποβοηθούν τη διδακτική στοχοθεσία, την αναγνωστική άσκηση και την ερμηνευτική κατεύθυνση...και από παράλληλα κείμενα, από συνοπτικά βιογραφικά των συγγραφέων και από κατάλληλη εικονογράφηση...συνδέοντας τη λογοτεχνία με τη ζωγραφική ή τη φωτογραφία» (Ε.Π.Π.Σ. για τα Κ.Ν.Λ.: 4-5).

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε, εν προκειμένω, είναι ότι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκεται κατ' αρχήν νεοελληνική λογοτεχνία κι όχι λογοτεχνία, κάτι που προκύπτει τόσο από τον τίτλο του σχετικού σχολικού εγχειριδίου όσο και από την αναλογία ελληνικών και ξένων λογοτεχνικών κειμένων και κυρίως από το στόχο διδασκαλίας της λογοτεχνίας για την ανάδειξη της ιστορικής εξέλιξης και των ιδιαιτεροτήτων της εθνικής μας λογοτεχνίας (Γαραντούδης, 2005: 29). Μία προσεκτική παρατήρηση του περιεχομένου των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος αποκαλύπτει επίσης την αναμφισβήτητη δέσμευση των συντακτών από τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα σε διάφορες πτυχές του, όπως στη σε μόνιμη βάση επιλογή «σημαντικών» συγγραφέων, Ελλήνων και ξένων, έναντι των υπολοίπων λιγότερο αναγνωρισμένων, στη δυσαναλογία ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες συγγραφείς, καθώς και ανάμεσα στη δυτική και μη δυτική Λογοτεχνία, στην επιλογή των περισσότερο «κλασικών και αθάνατων» έργων ενός συγγραφέα έναντι λιγότερο δημοφιλών δειγμάτων συγγραφής του, μετατρέποντας έτσι το σχολικό εγχειρίδιο σε ένα λανθάνον corpus έργων και συγγραφέων, καταξιομένων από την

παράδοση και τη λογοτεχνική κριτική που συγκροτούν ένα «σχολικό λογοτεχνικό κανόνα» (Κελεπούρη, 2006: 29).

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει την πρόσληψη και τη διδασκαλία του έργου των μεγάλων συγγραφέων είναι η αποσπασματικότητα της ανθολόγησής τους στα σχολικά εγχειρίδια και η ένταξή τους σε ένα corpus -συνήθως θεματικά ταξινομημένο- διδακτέας ύλης. Όπως είναι γνωστό, έντονος προβληματισμός έχει αναπτυχθεί γύρω από τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της λογοτεχνικής διδασκαλίας μέσω αποσπασμάτων. Δε λείπουν οι φωνές εκείνες που υποστηρίζουν ότι η συρρικνωτική λογική του αποσπάσματος ή της περίληψης λειτουργεί σε βάρος της αναγνωστικής απόλαυσης και της ουσιαστικής μέθεξης του αναγνώστη στην ατμόσφαιρα και το ευρύ αφηγηματικό πεδίο του εκτενούς κειμένου. Από την άλλη πλευρά, όμως, τα ανθολογημένα αποσπάσματα καθιστούν πιο πολυφωνική τη διδασκαλία και επιτρέπουν την πλουραλιστική γνωριμία των μαθητών με ποικίλους συγγραφείς, λογοτεχνήματα και κειμενικά είδη (Καλογήρου, 2005: 125).

4. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

4.1. Η λογοτεχνική θεωρία ως διάσταση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: ο ρόλος της θεωρίας στην επιστημολογική συγκρότηση του διδακτικού αντικειμένου (Κ.Ν.Λ., Α' Τάξη Γενικού Λυκείου Βιβλίο Καθηγητή: 27-31)

Η εξέταση του θεωρητικού λογοτεχνικού πεδίου σε ένα ιστορικό-εξελικτικό πλαίσιο αναδεικνύει ότι: α) ο ορισμός της Λογοτεχνίας είναι ιστορικός· κάθε απόπειρα σημασιοδότησης του λογοτεχνικού φαινομένου εξαρτήθηκε από κοινωνικά, ιστορικά, ιδεολογικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, β) οι διάφορες θεωρητικές προτάσεις αποδίδουν μεγαλύτερη ή μικρότερη έμφαση στις συνιστώσες του λογοτεχνικού φαινομένου, το κείμενο, το συγγραφέα, τον αναγνώστη και την πραγματικότητα και γ) κάθε αλλαγή παραδείγματος έχει, εκτός των άλλων, εκπαιδευτικές συνέπειες, ενώ η κατανόηση του πώς και γιατί οργανώθηκε, όπως οργανώθηκε, η σχολική αναπλαισίωση της Λογοτεχνίας ανάγεται στο τι θεωρήθηκε κατά καιρούς ότι είναι η Λογοτεχνία (Φρυδάκη, 2003: 28-31).

Στο βαθμό που η συγκρότηση της σχολικής γνώσης εδράζεται στην επιστημονική γνώση, η επιστημονική βάση της λογοτεχνικής διδασκαλίας βασίζεται σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο περί Λογοτεχνίας.

Το ζήτημα που τίθεται τελικά είναι αν πρέπει η διδασκαλία του μαθήματος να ενσωματώσει την ποικιλία της λογοτεχνικής θεωρίας και αν ναι με ποιον τρόπο. Κατά τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια, παρά τις αμφισβητήσεις, έχει γίνει κατανοητό ότι η θεωρία της λογοτεχνίας είναι απαραίτητη για την επιστημονική μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων. Μάλιστα, οι λογοτεχνικές σπουδές έχουν σημειώσει πρόοδο, ιδιαίτερα στον τομέα της ερμηνείας και της έρευνας που αφορά τη λογοτεχνική επικοινωνία αναγνώστη-κειμένου, την πρόσληψη και ανταπόκριση του αναγνώστη κ.λπ.

Σαφώς η επιστημονική συγκρότηση της Λογοτεχνίας ως αντικειμένου διδασκαλίας (τι θα διδαχθεί, με ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο) ανάγεται στην κριτική χρήση των θεωρητικών γνώσεων αναφοράς. Η λογοτεχνική θεωρία διασαφηνίζει -σε ένα αρχικό τουλάχιστον στάδιο- τις σχέσεις μεταξύ τριών παραμέτρων: τις αντιλήψεις για τη Λογοτεχνία (ποια από τις παραδειγματικές θεωρήσεις είναι πλησιέστερη σε αυτήν του εκπαιδευτικού), τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους διδασκαλίας (ποια διδακτική σκοπιμότητα προκύπτει από τις διάφορες θεωρήσεις για τη φύση και τη λειτουργία της Λογοτεχνίας), τις μεθοδολογικές επιστημονικές βάσεις (όπως προκύπτουν από τις εναλλακτικές θεωρητικές προσεγγίσεις) (ό.π.: 87).

Το άμεσο διδακτικό κέρδος από την αντιστοίχιση θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής αφορά το μαθητή-αναγνώστη. Σε αντίθεση με την πρακτική της αποσύνδεσης της διδασκαλίας από τη θεωρητική θεμελίωση, η οποία οδηγεί αναπόφευκτα σε στερεότυπες μεθόδους διδασκαλίας (συχνά σε μονοφωνικές και ελεγχόμενες μορφές ανάγνωσης), η συσχέτιση θεωρητικού και πρακτικού τομέα προωθεί εναλλακτικές οπτικές ανάγνωσης, καθώς η ποικιλία των θεωριών συνεπάγεται παραλλαγές αναγνώσεων και εξοικείωση με πολλές από τις χρήσεις του λόγου μέσα στο λογοτεχνικό φαινόμενο. Βασιζόμενη σε μία πληθώρα λογοτεχνικών θεωρήσεων η διδασκαλία του κειμένου αποκτά νέες και διαφορετικές διαστάσεις. Παράλληλα, ερχόμενος ο μαθητής σε επαφή με το σύνολο των κανόνων και των συμβάσεων που συνέχουν το λογοτεχνικό λόγο, ενισχύεται στην προσπάθειά του να αποκωδικοποιήσει και να αποδομήσει το κείμενο, να αναμοχλεύσει ερωτήματα, να ανατρέψει παγιωμένες αναγνωστικές πρακτικές, να σταθεί κριτικά απέναντι στο κείμενο και να καταλήξει σε νέους τρόπους θεώρησης του λογοτεχνικού φαινομένου (Σακελλαριάδη, 1999: 43-50). Γενικότερα η παράθεση και η εξέταση πολλών παραδειγμάτων συνιστά ευνοϊκή παράμετρο για διαφορετικές λογοτεχνικές σκέψεις καθώς και για μια καθ' όλα πιο ευέλικτη μορφή μεθόδευσης της διδασκαλίας.

Ωστόσο, η θεωρία της Λογοτεχνίας δε σχηματοποιείται αυστηρά και μονόπλευρα σε πρακτική, αλλά αντίθετα υπόκειται σε ενεργό και δυναμική διερεύνηση μέσα σε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου οι εναλλακτικές δυνατότητες που προσφέρει δοκιμάζονται στην πράξη, επιλέγονται, απορρίπτονται ή συντίθενται (Φρυδάκη, 2003: 92-94). Το ευρύτερο πλαίσιο χρήσης της θεωρίας πρέπει να είναι αυτό της κριτικής σύνδεσής της με την πράξη. Η προσδοκία συσχέτισης της διδακτικής πράξης με τις εξελίξεις στο χώρο της λογοτεχνικής θεωρίας διατυπώνεται στο Π.Σ. για το μάθημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ερώτημα που προκύπτει είναι τι είδους διδακτική μετάθεση των επιστημονικών θεωρητικών γνώσεων γίνεται, σε ποιο βαθμό και πώς η διάρθρωση της διδασκαλίας απορροφά και αξιοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τους σκοπούς της μελέτης της Λογοτεχνίας.

Έτσι, τα λογοτεχνικά είδη, τα λογοτεχνικά ρεύματα, οι τεχνικές της μελέτης της λογοτεχνίας, δεν είναι παρά θέματα που εντάσσονται (ή απουσιάζουν παντελώς) από ευρύτερα θεωρητικά συστήματα, πολλά από τα οποία αναπτύχθηκαν στους κόλπους της λογοτεχνίας. Τα συστήματα αυτά ονομάζονται Θεωρία (ή Κριτική) της Λογοτεχνίας και δε σχετίζονται με αξιολογικές κρίσεις λογοτεχνικών έργων αλλά με θέματα και κοσμοαντιλήψεις για τη ζωή και την κοινωνία γενικότερα, οι οποίες επηρεάζουν τη λογοτεχνία και προσδιορίζουν τους τρόπους ανάλυσής της (Περπιράκη, 2010: 29).

4.2. Η διδακτική πρακτική και μεθοδολογία του μαθήματος

Ένα επιπλέον ζήτημα που τίθεται, εν προκειμένω, είναι κατά πόσον η οργάνωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βάσει του σχετικού Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. Λογοτεχνίας καθώς και των οδηγιών διδασκαλίας του μαθήματος, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος, ώστε η θεωρία να καταστεί λειτουργική. Ως κριτήρια αποτίμησης μπορεί να θεωρηθούν τα εξής: α) η παρουσίαση των σημαντικότερων θεωριών της Λογοτεχνίας και των χαρακτηριστικών της β) ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές ωθούνται μέσα από μια συγκριτική μελέτη να διακρίνουν τόσο τα κοινά στοιχεία όσο και τις διαφορές ή τις αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις θεωρητικές εκδοχές γ) η συστηματοποίηση της διδασκαλίας έτσι, ώστε να καταστεί κατανοητό ότι τα λογοτεχνικά έργα

αποτελούν αισθητικώς άρτιες και ενσυνείδητες εκφάνσεις κάποιων σχημάτων συγκρότησης νοήματος δ) ο βαθμός στον οποίο γίνεται αντιληπτός ο κοινωνικός και πολιτισμικός ορισμός του λογοτεχνικού φαινομένου, όπως αυτός προκύπτει κάθε φορά από τις διάφορες αντιλήψεις για το νόημα, τη δομή και τη γλώσσα του κειμένου, το ρόλο του αναγνώστη και του συγγραφέα, τις διαδικασίες πρόσληψης και γενικότερα από τις εκδοχές και εκτιμήσεις του λογοτεχνικού φαινομένου που επικράτησαν κατά καιρούς ασκώντας έντονη επίδραση στη λογοτεχνική παραγωγή (Αθανασόπουλος, 1994: 54).

Ποικίλες είναι οι πλευρές και οι οπτικές γωνίες προσέγγισης του λογοτεχνικού φαινομένου: διαχρονικές (ιστορία λογοτεχνίας, θεωρίες εξέλιξης των γενών και των ειδών του «καλού λόγου», παραδοσιακή συγκριτική φιλολογία) και συγχρονικές, που περιλαμβάνουν δύο ειδών προσεγγίσεις:

α) του κειμένου σε συνάρτηση με τους ποικίλους παράγοντες και τα δημιουργικά αίτια που το προσδιορίζουν (γενετικές και αιτιοκρατικές μέθοδοι): σχέση κειμένου-δημιουργού (βιογραφικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις, ψυχαναλυτικές μέθοδοι), σχέση κειμένου-αναγνώστη ή αναγνωστικού κοινού (θεωρίες της πρόσληψης, της ανάγνωσης, κοινωνιολογία της λογοτεχνίας), σχέση κειμένου-κοινωνίας (μαρξιστικές μέθοδοι, γενετικός δομισμός, κοινωνιοκριτική, κοινωνιοσημειωτική της λογοτεχνίας),

β) του κειμένου καθαυτού: ως δομημένου (αισθητικού) συνόλου (αρχαία παράδοση της ποιητικής και ρητορικής, φιλολογικές φορμαλιστικές μέθοδοι, ρωσικός φορμαλισμός, Νέα Κριτική, δομικές-σημειωτικές μέθοδοι) και ως διαδικασίας παραγωγής (σύγχρονες μεταδομικές θεωρίες όπως «σημανάλυση», «αποδόμηση» κειμένων κ.λπ. (Καψωμένος, 2005: 15).

Στον τεράστιο πλούτο των προβληματισμών που αντιπροσωπεύει το παραπάνω σχηματικό διάγραμμα αντιστοιχούν διάφορες μέθοδοι, τεχνικές και πρακτικές ανάγνωσης, ανάλυσης, εξήγησης ή ερμηνείας, οι οποίες αξιοποιούνται κατά το μάλλον ή ήττον στη διδακτική πράξη, στη βάση των ακόλουθων επισημάνσεων:

Η διδακτική της Λογοτεχνίας δεν μπορεί να αναιρεί την ουσιαστικότερη διάσταση της επαφής με τη λογοτεχνία: την έννοια του παιχνιδιού, τη χαρά της δημιουργίας, την ηδονή της ανάγνωσης. Η διδακτική της Λογοτεχνίας νοείται, επομένως, ως:

- «ασκητική της ανάγνωσης» για τους μαθητές με τη διαμεσολάβηση του διδάσκοντος (Μπαλάσκας, 1990: 29),
- παιχνίδι ανάγνωσης-απόδοσης νοήματος στις γλωσσικές κατασκευές που ονομάζονται λογοτεχνικά έργα, και παιχνίδι γραφής, παιχνίδι θέασης του κόσμου, διερεύνησης του κόσμου, σχέσης με τον κόσμο μέσω της γλώσσας (Καγιαλής, 1992: 43, 47).

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του διδάσκοντα συνίσταται στο να καταστήσει περισσότερο άνετη την επικοινωνία του κειμένου με τον μαθητή, γεγονός που προϋποθέτει και τη δική του δεκτική ικανότητα. Ως διαμεσολαβητής ο διδάσκων οφείλει να επιδιώξει το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό βίωσης (συναισθηματική-συγκινησιακή μορφή επικοινωνίας) και κατανόησης (γνωστική-λογική μορφή επικοινωνίας) του κειμένου από τους μαθητές (Μπαλάσκας, 1990: 52).

Η διαμεσολαβητική διαδικασία, για να είναι επιστημονικά έγκυρη και διδακτικά αποτελεσματική, προϋποθέτει:

- ενδελεχή γνώση του διδακτικού αντικειμένου: της θεωρίας και της ιστορίας (τάσεις, ρεύματα και συγγραφείς) της Λογοτεχνίας (μέσα στην ιστορία των ιδεών και στη

γενική ιστορία), του προς διδασκαλία κειμένου και της σχετικής βιβλιογραφίας κ.ά. (Μπαλάσκας 1990: 29-31· Αργυροπούλου 2006: 164),

- σωστή παιδαγωγική σχέση και εφαρμογή βασικών διδακτικών αρχών.

Η θεωρία της λογοτεχνίας δε νοείται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο, αλλά ως γνώση που συμβάλλει στην:

- ουσιαστικότερη επικοινωνία των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα,
- ανάδειξη των νόμων και των κανόνων της λογοτεχνικότητας στη διαρκή τους αλλαγή, στην πλέον πολυφωνική και λιγότερο δεσμευτική εκδοχή τους, και
- απελευθέρωση της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή-αναγνώστη, απελευθέρωση που δεν εξαντλείται σε αόριστες συνειρμικές περιπλανήσεις αλλά υποστηρίζεται και ελέγχεται από τη γνώση των όρων και των συμβάσεων του λογοτεχνικού παιχνιδιού (Καγιαλής, 1992: 45).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό που συνάγει κανείς από τις επίσημες διατυπώσεις είναι μια μάλλον γενική-αφηρημένη και περιορισμένη αναφορά στο ζήτημα της λογοτεχνικής θεωρίας και τη σχολική χρήση της, περισσότερο θετικιστική και εργαλειακή παρά κριτική και διαλεκτική: «να αποκτήσει ο μαθητής ορισμένες γνώσεις αναφορικά με τα λογοτεχνικά γένη και είδη, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με τα είδη του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα» (Ε.Π.Π.Σ. για τα Κ.Ν.Λ.: 1998: 2).

Η εν λόγω διατύπωση παραπέμπει περισσότερο στην προσωπική κατάρτιση και προαίρεση του εκπαιδευτικού, παρά δημιουργεί ένα γενικό πλαίσιο για μια λειτουργική αξιοποίηση των θεωρητικών δεδομένων. Στο επίπεδο δε των γενικών διατυπώσεων το Ε.Π.Π.Σ. ορίζει ότι «το παρόν πλαίσιο προγράμματος σπουδών επιδιώκει...να λάβει υπόψη και να ενσωματώσει στη σπουδή του αντικείμενου τα νεότερα δεδομένα της θεωρίας της λογοτεχνίας» (Ε.Π.Π.Σ., 1998: 1). Δεν προσδιορίζει όμως με σαφήνεια αυτήν την ενσωμάτωση, καθώς οι σχετικές διατυπώσεις ή πάσχουν γενικότητας και ασάφειας, όπως η παραπάνω, ή εστιάζουν εν μέρει μόνο σε κάποιες -πλην βασικές- παραμέτρους του συνολικού θεωρητικού πλαισίου του λογοτεχνικού φαινομένου, όπως τα λογοτεχνικά γένη και είδη, η εξέλιξή τους, τα λογοτεχνικά ρεύματα και οι συγγραφείς, η λογοτεχνικότητα. Πρόκειται περισσότερο για πληροφορίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της Ιστορίας της Λογοτεχνίας παρά της θεωρίας και της κριτικής της. Επιπροσθέτως, ούτε στο επίπεδο υπόδειξης της διδακτικής μεθοδολογίας μέσω του Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ. Λογοτεχνίας ούτε σε αυτό του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων διαφαίνεται κάποια νύξη-πρόταση για την αξιοποίηση της θεωρίας ως μέσου ή ως αντικείμενου διδασκαλίας, πόσο μάλλον πρόταση για τη μεθόδευση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως εκδοχής ή μορφής της θεωρίας της Λογοτεχνίας.

Η μοναδική αναφορά που γίνεται είναι στην ερμηνευτική μέθοδο προσέγγισης του κειμένου, ως θεμέλιο της διδακτικής πράξης χωρίς, ωστόσο, να προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται αυτή. Οι παράμετροι που πρέπει να εξετάζονται κατά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός κειμένου ώστε αυτή να έχει πληρότητα είναι: (α) το θέμα, (β) η τεχνική, (γ) το είδος, (δ) οι γραμματολογικές συνιστώσες και (ε) το ιδιαίτερο ιδεολογικό και κοινωνικό περιβάλλον που το παρήγαγε ή όπου αυτό με οιονδήποτε τρόπο επέδρασε.

Στις Οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων (Οδηγίες, 2005: 150-151) το κείμενο ορίζεται ως «αφετηρία και κατάληξη της ερμηνευτικής μεθόδου, ως το κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό». Επίσης προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις της ερμηνευτικής διαδικασίας ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση του κειμένου: γνώσεις γραμματολογικές (ιστορία της λογοτεχνίας, τάσεις, ρεύματα και συγγραφείς) και θεωρητικές (θεωρίες της λογοτεχνίας), καθώς και τα βασικά στοιχεία για να πετύχει η

διδασκαλία της λογοτεχνίας: η ανταπόκριση του αναγνώστη και η πρόσληψη ή η επενέργειά του. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω εκφράζεται η πεποίθηση ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε ένα λογοτεχνικό έργο με καλύτερες προϋποθέσεις, αρκεί να συνδέσουμε την αισθητική απόλαυση με τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας.

Καταρχάς, η όλη διατύπωση στο Π.Σ. και στις Οδηγίες δημιουργεί μια απέραντη σύγχυση και ανασφάλεια στο διδάσκοντα ως προς τους τρόπους προσέγγισης του μαθήματος. Τι σημαίνει πρόθεση του κειμένου και τι σημαίνει προσδοκία του αναγνώστη; Ουσιαστικά η αναζήτηση των συγγραφικών ή κειμενικών προθέσεων είναι η στάση του «τι θέλει να πει ο συγγραφέας;», «τι θέλει να πει αυτός ο στίχος;», στάση που δείχνει να μην αναγνωρίζει την απόσταση ανάμεσα στην πρόθεση του δημιουργού και το αισθητικό αντικείμενο που τελικά παρήγαγε, με αποτέλεσμα να προκαλούνται ανώριμες και αυθαίρετες ερμηνείες (Φρυδάκη, 2003: 204-205). Είναι επίσης εξαιρετικά δύσκολη η αναζήτηση των προσδοκιών του αναγνώστη: με ποιον τρόπο θα προσπελάσει ο διδάσκων και οι μαθητές του τις προσδοκίες του αναγνώστη; του αναγνώστη ποιας εποχής και ποιας κοινωνίας;

Επίσης, θέτοντας ως δεδομένο ότι το «κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό είναι το κείμενο», ένα από τα «σημαίνοντα» και «απαιτητικά» που έχουν συμπεριληφθεί στο περιεχόμενο του μαθήματος, και τοποθετώντας το στην αρχή και το τέλος της ερμηνευτικής διαδικασίας αυτόματα οριοθετείται ο σκοπός της διδασκαλίας: να αναδείξει τη μορφωτική αξία των ανθολογούμενων – προεπιλεγμένων κειμένων και των αξιών τους. Είναι, λοιπόν, σαφές στο σημείο αυτό ο ηθικοδιδασκτικός σκοπός.

Έργο, επίσης, του διδάσκοντα είναι να βρει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχει οι μαθητές-αναγνώστες να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές και γραμματολογικές τους γνώσεις με τρόπο ώστε «να συνδέσουν την αισθητική απόλαυση με τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας» (Οδηγίες, 2005.: 151). Ο στόχος αυτός, όμως, - τουλάχιστον με τον τρόπο με τον οποίο έχει διατυπωθεί - αναιρεί την ίδια τη φύση της αναγνωστικής και ερμηνευτικής διαδικασίας, που από τη φύση της εμπεριέχει την αισθητική απόλαυση. Μήπως τελικά ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι αυτός που έχει στερήσει στους μαθητές τη χαρά της ερμηνευτικής απόλαυσης και το δεδομένο κατέληξε να αποτελεί ζητούμενο; Παρά όμως αυτήν την έμμεση αποδοχή μιας πραγματικότητας σχετικά με τη λογοτεχνική διδασκαλία έμπρακτα τουλάχιστον δε διαφαίνεται η πρόθεση να ανακτήσει η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στην τάξη το στοιχείο της αισθητικής απόλαυσης. Οι επίσημες οδηγίες περιμένουν από το διδάσκοντα να το επιτύχει εξασφαλίζοντας ο ίδιος – αδιευκρίνιστο με ποιον τρόπο - ότι οι μαθητές του όχι μόνο διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις για την κατανόηση του κειμένου, αλλά είναι και σε θέση να τις αξιοποιήσουν.

Ως προς τη μεθοδολογία της λογοτεχνικής διδασκαλίας στη μέση εκπαίδευση το Π.Σ. προτείνει μια διδακτική προσέγγιση μέσα από ένα πλαίσιο αρχών και μια φιλοσοφία αντιμετώπισης του διδακτικού αντικειμένου, στα οποία θα πρέπει να συγκλίνει η όποια μέθοδος. Οι αρχές αυτές κινούνται γύρω από τους δύο άξονες που έθεσε το Π.Σ. δηλαδή κειμενική πρόθεση και αναγνωστικές προσδοκίες και συνοψίζονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες από την πλευρά του διδάσκοντα. Ο διδάσκων λοιπόν καλείται να:

(α) παρεμβαίνει καθ' όλη τη διαδικασία προσέγγισης σε κείμενα ή ζητήματα της λογοτεχνίας διακριτικά αλλά σταθερά, προκειμένου να προάγεται η αυτενέργεια των μαθητών /-τριών και συνάμα να ελέγχεται η επίτευξη των διδακτικών στόχων,

(β) κλιμακώνει τις ερωτήσεις του και να υποδεικνύει στους μαθητές να παρατηρούν τη μορφή, τη δομή, τις λέξεις και τα νοήματα του κειμένου, αναγόμενοι δια των

παρατηρήσεων σε γενικότερα σχήματα, σημασίες και ερμηνευτικές εκδοχές. Οι μαθητές παρακινούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν χωρίς το φόβο του λάθους, να διατυπώνουν την άποψή τους και να συζητούν με βάση το κείμενο μέσα σε κλίμα ελευθερίας, αποδοχής και πνευματικότητας (Π.Σ. ό.π.: 167).

(γ) οποιοδήποτε κι αν είναι το επιλεγμένο για διδασκαλία κείμενο ή το είδος της διδακτικής ενότητας, παίρνει την ευθύνη να καταστρώνει το δικό του μικρο-πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

- 1) στοχοθεσία: ο διδάσκων καθορίζει τους γενικούς στόχους,
- 2) ανάλυση του όλου σε μέρη: καθορίζει τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τους ειδικούς στόχους και τις δεξιότητες που οδηγούν σ' αυτούς,
- 3) μέριμνα για τη γνωστική ικανότητα μαθητών: καθορίζει το σημείο εκκίνησης και παρέχει οδηγίες και άλλα βοηθητικά υλικά,
- 4) μεθοδολογία - στρατηγική της διδασκαλίας: επιλέγει κατάλληλη μέθοδο και πορεία διδασκαλίας, προσφέρει στους μαθητές ποικιλία δραστηριοτήτων, προνοεί για την ολοκλήρωση του μαθήματος σε καθορισμένο χρόνο,
- 5) παιδαγωγική διάσταση: στηρίζει τη διδασκαλία στο συμμετοχικό διάλογο, διατυπώνει προσεκτικά τις ερωτήσεις, ώστε να καλύπτουν τους στόχους,
- 6) σύνδεση διδασκαλίας και αξιολόγησης: καθορίζει τους τρόπους αξιολόγησης των στόχων,
- 7) ανατροφοδότηση: καθορίζει τους τρόπους ανατροφοδότησης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας,
- 8) λειτουργική σύνδεση των μερών: προσδιορίζει τρόπους αναπροσαρμογής των στόχων
- 9) αναγωγή στο όλον: καθορίζει τρόπους σύνδεσης της επιμέρους διδασκαλίας-μάθησης με το γενικό σκοπό (Π.Σ., ό. π.:175).

Αναμφισβήτητα, η ευρύτητα της στοχοθεσίας, η ποικιλομορφία των κειμένων, οι θεωρητικοί προβληματισμοί και οι ενδιαφέρουσες διδακτικά προτάσεις που απορρέουν από τις διάφορες θεωρίες της Λογοτεχνίας, καθώς και οι διαφορετικοί παράγοντες που ρυθμίζουν την πραγματικότητα κάθε τάξης, δεν επιτρέπουν τον αυστηρό προκαθορισμό της οργάνωσης της διδασκαλίας. Μέριμνα του διδάσκοντος, εντούτοις, πρέπει να είναι «να αποφεύγεται η μονοτονία στον τρόπο επεξεργασίας, αφού η διαφορετική οργάνωση και μέθοδος μπορούν να εξυπηρετήσουν άλλους κάθε φορά στόχους και να οδηγήσουν σε άλλες δραστηριότητες και αναζητήσεις».

Τέλος, στη γενικόλογη αναφορά του Α.Π.Σ. στη διδακτική μεθοδολογία εντάσσεται η «ελευθερία του διδάσκοντος να οργανώνει το μάθημα με τον τρόπο που θεωρεί προσφορότερο για την εκάστοτε διδακτική ενότητα, την οποία, όμως, είναι ανάγκη να συνδέει με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και τρόπους αξιολόγησης». Άλλωστε παρακάτω στο Α.Π.Σ. ορίζεται ρητώς ότι «καμία διδασκαλία ή διδακτική πρόταση δεν προσφέρεται ως υπόδειγμα, γιατί κάθε αναγνώστης επιχειρεί τη δική του ανάγνωση και διαμορφώνει τους δικούς του τρόπους επικοινωνίας με το κείμενο».

Το ζητούμενο δεν είναι να υιοθετούν οι μαθητές/τριες τις αναγνώσεις των κειμένων όπως τις προτείνει ο/η διδάσκων/σκουσα, αλλά να επινοούν οι ίδιοι/ες αναγνώσεις, να σκηνοθετούν τα λογοτεχνικά κείμενα για τον εαυτό τους, έτσι ώστε «να μαθαίνουν να μαθαίνουν, να μαθαίνουν να ανακαλύπτουν, να μαθαίνουν να επινοούν» (Καγιαλής, 1992: 45).

Στο σχολικό «ταξίδι με το κείμενο» κάθε μαθητής/τρια καταθέτει τη δική του ανάγνωση ως συμβολή στην από κοινού αναγνωστική διαδικασία, η οποία τελικά παραμένει μια ερμηνευτική εκδοχή, έγκυρη στο βαθμό που είναι τεκμηριωμένη, αλλά που δε δεσμεύει κανέναν και που υπόκειται σε τροποποίηση ή αναθεώρηση σε μια

επόμενη ανάγνωση με διαφορετική πείρα. Έτσι ο μαθητής/τρια συγχωνεύοντας γόνιμα στοιχεία του κειμένου με τα δικά του/της, γίνεται με τον τρόπο του/της δημιουργός του κειμένου. Ούτε αυθεντική ούτε οριστική ερμηνεία υπάρχει. Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου είναι μια πράξη μοναδική, διότι και οι συνθήκες διεξαγωγής της είναι μοναδικές και το κείμενο είναι μοναδικό. Υπάρχει κάθε φορά μια αναγνωστική διαδικασία, ένα «ταξίδι» (Μπαλάσκας, 1990: 34). Στο πλαίσιο αυτό κατάλληλη διδασκαλία θεωρείται εκείνη που επιτρέπει στον μαθητή να αναπτύσσει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης και να χαίρεται το μάθημα ως πνευματική περιπέτεια.

Δυστυχώς, η διδακτική πραγματικότητα επιβεβαιώνει την ύπαρξη επιφύλαξης απέναντι σε καινοτόμες διδακτικές προτάσεις διδασκαλίας, οι οποίες έρχονται σε σύγκρουση με παγιωμένες και αναχρονιστικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αν και υφίστανται έντονη κριτική, δυστυχώς αποτελούν, ακόμη και σήμερα, τον κανόνα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γιαννακοπούλου, 2007: 16), ως μία ασφαλής μέθοδος ερμηνευτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία ρητά καθονομάζεται στο σχετικό Α.Π.Σ. της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο αλλά και λόγω του ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται να υποστηρίζονται επιμορφωτικά για την εφαρμογή των ρηξικέλευθων θεωριών λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη (Βέικου, 2007: 55-68 αλλά και το αντίθετο από Αργυροπούλου, 2009: 129).

Μεταξύ αυτών που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη αντοχή στο χρόνο είναι η αναζήτηση του κεντρικού μηνύματος του κειμένου από το μαθητή-αναγνώστη. Σε αυτήν τη μέθοδο της «ελεγχόμενης ανάγνωσης» υφίσταται μία μόνο αποδεκτή ερμηνεία του κειμένου, σε σημείο που αυτό να καθίσταται «κλειστό» στις ενδεχόμενες πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις του (Σακελλαριάδη, 1999: 45). Υπό αυτές τις συνθήκες το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται αυστηρά ως φορέας κάποιου νοήματος, παρά ως φορέας κοινωνικών, πολιτισμικών και διαπολιτισμικών αξιών. Αυτή η «μηνυματολαγνεία» από κοινού με έναν κακώς εννοούμενο κειμενοκεντρισμό λειτουργεί ανασταλτικά απέναντι στην ελεύθερη ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης του μαθητή με αφορμή το κείμενο. Σε αυτό το στενό πλαίσιο της λογοτεχνικής ερμηνευτικής, οποιαδήποτε απόκλιση από την ορθή-αποδεκτή ερμηνεία αποτελεί παρέκκλιση, με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η αποκλίνουσα σκέψη (Πασχαλίδης, 2000: 25-27).

Μία άλλη, ομοίως συχνά εμφανιζόμενη, πρακτική είναι αυτή της ταύτισης του περιεχομένου της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την «υψηλή λογοτεχνική παράδοση», όπως αυτή οριοθετείται από τον άκαμπτο εθνικό λογοτεχνικό κανόνα, ο οποίος αποτελεί τροχοπέδη στην ελεύθερη λογοτεχνική παραγωγή και περιορίζει τη Λογοτεχνία στην ερμηνεία «αξιόλογων έργων σημαντικών κλασικών Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών». Αυτή η λογική «παίρνει σάρκα και οστά» στη σχολική πρακτική μέσω της καθιέρωσης του ανθολογίου, το οποίο παρά τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, παραμένει αυστηρά προσανατολισμένο -σχεδόν αποκλειστικά- στη δυτική Λογοτεχνία, παραβλέποντας τις μαθητικές αναγνωστικές προτιμήσεις, και λειτουργώντας, έτσι, ως απαράβατος κανόνας.

Αντίστοιχα, και όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία, στερεότυπες και αναχρονιστικές πρακτικές υποσκάπτουν τον παιδαγωγικό σκοπό της λογοτεχνικής διδασκαλίας. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η συνηθέστερα εμφανιζόμενη διαστρέβλωση του ρόλου του είναι αυτή κατά την οποία ο ίδιος εμφανίζεται ως ερμηνευτής-αυθεντία, ακολουθώντας πιστά τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (Πασχαλίδης, ό.π.: 21). Ο μαθητής, από την άλλη, υποβαθμίζεται σε αναπαραγωγό ερμηνευτικών στερεοτύπων, χειραγωγούμενος από τον εκπαιδευτικό-

αυθεντία, και αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικά αναλφάβητος, με παντελή απουσία κριτικής ικανότητας, γνώσεων, βιωμάτων και δυνατοτήτων συμπαράγωγής της γνώσης (Πασχαλίδης ό.π.: 29-34).

Τέλος, εκείνο που αξίζει να παρατηρήσουμε στη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας -και ισχύει και για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- είναι η παντελής απουσία διδακτικού υλικού για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους αλλοδαπούς μαθητές. Βλέπουμε ότι στα γενικά σχολεία δεν υπάρχει μέχρι τώρα πρόβλεψη χωροταξικών και διδακτικών προσαρμογών που να διευκολύνουν την ένταξη των Α.Μ.Ε.Α. στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, καθώς το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό που έχει ήδη εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο απευθύνεται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε εξειδικευμένα σχολεία. Το γεγονός αυτό κάθε άλλο παρά προωθεί το σεβασμό στην ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση.

4.3. Πρότυπο ερμηνευτικής προσέγγισης βάσει του Α.Π.Σ. Γυμνασίου και των σχετικών Οδηγιών

Με βάση το παραπάνω μικροπρόγραμμα διδασκαλίας στις Οδηγίες (ό.π. : 221-224), παρουσιάζεται ένα πρότυπο ερμηνευτικής προσέγγισης ποιητικού κειμένου. Πρόκειται για την ερμηνευτική προσέγγιση στο ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Καισαρίων» από την ενότητα «Ποιήματα για την Ποίηση» του σχολικού βιβλίου. Η ερμηνευτική προσέγγιση με την οποία προτείνεται η τάξη να οδηγηθεί στην ερμηνεία ενός ποιήματος είναι η εξής:

1. Προσδιορίζεται ο ειδικός στόχος διδασκαλίας (με ξεκάθαρα ιδεολογικό χαρακτήρα): «να καταδειχθεί ο επανορθωτικός ρόλος της ποίησης έναντι της ιστορικής αδικίας».
2. Καταρχάς δίνεται το κεντρικό νόημα του ποιήματος (το οποίο υπάρχει και ως Σχόλιο στο σχολικό εγχειρίδιο αμέσως μετά το ποίημα): «Στο ποίημα η ποίηση δρα επανορθωτικά αποκαθιστώντας την αδικία της ιστορίας εις βάρος του Καισαρίωνα»
3. Στη συνέχεια η οδηγία που έχει ο διδάσκων είναι να παρουσιάσει το ιστορικό πλαίσιο (προτείνεται η άντληση πληροφοριών από το Βίο του Αντωνίου του Πλουτάρχου).
4. Ακολουθεί η ανάγνωση του ποιήματος.
5. Ο σχολιασμός ξεκινά από τον τίτλο: «...μοιάζει με κάλεσμα του νεαρού Καισαρίωνα από το σκοτεινό χώρο της ιστορικής λήθης...»
6. Ακολουθεί η εξέταση της δομής: «...ποιητική αυτονόμηση των δύο ημίσεων...διαφορετικό ύφος αντίστοιχα...»
7. Στη συνέχεια ξεκινά η «θεματική διερεύνηση» του λογοτεχνικού κειμένου και για κάθε στίχο ή δίστιχο δίνεται ένα ή περισσότερα ερμηνευτικά σχόλια. Πχ. «‘τη νύχτα χθες’ (στ. 3): το ‘χθες’, τόσο εύστοχο, διατηρεί νωπό και εις το διηνεκές μεταδόσιμο στον αναγνώστη ένα ανεπανάληπτο βίωμα ποιητικό, ταυτοχρόνως όμως είναι απολύτως συνεπές προς τις επιταγές μιας ιστορικής αφήγησης, στις οποίες οφείλει να υποτάσσεται και ο ίδιος ο αφηγητής...»
8. Η ερμηνευτική προσέγγιση κλείνει με μια συνολική θεώρηση. Σε αυτήν επαναλαμβάνεται το κεντρικό νόημα του ποιήματος.
9. Ανάθεση κατ’ οίκον εργασιών (ερωτήσεις- συνθετικές εργασίες).

Ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας μίας ενότητας πεζογραφήματος προτείνεται στο Βιβλίο του καθηγητή, σελ. 327-328. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται η οργάνωση μιας διδακτικής ώρας του έργου «Ιστορία ενός αιχμαλώτου» του Στρ. Δούκα:

1. Προσδιορισμός των ειδικών στόχων: «Να κατανοήσουν οι μαθητές : (α) την οργανική σχέση αφήγησης – περιγραφής, (β) την ψυχολογία του κυνηγημένου ανθρώπου, (γ) τους έμπρακτους τρόπους εκδήλωσης της φιλίας»
2. Μέσα διδασκαλίας: υποβοηθητικές ερωταπαντήσεις – ερμηνευτικές σημειώσεις σχολικού εγχειριδίου
3. Πορεία διδασκαλίας:
 - α) ανάγνωση κειμένου (περίπου 12')
 - β) γλωσσική και πραγματολογική εξομάλυνση
 - γ) επισήμανση των κειμενικών στοιχείων και σημείων που θα συμβάλλουν στην επίτευξη της συγκεκριμένης στοχοθεσίας
 - δ) γενική ανακεφαλαίωση και κριτική θεώρηση των στόχων
 - ε) ανάθεση κατ' οίκον εργασιών (ερωτήσεις- συνθετικές εργασίες).

Οι αρχές εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου και η εφαρμογή τους στα μικροπρογράμματα διδασκαλίας ουσιαστικά δεν προσδιορίζουν όπως επαγγέλλονται κάποια διδακτική προσέγγιση. Αυτό που προσδιορίζουν είναι η στάση και οι συνεπακόλουθες συγκεκριμένες ενέργειες του διδάσκοντα από τις οποίες αρχίζει και τελειώνει η εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή του μαθητή στην ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου είναι εμπλοκή σε προκαθορισμένα πλαίσια και δεν προκύπτει από πραγματικές ανάγκες του να έχει «ουσιαστική επικοινωνία» με τον λογοτεχνικό λόγο, να ερμηνεύσει ελεύθερα τα κείμενα και να αναπτύξει αυτενέργεια.

5. Συμπεράσματα

• Πλαίσιο και σκοποί μαθήματος (Μολασιώτη, 2006-2007: 95-105)

Το πιο σημαντικό ίσως συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η ανάλυση και η παρατήρηση τόσο για κάθε παράμετρο όσο και για το μάθημα στο σύνολό του είναι ότι δεν αυτό δεν οργανώνεται σύμφωνα με μια θεωρητική βάση που να ορίζει ποιες είναι οι προτεραιότητες και ποιες επιλογές απαιτούνται για την επίτευξή τους. Διαπιστώθηκε, επίσης, ασυνέπεια μεταξύ σκοποθεσίας και αρχών διδασκαλίας σε τέτοιο μάλιστα βαθμό που είναι εύλογο να υφίσταται διάσταση απόψεων σχετικά με την επιστημολογική βάση αλλά και τους σκοπούς της διδασκαλίας.

Δυστυχώς το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας φαίνεται πως διαγράφεται και από μία σειρά αντιφάσεων: διαπιστώθηκε σε επίπεδο προγραμματικών αρχών ενθουσιώδης ρητορεία για ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών, για προτεραιότητα στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών και στην επικοινωνιακή σχέση με τα κείμενα, που μεταφράστηκε, σε επίπεδο διδακτικών οδηγιών, σε διδακτισμό και κανονιστικές προτάσεις στο διδάσκοντα και κατέληξε σε στείρα επιβεβαίωση έτοιμων ερμηνευτικών απόψεων και απουσία ουσιαστικής αναγνωστικής ανταπόκρισης στην πράξη της διδασκαλίας.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μαρτυρούν σύγχυση ως προς τις θεωρητικές βάσεις και τους σκοπούς της λογοτεχνικής διδασκαλίας, με αποτέλεσμα τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές να αντιμετωπίζουν με αμηχανία τον προσανατολισμό του μαθήματος.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η Φρυδάκη (2003), κατά την εξέταση των διδακτικών σκοπών του μαθήματος της λογοτεχνίας στο ελληνικό Π.Σ.: «η απόπειρα ενσωμάτωσης των εξελίξεων των λογοτεχνικών σπουδών στο ελληνικό πρόγραμμα διδασκαλίας αποπνέει αμηχανία ... η φορμαλιστική θεώρηση έχει επηρεάσει το ελληνικό Π.Σ. ενσωματωμένη όμως σε προγενέστερες μιμητικές προσεγγίσεις και αισθητικές επιδιώξεις».

Επίσης και ο Γκότοβος (1999) θεωρεί αποτυχημένη την προσπάθεια συνδυασμού του παλαιού με το νέο στα Π.Σ για τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: «Το παλαιό (ουσιακρατικό) στοιχείο εκφράζεται με την ιδέα ότι υπάρχουν σπουδαία λογοτεχνήματα με τα οποία αν οι μαθητές/τριές έρθουν σε επαφή και ασκηθούν να χειρίζονται, θα μπορέσουν να διαμορφώσουν επιθυμητές στάσεις και αξίες. Το νέο (ρελατιβιστικό) στοιχείο εκφράζεται με την αναγνώριση ατομικών περιθωρίων για τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η συγκατοίκηση μέσα στην ίδια διδακτολογική στέγη δύο ασύμβατων φιλοσοφιών δημιουργεί σύγχυση ως προς την πραγματική κατεύθυνση των προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας».

Από τη μία πλευρά, λοιπόν, στις προγραμματικές αρχές κατέχουν κεντρική θέση σημαντικοί όροι, όπως επικοινωνία, λογοτεχνικότητα, αισθητική εμπειρία, ανάγνωση, ανταπόκριση, κατανόηση, βίωση, που στη Θεωρία της Λογοτεχνίας έχουν φορτιστεί με ποικίλες σημασίες, χωρίς να έχει οριστεί πρώτα με ιδιαίτερη ακρίβεια το περιεχόμενο που το Π.Σ. τους αποδίδει. Από την άλλη, δεν έχει εξασφαλισθεί ικανοποιητικός βαθμός εξοικείωσης των διδασκόντων και μαθητών - αναγνωστών με τα εργαλεία και τους τρόπους προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου.

• Η διδακτική πράξη

Το δεύτερο αξιόλογο συμπέρασμα είναι ότι παρά την υψηλή ρητορική τα πράγματα στη διδασκαλία του λογοτεχνικού μαθήματος δε διαφέρουν ιδιαίτερα από όλα όσα ισχύουν παραδοσιακά στη χώρα μας για τη λογοτεχνική διδασκαλία. Η μεγαλεπήβολη επιδίωξη του Π.Σ. «να συμβάλει το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην «οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας και στην καλλιέργεια εκείνης της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη βίωση μέσα σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση» (Π.Σ. :162) επιμερίζεται, στην περίπτωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας σε στόχους που αφενός θα μπορούσαν να τεθούν κατά τη διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος και αφετέρου υπηρετούν τον παραδοσιακά ηθικοποιητικό χαρακτήρα του λογοτεχνικού μαθήματος.

Ο Γκότοβος (1999) παρατηρεί σχετικά ότι «ατομικά συστήματα αξιών δεν μπορούν να γίνουν νοητά, καθώς η λέξη «αξία» παραπέμπει εξ ορισμού σε κάποιο είδος κανονιστικής συναίνεσης η οποία επιτρέπει τη νομιμοποίηση τρόπων (κανόνων) συμπεριφοράς».

Επίσης δεν διαπιστώθηκε ενδιαφέρον ούτε σε επίπεδο οδηγιών ούτε σε επίπεδο διδακτικής πράξης να συμπεριληφθεί στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση ο μοναδικός στόχος διδασκαλίας που το Π.Σ. έχει προσθέσει στο μάθημα λογοτεχνίας, σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις: «την αποτίμηση του ρόλου των λογοτεχνικών κειμένων στη συγκρότηση του πολιτισμού μας». Άλλωστε η ανάδειξη της πολιτισμικής διάστασης των κειμένων δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί εφόσον αυτά δεν αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά προϊόντα, παρά μόνο ως φορείς αξιών και εξεταστέα ύλη.

Το πλαίσιο αρχών στη διδασκαλία του μαθήματος, η διδακτική πρακτική αλλά και η εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών δείχνουν ότι στη χώρα μας στο μάθημα της λογοτεχνίας, ακόμη κι όταν αυτό απευθύνεται στους τελειόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαθητές, διδάσκεται από έμπειρους διδάσκοντες, χρησιμοποιεί ένα σχολικό εγχειρίδιο με αναγνωρισμένο επιστημονικό κύρος και συνοδεύεται από φιλόδοξη επίσημη στοχοθεσία, εντούτοις η ερμηνευτική διαδικασία δεν έχει απαλλαχθεί από την προσπάθεια διαμόρφωσης στάσεων και ηθικοποίησης.

Το ζητούμενο φαίνεται πώς εξακολουθεί να είναι η μεταβίβαση αξιών και όχι η κριτική αποστασιοποίηση από τα έτοιμα νοήματα και την παγιωμένη διαδικασία «αποκάλυψής» τους.

• Συμβολή στον κριτικό γραμματισμό

Παρά το γεγονός ότι αρκετές διατυπώσεις του Π.Σ. παραπέμπουν όπως είδαμε παραπάνω σε παιδαγωγικές αντιλήψεις που φαινομενικά συνάδουν με τον κριτικό γραμματισμό και την προσέγγιση της λογοτεχνικής διδασκαλίας ως επικοινωνιακής πράξης, αυτές δυστυχώς περιορίζονται σε επίπεδο προγραμματικών αρχών, αφού καμία επίσημη οδηγία δεν κάνει πράξη τις αρχές τους. Η ανάλυση των παραμέτρων του μαθήματος της Λογοτεχνίας έχει καταστήσει σαφές ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δε συνάδει με το περιεχόμενο που δίνει σε αυτήν η κριτική παιδαγωγική: «κριτική σκέψη είναι αυτή που κατανοεί την αδιάσπαστη αλληλεγγύη ανάμεσα στον κόσμο και τον άνθρωπο, τη σκέψη που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ως μια διαδικασία αναμόρφωσης, παρά ως μια στατική οντότητα, τη σκέψη που δε διαχωρίζεται από τη δράση...» (Freire, 1972 : 42).

Δυστυχώς τόσο η ανάλυση όσο και η παρατήρηση έδειξαν ότι οι σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του μαθήματος δημιουργούν ένα «κλειστό» πλαίσιο επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.

Δεν αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρει το λογοτεχνικό έργο στη γνωστική του λειτουργία ως δεξαμενή άντλησης πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς (Hawthorn, 1995).

Δεν καλλιεργείται η δημιουργική λογοτεχνική ανάγνωση που οδηγεί στον επαναπροσδιορισμό και την επέκταση των δυνατοτήτων αυτοπροσδιορισμού του εφήβου στα πλαίσια της κοινωνίας (Hasan & Williams, 1996). Άλλωστε ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουμε και ερμηνεύουμε ένα έργο είναι κάποτε σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στάσεων και απόψεων από το περιεχόμενό του (Nodelman, 1992, 138-139).

Κάθε είδος γραφής προβάλλει ή παράγει συγκεκριμένες αξίες και επομένως συνδέεται με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο διαποτίζεται από τις δικές του αξίες-την ιδεολογία του (Κανατσούλη, 2000, 18). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τον τρόπο που οργανώνεται, πραγματοποιείται και αξιολογείται στο μάθημα της Λογοτεχνίας ουσιαστικά αναπαράγει τις κυρίαρχες αξίες με τρόπο ηθικοδιδασκτικό, αφού η επεξεργασία κάθε γραπτού κειμένου ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δράση-διαδικασία που δρα διαλεκτικά, προσδιορίζει και προσδιοριζόμενη, προς τις αξίες και της πρακτικές μιας πολιτισμικής κοινότητας (Clark & Ivanic, 1997).

Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των προσφέρει η λογοτεχνία για την πολιτισμική συνειδητοποίηση και την καλλιέργεια κριτικά εγγράμματων εφήβων προϋποθέτει ενεργοποίηση σε πρώτη φάση των προσδοκιών και σε δεύτερη των ανταποκρίσεων των μαθητών - αναγνωστών στα κείμενα, ώστε με μια αποστασιοποιημένη και κριτική ανάγνωση σε ένα πλαίσιο αποδοχής κάθε πρόσληψης να παράγουν προσωπικές ερμηνευτικές θέσεις και να διαλέγονται τελικά με τα κείμενα. (Καγιαλής, 1994 : 71-72).

Η υιοθέτηση των αρχών της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και της επικοινωνιακής αντίληψης για τη λογοτεχνική διδασκαλία στην πράξη θα σήμαινε αναχώρηση από τον κειμενοκεντρισμό που κυριαρχεί, όπως είδαμε, στις Οδηγίες και επιβεβαίωσε η παρατήρηση της διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή πράξη με το λογοτεχνικό κείμενο ολοκληρώνεται όταν οι διαφορετικές ερμηνείες που

προτείνονται για ένα κείμενο «κειμενοποιηθούν», εκληφθούν δηλαδή ως κείμενα που χρήζουν με τη σειρά τους να ερμηνευθούν. (Πασχαλίδης, 1999: 324). Δυστυχώς καμία τέτοια πρόθεση δεν εντοπίστηκε σε επίπεδο προγραμματικών αρχών. Και «όταν η λογοτεχνία είναι συμπύκνωση του 'κοινού νού', μεταφέρει την αναπηρία του 'κοινού νού', μόνο που την καθιστά αόρατη, μέσω κυρίως του κύρους του είδους αυτού του λόγου, ενός κύρους με καθαρά κοινωνικο-ιστορικές συντεταγμένες. Με αυτή την έννοια, αυτού του τύπου η λογοτεχνία είναι η κοινή περί των πραγμάτων αντίληψη διατυπωμένη σε έναν «επεξεργασμένο» κώδικα, ενισχυμένο με το αισθητικό στοιχείο» (Bernstein, 1990). Επιπλέον, η φρονηματιστική διάθεση αναιρεί κάθε πρόθεση για κριτική καλλιέργεια, πολιτισμική συνειδητοποίηση και κοινωνική χειραφέτηση.

Τέλος, η παντελής απουσία πρόβλεψης προσαρμογής της διδασκαλίας και του διδακτικού υλικού εν γένει σε μαθητές αλλοδαπούς και σε άτομα με αναπηρίες, που δε φοιτούν σε ειδικά σχολεία, διαιωνίζει μια κατάσταση έλλειψης σεβασμού στον «άλλον» και στην ετερότητα εν γένει, απομακρύνοντας, παράλληλα, την εκπαίδευση από την πολυπολιτισμικότητα.

6. Πρόταση

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα επιχειρείται στη συνέχεια η διατύπωση ορισμένων προτάσεων.

Αυτό που κυρίως παραγνωρίζεται στο ισχύον Πρόγραμμα διδασκαλίας είναι ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει τη δυναμική να λειτουργεί ως ο χώρος όπου οικοδομούνται κριτικοί συνομιλητές και ερμηνευτές, όπου διδάσκοντες και μαθητές διαπραγματεύονται νοήματα και συζητούν τα συστήματα δύναμης που αντανakλώνται σε αυτά (Luke & Freebody, 1997: 185). Αυτές οι διαστάσεις της λογοτεχνικής διδασκαλίας δεν μπορούν να αναδειχθούν όσο οι διδάσκοντες εξακολουθούν να αντλούν εργαλεία για τον καθημερινό σχεδιασμό της διδασκαλίας τους από φορμαλιστικές τεχνικές ανάλυσης και μιμητικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας (Βλ. επίσης Φλουρής, 1999: 245-255).

Αντίθετα, η ανανέωση της λογοτεχνικής διδασκαλίας σημαίνει ότι παραχωρούνται στο μαθητή ευρύτερα περιθώρια ενεργοποίησης απέναντι στα κείμενα. Ο στόχος δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι να μοιράζεται η τάξη την ίδια ανάγνωση, αλλά ο καθένας να μάθει να οικοδομεί τη δική του ανάγνωση και ταυτόχρονα να μπορεί να αναγνωρίζει και να σέβεται τις αναγνώσεις των άλλων.

Αναδεικνύεται η ανάγκη η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αποκτήσει στέρεες θεωρητικές βάσεις, που να εξασφαλίζουν συνοχή στις καθημερινές αποφάσεις που πρέπει να παίρνουν οι διδάσκοντες στο μάθημα. Τα προγράμματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας γενικά θα πρέπει να είναι σαφή και ευέλικτα, μη κανονιστικά, αφήνοντας υψηλούς βαθμούς ελευθερίας σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, ώστε να τα διαχειρίζονται στρατηγικά, αναστοχαστικά και κριτικά, διαφοροποιώντας τους σκοπούς από τις μεθοδεύσεις, προτείνοντας δραστηριότητες για την επίτευξή τους και τρόπους αξιολόγησης του διδακτικού εγχειρήματος στο σύνολό του και παρέχοντας την κατάλληλη ενίσχυση στους καθηγητές με υποστηρικτικό και όχι δεσμευτικό χαρακτήρα.

Κρίνεται απαραίτητο σε πρώτο επίπεδο να αναπτυχθούν προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσουν τις προσωπικές ερμηνείες τους στα λογοτεχνικά κείμενα (Langer, 1992) και σε δεύτερο επίπεδο το λογοτεχνικό κείμενο να λειτουργεί ως αφορμή για εξοικείωση των μαθητών με όλο το φάσμα των πολιτισμικών προϊόντων. (Πασχαλίδης, 1999: 329).

Ως πρώτο βήμα προτείνεται η εξασφάλιση της γνωστικής επάρκειας των μαθητών. Με δεδομένη την ιδιομορφία της λογοτεχνίας ως μαθήματος να συνδυάζει τους γνωστικούς στόχους με τη φιλιαναγνωσία θα πρέπει καταρχάς ένα πρόγραμμα διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη ότι η ταυτόχρονη κατάκτηση των δύο αυτών στόχων αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο επίτευγμα: η φιλιαναγνωσία αναπτύσσεται μόνο με την απόλαυση του κειμένου, η οποία, συντελούμενη αυτοματικά, βρίσκεται σε σύγκρουση με τις περίτεχνες αναλύσεις τις οποίες μπορεί να απαιτήσει ο εκπαιδευτικός. Παρ' όλα αυτά, η αναγνωστική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση τόσο της απόλαυσης όσο και της ποιότητάς της.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η ανάγκη, παράλληλα με τη διδασκαλία των κειμένων, να διδάσκονται και έννοιες της λογοτεχνικής θεωρίας, που αξιοποιούνται ως εργαλεία ανάλυσης των κειμένων (π.χ τεχνικές αφήγησης, τρόποι περιγραφής, τρόποι παρουσίασης χαρακτήρων κ.τ.λ.). Η διδασκαλία τους μπορεί να γίνεται παράλληλα με τη διδασκαλία των ίδιων των κειμένων, χωρίς αυτό να αποκλείει ότι δεν μπορούν να διδαχθούν και ανεξάρτητα.

Επίσης η λογοτεχνική θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί και για τις διαφορετικές πλευρές θέασης του λογοτεχνικού αντικειμένου που προσφέρει. Έτσι π.χ. η ψυχαναλυτική κριτική χρησιμοποιώντας την ψυχανάλυση, θα εμβάθυνε στα κίνητρα της δράσης των προσώπων, η μαρξιστική προσέγγιση θα έριχνε φως στα κοινωνικά πλαίσια, κ.α. Για το σκοπό αυτό κρίνεται αναγκαία η αποτελεσματική κατάρτιση των καθηγητών σε στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να μάθουν να συνδυάζουν και να συναρθρώνουν διαφορετικές προσεγγίσεις και διαφορετικές επιστημολογίες (Φρυδάκη, 1999: 41-63).

Η γνωστική επάρκεια καλύπτει το σημαντικότερο ίσως τμήμα της λογοτεχνικής διδασκαλίας, τουλάχιστον έτσι όπως διδάσκεται στα σχολεία μας σήμερα, αυτό της ερμηνείας. Το περιεχόμενο, όμως, που, όπως απέδειξε η παρούσα έρευνα, το ελληνικό σχολείο αποδίδει στην πράξη στον όρο «ερμηνεία» είναι κοντά στη διάκριση του Χιρς μεταξύ νοήματος και σημασίας. Σύμφωνα με αυτούς τους κανόνες ορολογίας η αρμοδιότητα του ερμηνευτή περιορίζεται στην αποκάλυψη του συγγραφικού νοήματος.

Η αναγνώριση της ερμηνευτικής ελευθέριας του αναγνώστη από την άλλη πλευρά αναγνωρίζει την ερμηνεία ως «μια διαδικασία δημιουργίας κάποιου καινούργιου και προσωπικού για τον ερμηνευτή πράγματος, «ως προέκταση ενός προϋπάρχοντος κειμένου» (Hawthorn, 1995 : 43).

Η πρόταση αυτή έχει ως βάση την αξιοποίηση της θεωρία της πρόσληψης, (Jauss, 1995. Τζιόβας, 1987), η οποία, λόγω της έμφασης που δίνει στον αναγνώστη και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας ανοίγει ένα τεράστιο πεδίο για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του.

Στη θεωρία της πρόσληψης ο ρόλος του αναγνώστη δεν περιορίζεται στο να αποκαλύπτει τη συγγραφική πρόθεση, αλλά έχει πλέον ενεργό ρόλο: να συμβάλει στη συγκρότηση του νοήματος του κειμένου, ανάλογα με τις προσδοκίες και τις καταβολές του (Φρυδάκη, 1999: 170). Σε επίπεδο διδασκαλίας αυτό συνεπάγεται ότι η παραγωγή λόγου και κρίσης για τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο του συγγραφέα, των κριτικών και του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών. Ειδικά στους έφηβους μαθητές, με έντονη την ανάγκη να κρίνουν και να αμφισβητήσουν, θα πρέπει να παραχωρηθεί το προνόμιο να νοηματοδοτούν το κείμενο με διαφορετικούς τρόπους. Άλλωστε η καλλιέργεια κριτικού στοχασμού προϋποθέτει την τοποθέτηση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα «στην πολύμορφη πολιτική του νοήματος που διέπει την καθημερινή εμπειρία» (Πασχαλίδης, 1999: 324).

Η έννοια του «αναγνώστη» λοιπόν θα πρέπει να διευρυνθεί και στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, στην «αναγνωστική κοινότητα της τάξης». Έτσι η έννοια του «κειμένου», διευρύνεται και αυτή καθώς συμπεριλαμβάνει εκτός του λογοτεχνικού κειμένου, τις σχετικές κριτικές και το κείμενο που παράγει ο μαθητής στην εργασία του (προφορική ή γραπτή).

Τέλος, τα κείμενα συνδέονται με τις συνθήκες του χωροχρονικού πλαισίου στο οποίο γράφηκαν και η τάξη διερευνά πώς αυτές οι συνθήκες μπορούν να φωτίσουν τα ίδια τα κείμενα. Για να συνειδητοποιήσουμε τι είναι αυτό που εκφράζει ένα κείμενο, πρέπει «να αντιληφθούμε όσα παραλείπει (absences), όσα δηλαδή δεν εξηγεί επειδή τα θεωρεί αυτονόητα.» (Nodelman, 1992, κεφ. 7)

Κλείνοντας σκοπός του λογοτεχνικού μαθήματος θα έπρεπε να γίνει η καλλιέργεια του κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού των μαθητών. Το περιεχόμενο του λογοτεχνικού μαθήματος προτείνεται να δομείται σε θεματικές ενότητες, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένο ανθολόγιο και να διδάσκονται κείμενα διαφορετικών ειδών που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Ως μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται το σχέδιο δράσης (project) (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2000)

Η πρόταση για καλλιέργεια του κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού βασίζεται σε αρχές και πορίσματα διαφόρων επιστημών ή επί μέρους επιστημονικών πεδίων, όπως η θεωρία της λογοτεχνίας, με την έμφαση που δίνει στην έννοια της πρόσληψης, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, που αναγνωρίζει την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού και το διαφορετικό σημείο εκκίνησης των μαθητών, η ερμηνευτική παιδαγωγική, που ελέγχει την πορεία του μαθητή με βάση τους δικούς του ρυθμούς μάθησης, η κριτική παιδαγωγική, που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία, η ψυχολογία που αναγνωρίζει ως βασικές ανάγκες της εφηβικής ηλικίας την ανάγκη για αυτογνωσία και για άσκηση κριτικής και οι Πολιτισμικές Σπουδές, που αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό μάθημα ως κοινωνικοπολιτισμικό τόπο παραγωγής νοήματος.

Καθίσταται σαφές ότι πρόκειται για μια «πολιτισμικά ανοικτή» και «κοινωνικά σκόπιμη» διδακτική πρόταση, η οποία προωθεί όχι μόνο την ανάπτυξη των μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών, αλλά πρωτίστως την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αξιολογούν κριτικά τις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία εμπλέκονται, δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας (Finlay & Smith, 1994: 85) όπου η ανάγκη για επικοινωνία γύρω από τις ερμηνείες των κειμένων, κάθε μορφής, γίνεται ολοένα και πιο αναγκαία.

Βιβλιογραφία

- Αθανασόπουλος, Β. (1994), Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές: η θεωρία της Λογοτεχνίας ως αντικείμενο διδασκαλίας, ΠΕΦ-Σεμινάριο, 54.
- Αθανασοπούλου, Α. (2005), Σχεδιάγραμμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας), Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 145.
- Αποστολίδου, Β. (1999), Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω, 336.

- Αποστολίδου, Β. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (1999), Λογοτεχνία και εκπαίδευση, Αθήνα, Τυπωθήτω, 336.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006), Η ανθολογημένη ποίηση στο γυμνάσιο και το λύκειο, Αθήνα: Ταξιδευτής, 164.
- Αργυροπούλου, Χ. κ.ά. (2009), Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 129.
- Βαρελάς, Λ. (2005), Τα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της νεοελληνικής και της μεταφρασμένης λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1884-2001): Συνοπτική ιστορική ανασκόπηση των διαδικασιών συγκρότησης και έγκρισής τους, Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 56-60.
- Βέικου, Χ. κ.ά. (2007). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη, Στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 13, σελ. 55-68, ανακτήθηκε στις 27.02.2012 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/poiot_ekp_erevn/s_89_196.pdf.
- Γαραντούδης, Ε. (2005), Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη, Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 29.
- Γιαννακοπούλου, Α. (2007), Η Λογοτεχνία ως πηγή για το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Σχολή Φιλοσοφική, Θεσσαλονίκη, 16.
- Γκότοβος, Α. (1999), Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: δείκτες συνέχειας και μεταβολής, Γλωσσικός Υπολογιστής, τεύχος 1, τόμος 1, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 1999, 57-76.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.
- Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (1998).
- Ζερβού, Α. (1999), Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία, στο: Βενετία Αποστολίδου, & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω, 15-18.
- Καγιαλής, Τ. (1992), Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη μέση εκπαίδευση: ο ρόλος της θεωρίας. Στο: Πατάκης, Σ. (επιμ.) Η διδακτική της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Πατάκης, 43, 45-47.
- Καγιαλής, Τ. (1994), Η λογοτεχνία στη μέση εκπαίδευση : ο ρόλος της θεωρίας, περ. Εντευκτήριο, 26, 67-81.
- Καλογήρου, Τ. (2005), Ανάμεσα στ' αστέρια Μεγάλοι συγγραφείς, μικροί αναγνώστες: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη, Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 125.
- Κανατσούλη, Μ. (2000), Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β., & Κουντουρά Α. (2000), Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη, στο Βενετία Αποστολίδου, (επιμ.),

- Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας, Αθήνα: Τυπωθήτω, 161-168.
- Καψάλης, Α. (1995), Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 132.
- Καψωμένος, Ε. (2005), Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης ποιητικών κειμένων, Αθήνα: Πατάκη, 15, 112-113.
- Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ ΤΕΥΧΟΣ Α΄ Τάξη Γενικού Λυκείου Βιβλίο Καθηγητή Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ Αθήνα, σελ. 27-31.
- Κελεπούρη, Μ. (2006), Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και η συγκρότηση του εθνικού εαυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η εθνική διάσταση της κοινωνικής λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Σχολή Φιλοσοφική, Θεσσαλονίκη, 29.
- Μολασιώτη Θ. (2006-2007), «Κριτικός γραμματισμός και λογοτεχνία : η περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 95-105.
- Μπαλάσκας, Κ. (1990), Ταξίδι με το Κείμενο: Προτάσεις για την Ανάγνωση της Λογοτεχνίας Ποίηση, Πεζογραφία, Δοκίμιο, Αθήνα: Επικαιρότητα, 29-34, 52.
- Παγανός, Γ. (1983), Η νεοελληνική πεζογραφία, Κώδικας, Αθήνα, 35.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), Γενικές αρχές του προγράμματος, στο: Βενετία Αποστολίδου, (επιμ.). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας, Αθήνα: Τυπωθήτω, 21, 25-27, 29-34.
- Περπιράκη Μ. (2010) , Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» του Γυμνασίου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Σχολή Φιλοσοφική, 29.
- Πεσκετζή, Μ. (1995), Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία: σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αθήνα, 59-61.
- Σακελλαριάδη, Ε. (1999), Ο Μυστικός κήπος-λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στο: Βενετία Αποστολίδου, & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω, 43-50.
- Σπανός, Γ. (1999), Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: Βενετία Αποστολίδου, & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω, 91-101.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο σχ. Έτος 2005-2006, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2005.
- Φλουρής, Γ. (1999), Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση, Επιμ.: Κασσωτάκης, Μ., Αθήνα: Γρηγόρη, 245-255.
- Φρυδάκη, Ε. (1999), Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής, στο: Βενετία Αποστολίδου, & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, Αθήνα: Τυπωθήτω, 157-159.
- Φρυδάκη, Ε. (2003), Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας, Αθήνα: Κριτική, 28-31, 58, 87, 92-94, 203-204.

- Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Το μάθημα της Λογοτεχνίας. Όψεις της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 258.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005), Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: Νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, Στο Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος (Επιμ.), Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 40.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse : Class, Codes and Control*, Volume 4, London, Routledge.
- Bloom, B.S., & Krathwohl, D.R. (1986/1991), *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων*, τ. Α΄-Β΄, Κώδικας, Θεσσαλονίκη,
- Chomsky, N. (1991), *Συντακτικές Δομές* (Μτφρ. Φ. Καβουκόπουλος), Αθήνα: Νεφέλη, 9.
- Clark, R. - R. Ivanic (1997), *The politics of writing*, London, Routledge.
- Compagnon, A. (2003), *Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Α. Λαμπρόπουλος, Αθήνα: Μεταίχμιο, 26.
- Culler, J. (2000), *Literary Theory: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, 53-54.
- Finlay, L.S. & Smith, N. (1994), “Literacy and Literature : Making or consuming culture” στο Myrsiades, K. & Myrsiades, L., *Margins in the Classroom; Teaching Literature* Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1976), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός - Πρόλογος Θ. Γέρου, Αθήνα, Ράππα.
- Gossman, L. (1990), *Between History and Literature*, Cambridge Mass: Harvard University Press, 53.
- Hasan, R. & Williams, G. (επιμ), (1996), *Literacy in Society*, Λονδίνο: Longman.
- Hawthorn, J. (1995), *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο*, μτφρ. Μ. Αθανασοπούλου, 2η έκδ. Ηράκλειο, Παν/κές Εκδ. Κρήτης.
- Jauss, R. (1995), *Η θεωρία της πρόσληψης*, μετφρ. Μ. Πεχλιβάνος, Αθήνα, Εστία.
- Kessels J. (1999), *A relational approach to curriculum design*, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, no.6, σελ. 679-709.
- Langer, J.A. (1992), *Literature Instruction: A Focus on Student Response*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Luke, A.- Freebody, P. (1997), “Shaping the social practices of reading”, in Muspratt, S. & Luke, A. & Freebody, P. (eds.), *Constructing critical literacies : Teaching and learning textual practice*, 185-225, Cresskill, NJ: Hampton.
- Nodelman, P. (1992), *The Pleasure of Children’s Literature*, Longman, New York.
- Purves, A.C. (1985), *Literature Educational Programs* στο: *International Encyclopedia*, τ. 5, 3118.
- Sloan, G. (1991), *The child as critic: teaching literature in elementary and middle schools*, New York & London: Teachers College, Columbia University, 3-5, 11, 13-14, 16-22, 41, 118.
- Sumara, D. (2002), *Why reading literature in school still matters: imagination, interpretation, insight*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbawm Associates, 8, 44-45, 56-58, 144, 157-158.