

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΟΜΕΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΗΜΕΡΑ  
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013

ΑΘΗΝΑ 2015





Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΗΜΕΡΑ

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ - ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΟΜΕΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΗΜΕΡΑ  
ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ  
Αθήνα, 28-30 Νοεμβρίου 2013

ΑΘΗΝΑ 2015

ISBN: 978-618-81101-1-3

© Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας - Τμήμα Φιλολογίας - Φιλοσοφική  
Σχολή - ΕΚΠΑ

Πανεπιστημιόπολη Ζωγράφου, 157 03 Αθήνα

<http://www.phil.uoa.gr>

email: [tonephil@phil.uoa.gr](mailto:tonephil@phil.uoa.gr)

τηλ.: 210 7277621-2

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	9
<i>Λαμπρινή Κουζέλη</i> Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στον χώρο του βιβλίου και της λογοτεχνίας τον 21 <sup>ο</sup> αιώνα (2000-2013). Πρώτες επισήμανσεις.....	13
<i>Τιτίκα Καραβία</i> Επικαιροποιήσεις, αναμοχλεύσεις ή τομές; Σχετικά με τους στόχους της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	19
<i>Αφροδίτη Αθανασοπούλου - Αλέξανδρος Μπαζούκης</i> Το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου. Στόχοι, καινοτομίες και εμπειρίες από την εφαρμογή του.....	30
<i>Βενετία Αποστολίδου</i> Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου. Οι θεωρητικές του προϋποθέσεις και η δημόσια συζήτηση .....	79
<i>Βενετία Μπαλτά</i> Προγράμματα Σπουδών και διδακτική πράξη στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αναζητώντας τις προϋποθέσεις μιας δημιουργικής σύνθεσης .....	95
<i>Κώστας Μπαλάσκας</i> Η λογοτεχνία ως μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	105
<i>Δώρα Μέντη</i> Ο Όμιλος Λογοτεχνίας, Φιλαναγνωσίας και Δημιουργικής Γραφής στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης .....	111



<i>Τάκης Καγιαλής</i> Η Νεοελληνική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση και η έννοια του «λογοτεχνικού κανόνα».....	123
<i>Δημήτρης Βλαχοδήμος</i> Το μάθημα της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Λογοτεχνικός κανόνας, σχολικά βιβλία, πραγματικότητα.....	129
<i>Μαρίνα Αρετάκη</i> Η αφηγηματολογία στη Μέση Εκπαίδευση .....	141
<i>Κατερίνα Καρατάσου</i> Κριτική ανάγνωση και στρατηγική παλινδρόμηση εντός και εκτός του λογοτεχνικού σύμπαντος. Επεισόδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως επιλεγόμενου μαθήματος.....	153
<i>Αναστασία Νάτσινα</i> Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε διεπιστημονικό πλαίσιο. Ευκαιρίες και προκλήσεις .....	177
<i>Κατερίνα Τικτοπούλου</i> Σκέψεις για τη σημασία και τη λειτουργία του διδακτικού βιβλίου στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από το σχολικό ανθολόγιο στα εκπαιδευτικά υλικά ....	189
<i>Δημήτρης Αγγελάτος</i> «Διδάσκοντας σήμερα νεοελληνική λογοτεχνία...».....	201
<i>Ρούλα Γ. Μουντάνου</i> Η λογοτεχνία στο σχολείο. Απόλαυση ή τραύμα; .....	205
<i>Σωτηρία Σταυρακοπούλου</i> Προεκτάσεις, εμβαθύνσεις, αντιρρήσεις και διευκρινίσεις γύρω από τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	217
<i>Θανάσης Β. Κούγκουλος</i> Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Τουρκίας .....	227

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η θεματική του επιστημονικού συνεδρίου *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: κοινωνία και εκπαίδευση*, που οργάνωσε ο Τομέας Νεοελληνικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (28/11-30/11/2013), με την τεχνική και οικονομική υποστήριξη του Δήμου Αθηναίων και των Εκδόσεων Gutenberg αντίστοιχα, είναι συντονισμένη με τη σύγχρονη έρευνα και τις συναφείς μ' αυτήν ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τους όρους και τις συνθήκες διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας, θεωρημένης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εννόησης και λειτουργίας της.

Στο συνέδριο συμμετείχαν διδάσκοντες σε πανεπιστήμια της Ελλάδας (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης· Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης· Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών· Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων· Πανεπιστήμιο Κρήτης· Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), όπως και σε πανεπιστήμια του Βελγίου (Πανεπιστήμιο Γάνδης), της Γερμανίας (Freie Universität-Βερολίνο· Πανεπιστήμιο Αμβούργου), των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ) και της Κύπρου (Πανεπιστήμιο Κύπρου· Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου· Πανεπιστήμιο Frederick-Λευκωσία), διδάσκοντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολικοί σύμβουλοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνητές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου· τριτοβάθμια εκπαίδευση-Τουρκία), ποιητές, πεζογράφοι, δοκιμιογράφοι και κριτικοί της λογοτεχνίας.

Οι είκοσι ανακοινώσεις στο συνέδριο, καταναεμημένες σε έξι συνεδρίες, οι δεκατρείς εισηγήσεις σε δύο ειδικές συνεδρίες (μία με θέμα: «Αξίζει να μιλούμε και να γράφουμε για τη λογοτεχνία σήμερα;»<sup>1</sup>, και μία με θέμα:

---

1. Συμμετείχαν με εισηγήσεις ο συγγραφέας και ακαδημαϊκός Θαν. Βαλτινός, ο ποιητής Κυρ. Χαραλαμπίδης, ο συγγραφέας και πρόεδρος του Εφορευτικού Συμβουλίου της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας, Σταύρ. Ζουμπουλάκης, οι κριτικοί της λογοτεχνίας, Λαμπρινή Κουζέλη, Ελισάβετ Κοτζιά και Βαγ. Χατζηβασιλείου. Το συντονισμό της συζήτησης είχε η Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), Έρη Σταυροπούλου.

«Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση»<sup>2)</sup> και βέβαια η συζήτηση με αφορμή τις απόψεις που εκφράστηκαν, και την τεκμηρίωσή τους, ανέδειξαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες όψεις του σύνθετου ζητήματος της διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας όχι μόνον στη νεοελληνική δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου, του Βελγίου, της Γερμανίας και της Τουρκίας, και έδωσαν το περιθώριο να αναπτυχθεί γόνιμος προβληματισμός για τη λογοτεχνία ως σύγχρονο κοινωνικό αγαθό.

Στην παρούσα ηλεκτρονική έκδοση των Πρακτικών του συνεδρίου συμπεριλαμβάνονται τελικά δεκατέσσερις ανακοινώσεις και τρεις εισηγήσεις, μία από την πρώτη συνεδρία (Λαμπρινή Κουζέλη) για τον κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο της λογοτεχνίας σήμερα και δύο από τη δεύτερη ειδική συνεδρία για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση (Δημ. Αγγελάτος· Ρούλα Μουντάνου).

Δέκα από τις παραπάνω ανακοινώσεις στρέφονται σε πλευρές της διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, θέτοντας μια σειρά από καίρια ζητήματα που αφορούν: στην ανάγκη συντονισμού μεταξύ διδασκόντων (Κ. Μπαλάσκας), μεταξύ συγγραφέων διδακτικών εγχειριδίων και διδασκόντων (Δημ. Βλαχοδήμος), όπως και στη λειτουργική σπουδαιότητα των σχολικών εγχειριδίων-ανθολόγιων (Κατερίνα Τικτοπούλου)· αφορούν ακόμα, στην έννοια του κανόνα ως προς τις επιλογές στη διδακτική θεωρία και πράξη (Τ. Καγιαλής), στα κριτήρια για τη διδασκαλία, κριτικά θεωρημένα μέσα από το πρίσμα μεθοδολογικών αρχών όπως της αφηγηματολογίας (Μαρίνα Αρετάκη), της διαλογικής-κριτικής προσέγγισης (Κατερίνα Καρατάσου),

---

2. Συμμετείχαν με εισηγήσεις, ο Δημ. Αγγελάτος, Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας και Θεωρίας της Λογοτεχνίας (Τμήμα Φιλολογίας-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), ο Πύργ. Ανδρειωμένος, Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), ο Τ. Καγιαλής, Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), η Ρούλα Μουντάνου, Φιλολογος (Διευθύντρια του Λυκείου των Εκπαιδευτηρίων «Πολύτροπη Αρμονία»), η Αναστασία Νάτσινα, Λέκτορας Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Πανεπιστήμιο Κρήτης), η Σοφία Πανταζή, Φιλολογος-υποψηφ., διδάκτωρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, και η Κατερίνα Τικτοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Το συντονισμό της συζήτησης είχε ο Επίκουρος Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας (Τμήμα Φιλολογίας-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), Γιάννης Ξουρίας

της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης (Αναστασία Νάτσινα), της φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής (Δώρα Μέντη), και τέλος, στον ορίζοντα υποδοχής των διδασκομένων και στις άμεσων απαιτήσεις για δραστικές τροποποιητικές διδακτικές πρωτοβουλίες σε μακροσκοπική και μικροσκοπική κλίμακα (Τίτικα Καραβία· Σωτηρία Σταυρακοπούλου).

Δύο ανακοινώσεις επικεντρώνονται στο ζήτημα των Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, με άξονες αναφοράς αφενός το νέο σχετικό Πρόγραμμα, η εφαρμογή του οποίου ξεκίνησε το σχολικό έτος 2011-2012 και συζητήθηκε ως προς τις μεθοδολογικές αρχές του (Βενετία Αποστολίδου), αφετέρου μια νέα σύνθεση των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βενετία Μπαλτά)· μία ανακοίνωση αφορά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Κύπρο, που άρχισε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2011-2012 (Αφροδίτη Αθανασοπούλου-Αλέξ. Μπαζούκης), και μία στις παιδαγωγικές γενικότερα συνθήκες διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας (Θαν. Β. Κούγκουλος).

Η επιστημονική και οργανωτική επιτροπή

Έρη Σταυροπούλου - Δημήτρης Αγγελάτος - Γιάννης Ξούριος



Λαμπρινή Κουζέλη

ΟΙ ΝΕΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ  
ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟΝ 21<sup>ο</sup>  
ΑΙΩΝΑ (2000-2013)

ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Εισήγηση στο στρογγυλό τραπέζι με θέμα: «Αξίζει να μιλούμε και να γρά-  
φουμε για τη λογοτεχνία σήμερα;»

Η μονολεκτική απάντηση στο ερώτημα «Αξίζει να μιλούμε και να γρά-  
φουμε για τη λογοτεχνία σήμερα;», που θέτει η οργανωτική επιτροπή του  
συνεδρίου, είναι «Ναι». Αξίζει να μιλούμε και να γράφουμε για τη λογο-  
τεχνία σήμερα. Στο ερώτημα *γιατί* αξίζει να μιλούμε γι' αυτήν, η κυνική  
απάντηση θα είναι: Γιατί η συζήτηση για το βιβλίο εντείνει τις πωλήσεις,  
πράγμα καλό για όλους όσοι ασχολούνται με τον κύκλο παραγωγής του  
βιβλίου, από τον συγγραφέα και τον εκδότη ως τον βιβλιοπώλη και τον  
επαγγελματία κριτικό. Η ρομαντική εξήγηση είναι ότι πάντα είναι καλό να  
μιλούμε για την τέχνη, διότι η τέχνη εξευγενίζει το πνεύμα και εκπολιτίζει  
τον άνθρωπο.

Η δική μου απορία είναι για ποια λογοτεχνία αξίζει να μιλούμε και  
να γράφουμε σήμερα και πώς; Αυτά είναι ερωτήματα τα οποία θα έχουμε  
την ευκαιρία να διερευνήσουμε εκτενέστερα στη συζήτηση που θα ακο-  
λουθήσει. Στο μεταξύ, θα επιχειρήσω να περιγράψω αυτό το «σήμερα», το  
χρονικό πλαίσιο και τις συνθήκες που ορίζονται μέσα σε αυτό, εντός του  
οποίου τοποθετείται η συζήτησή μας. Λέω να *περιγράψω* και όχι να *ορίσω*,  
γιατί το «σήμερα» είναι ακόμη ρευστό και υπό διαμόρφωση, αρχίζουν όμως  
να διαφαίνονται οι βασικοί άξονες που το ορίζουν.

Το «σήμερα» το οποίο θα προσπαθήσω να περιγράψω είναι το παρόν  
του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με άλλα λόγια το διάστημα των τελευταίων 13 χρόνων.  
Στο διάστημα αυτό διαμορφώνεται ένα καινοφανές πεδίο λογοτεχνικής  
πράξης και κριτικής που ορίζεται από δυο άξονες: την αλματώδη ανάπτυξη  
της τεχνολογίας και των επικοινωνιών και την οικονομική και κοινωνική  
κρίση. Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν και το πώς γράφεται η λογοτεχνία  
και το πώς προσλαμβάνεται η λογοτεχνία.

### *Νέοι θεσμοί: Εργαστήρια δημιουργικής γραφής, λέσχες ανάγνωσης*

Επί σειρά δεκαετιών, ήμαστε μάρτυρες της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου, τώρα απαξιώνεται και το δημόσιο πανεπιστήμιο. Η φιλαναγνωσία και η εξάσκηση στη γραπτή έκφραση μετακόμισαν πια από το σχολείο στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής. Αυτά αποτελούν πλέον θεσμό, λειτουργούν στην Ελλάδα εδώ και μία δεκαετία και εμφανίζονται παντού: ως απογευματινά τμήματα διά βίου μάθησης σε ιδιωτικά κολέγια, ως μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημιακών σχολών, προσφέρονται από εκδοτικούς οίκους, από περιοδικά, από λογοτεχνικούς ιστότοπους. Ο θεσμός επισημοποιήθηκε από το ΕΚΕΒΙ, που πραγματοποίησε τα πρώτα οργανωμένα και συστηματικά εργαστήρια. Αυτή τη στιγμή στην Αθήνα λειτουργούν περισσότερα από πέντε οργανωμένα τέτοια εργαστήρια (του βιβλιοπωλείου Ιανός, των εκδόσεων Πατάκης, Μεταίχμιο, Τόπος, του ηλεκτρονικού περιοδικού Bookpress κ.ά.) που καλλιεργούν ικανότητες γενικές σε κάποιο λογοτεχνικό γένος (ποίηση, πεζογραφία, δράμα) όπως ακονίζουν και δεξιότητες προς εξειδικευμένες κατευθύνσεις (αστυνομικό μυθιστόρημα, παιδικό αφήγημα, μεταμοντέρνο μυθιστόρημα κ.ά.).

Θεσμός συγγενής με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής είναι οι λέσχες ανάγνωσης. Νέος θεσμός και αυτός στην Ελλάδα, βγήκε επίσης από τους κόλπους του ΕΚΕΒΙ στις αρχές του νέου αιώνα και εξαπλώθηκε σε όλη την επικράτεια. Πλέον εκδότες, πολυχώροι, βιβλιοθήκες, κέντρα πολιτισμού, φορείς και σύλλογοι έχουν δικές τους λέσχες ανάγνωσης που αφορούν όλα τα είδη του λόγου ή εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα είδη, λόγου χάριν οι λέσχες ανάγνωσης της ομάδας «Θαλής και Φίλοι» ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το μαθηματικό μυθιστόρημα, άλλες λέσχες επικεντρώνονται στο αστυνομικό μυθιστόρημα, στο ιστορικό αφήγημα κτλ.

### *Πύκνωση των ευκαιριών στους νέους*

Στον 21ο αιώνα είδαμε βαθμηδόν τη νεότητα να ανάγεται σε απόλυτη αξία. Οι νέοι, η λεγόμενη γενιά Υ, των 18-34 ετών, είναι εκείνη που κατέχει σχεδόν από γεννησιμιού της τα εργαλεία της τεχνολογίας και της διαδικτυακής επικοινωνίας. Ο κόσμος σήμερα ανήκει στους νέους περισσότερο από ποτέ, όχι μόνο στην Ελλάδα και στη λογοτεχνία αλλά παντού και σε όλους τους τομείς. Πώς τεκμηριώνεται αυτό στον χώρο της λογοτεχνίας; Κατ' αρχάς με τη θέσπιση λογοτεχνικών βραβείων για πρωτοεμφανιζόμενους συγγραφείς.

Κοντά σε εκείνο του περιοδικού *Διαβάζω* που απονεμόταν από το 1997, θεσπίζεται, με τον νέο νόμο περί κρατικών βραβείων που εισηγείται στα τέλη του 2010 ο τότε υπουργός Πολιτισμού Παύλος Γερούλανος, Κρατικό Βραβείο Πρωτοεμφανιζόμενου Λογοτέχνη. Ορίζεται μάλιστα και όριο ηλικίας: τα 35 έτη. Την επόμενη χρονιά τα περιοδικά *Δέκατα* και *Poetix* θεσπίζουν «Βραβείο νεοεμφανιζόμενου ποιητή» στη μνήμη της ποιήτριας Κάτιας Γρηγορίου-Θεοχαράκη. Το Συμπόσιο Ποίησης της Πάτρας θεσπίζει τρία βραβεία «Ποίησης καλύτερου βιβλίου νέου ποιητή». Η Εταιρεία Συγγραφέων θεσπίζει το 2012 ετήσιο «Βραβείο στη μνήμη του Γιάννη Βαρβέρη για πρωτοεμφανιζόμενο ποιητή».

Εκτός από τα βραβεία, που ενισχύουν τους νέους συγγραφείς ηθικά και εν μέρει οικονομικά —όταν προβλέπεται χρηματικό έπαθλο ή υποστήριξη της έκδοσης των έργων τους—, η στρατηγική για το βιβλίο που ανακοινώνει το 2010 ο τότε υπουργός Πολιτισμού Παύλος Γερούλανος περιλαμβάνει ρητά την ενίσχυση των νέων συγγραφέων και τη διοργάνωση φεστιβάλ νέων λογοτεχνών. Το πρώτο φεστιβάλ διεξάγεται τον Δεκέμβριο του 2011 και συμμετέχουν 41 συγγραφείς ηλικίας 20-30 ετών.

### *Η λογοτεχνία στο διαδίκτυο*

Ο δημόσιος λόγος για τη λογοτεχνία, που παλιά διεξαγόταν στα λογοτεχνικά περιοδικά και στις φιλολογικές σελίδες των εφημερίδων, μεταφέρεται τώρα μαζί με τους νέους στο διαδίκτυο. Γίνεται στα blogs, στο Facebook και στο Twitter. Νέοι και λιγότερο νέοι συγγραφείς, εκδότες, βιβλιοπώλες και άνθρωποι του βιβλίου έρχονται σε άμεση επαφή με τους αναγνώστες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Εκεί συγγραφείς, αναγνώστες, κριτικοί γίνονται «φίλοι» και βρίσκονται σε διαρκή αδιαμεσολάβητη επαφή. Οι αναγνώστες παρακολουθούν τη συγγραφή ενός βιβλίου από κοντά μέσα από αναρτήσεις του συγγραφέα στο «τοίχο» του στο Facebook, εκφράζουν την άποψή τους, προτείνουν, σχολιάζουν και ενδέχεται να επηρεάζουν και την εξέλιξη ενός βιβλίου στο στάδιο της συγγραφής του.

Έχουμε τα πρώτα πειράματα δημόσιας συγγραφής: Ο Θοδωρής Γεωργακόπουλος αρχίζει να γράφει τον Φεβρουάριο του 2011 το μυθιστόρημα *Φεβρουάριος*, σε καθημερινές συνέχειες επί έναν μήνα στο διαδίκτυο, ενώ παράλληλα οι αναγνώστες διαβάζουν και σχολιάζουν. Το μυθιστόρημα πήρε έντυπη μορφή το 2012.

Παρόμοιο ήταν το πενταήμερο διεθνές online λογοτεχνικό φεστιβάλ



του twitter, στα τέλη Νοεμβρίου του 2012, που παρότρυνε τους χρήστες να αφηγηθούν μια ιστορία με tweets, δηλαδή με φράσεις των 140 χαρακτήρων.

Έναν αντίστοιχο πειραματισμό με τη μικροφόρμα του tweet επιχείρησαν στην Ελλάδα οι συντελεστές του e-book *Tweet\_Stories - Λογοτεχνία σε 140 χαρακτήρες* (Openbook.gr, 2012). «Μπορεί η λογοτεχνία να λειτουργήσει στο ασφυκτικό πλαίσιο της πολύ μικρής φόρμας των κοινωνικών δικτύων;» ήταν το ερώτημα το οποίο έθεσε σε χρήστες του διαδικτύου ο κρητικός συγγραφέας και καθηγητής Πληροφορικής Γιάννης Φαρσάρης, που επιμελήθηκε τον τόμο. «Στην πρόκληση ανταποκρίθηκαν πολλοί έλληνες συγγραφείς, όπως ο Ευγένιος Τριβιζάς, ο Μάνος Κοντολέων, η Έρση Σωτηροπούλου, ο Νίκος Δήμου, η Ελένη Γκίκα, ο Σάκης Σερέφας, ο Χριστόφορος Κάσδαγλης και δεκάδες άλλοι, που κατάφεραν και στρίμωξαν την έμπνευση, την πλοκή και τους διαλόγους των ιστοριών τους μέσα στο στενό όριο των αναρτήσεων στο Twitter». Συγκεντρώθηκαν περισσότερες από 600 πρωτότυπες μικροϊστορίες, έκτασης έως 140 χαρακτήρων. Επιλέχθηκαν 371 που εκδόθηκαν σε e-book με ελεύθερη διανομή.

Δεν ισχυρίζομαι ότι πρόκειται για πειράματα με αξιόλογα λογοτεχνικά αποτελέσματα, πρόκειται όμως για προσπάθειες που συμπλέουν με τις τάσεις των καιρών και αξίζει να τις σημειώσουμε και να παρακολουθήσουμε τις επιδράσεις τους στον τρόπο με τον οποίο γράφεται λογοτεχνία σήμερα.

### *Ίντερνετ, θέματα και στυλ γραφής*

Η εξοικείωση με την τεχνολογία και την ανάγνωση στο διαδίκτυο επιβάλλει ενδεχομένως νέο ύφος γραφής: τον γρήγορο, κοφτό, ειρωνικό λόγο και την πρωτοπρόσωπη αφήγηση που καλλιεργήθηκε ιδιαίτερα στα ημερολόγια του διαδικτύου, στα blogs. Η θεματολογία της αυτοπαρουσίασης, της εξομολόγησης και η αφήγηση της καθημερινότητας στη λεπτομέρειά της ενδεχομένως να σχετίζεται με την πρακτική της καταγραφής και του σχολιασμού συμβάντων της καθημερινής ζωής στον δημόσιο χώρο των blogs. Όλα αυτά είναι εικασίες που χρειάζεται να ερευνηθούν. Έχω όμως την εντύπωση ότι, αν μελετήσουμε συστηματικά τη νέα λογοτεχνία υπό το αυτό το πρίσμα, θα βρούμε υφολογικές σχέσεις με τον λόγο του διαδικτύου.

### *Η επιστροφή του διηγήματος*

Με το διαδίκτυο και τους νέους τρόπους ανάγνωσης που αυτό επιβάλλει, αλλά και με τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, σχετίζεται, έχω την

εντύπωση, και η εκδοτική ανάκαμψη του ελληνικού διηγήματος που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Είναι μια επισημάνση, αλλά αξίζει να ερευνηθεί συστηματικά η εκδοτική πύκνωση της διηγηματογραφίας, όταν τον προηγούμενο αιώνα το διήγημα αποτελούσε είδος ταμπού, με την έννοια ότι θεωρούνταν από τους εκδότες αντιεμπορικό λογοτεχνικό είδος που «δεν πουλάει», γιατί οι αναγνώστες «προτιμούν τα μυθιστορήματα».

### *Το βιβλίο ως καταναλωτικό προϊόν*

Στην περίοδο της οικονομικής ευφορίας που προηγήθηκε και της εκδοτικής έκρηξης των ετών 1997-2009, το βιβλίο, και κυρίως το λογοτεχνικό βιβλίο, έγινε καταναλωτικό προϊόν και άρχισε να πωλείται σε χώρους διακίνησης προϊόντων μαζικής κατανάλωσης, σουπερμάρκετ και πολυκαταστήματα. Την ίδια περίοδο, τα αισθηματογραφήματα και οι ιστορίες κατασκοπίας, μυστηρίου και βίας που κάποτε πωλούνταν στα περίπτερα εισέρχονται στα βιβλιοπωλεία με το λογότυπο γνωστών εμπορικών εκδοτών και τοποθετούνται δίπλα στα άλλα βιβλία, εμφανίζονται στους καταλόγους των ευπωλήτων των εφημερίδων και των περιοδικών, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, και μας προκαλούν να επανακαθορίσουμε τη λογοτεχνικότητα και τα είδη που μπορεί να περιλαμβάνει ο λογοτεχνικός κανόνας.

### *Η λογοτεχνία στα χρόνια της κρίσης*

Τα πέντε τελευταία χρόνια, η οικονομική κρίση έχει ανατρέψει τις ισορροπίες στον εκδοτικό χώρο. Μεγάλοι εκδότες που συνδέουν το όνομά τους με τη λογοτεχνία αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα και εκδότες μικροί αλλά βιώσιμοι, με λίγα λειτουργικά έξοδα εμφανίζονται δυναμικά επενδύοντας στην καλή λογοτεχνία και σε νέους συγγραφείς (Κίχλη, Νεφέλη, Πόλις, Ίνδικτος, Περισπωμένη κ.ά.).

Στον χώρο της διακίνησης του βιβλίου, τα μεγάλα βιβλιοπωλεία-αλυσίδες από τα οποία προωθήθηκε το μαζικό βιβλίο την προηγούμενη δεκαετία αντιμετωπίζουν προβλήματα και πολλά κλείνουν. Στη θέση τους εμφανίζονται μικρότερα, με βιβλιόφιλους ιδιοκτήτες, βετεράνους βιβλιοϋπαλλήλους ή ρομαντικούς και διαβαστερούς νέους, που συσπειρώνουν γύρω τους ένα βιβλιόφιλο και εκλεκτικό κοινό.

### *Από τα βιβλιοπωλεία στις βιβλιοθήκες*

Η κρίση έστειλε τους αναγνώστες στις βιβλιοθήκες. Πολλές από τις δημό-

σιες και δημοτικές βιβλιοθήκες οργανώθηκαν στο δίκτυο Future Library και άρχισαν να προσφέρουν νέες υπηρεσίες και προγράμματα στους χρήστες. Η αρχή έγινε πριν από δυο χρόνια με την έναρξη πανελλαδικής καλοκαιρινής εκστρατείας σε 70 βιβλιοθήκες. Πλέον το δίκτυο μετρά περισσότερες από 100 βιβλιοθήκες και επεκτείνεται, και μια κουλτούρα βιβλιοθήκης φαίνεται πως αρχίζει να καλλιεργείται. Είναι νωρίς για να μιλήσουμε με βεβαιότητα, όμως το γεγονός ότι οι βιβλιοθήκες αναφέρονται πλέον ως προορισμοί δημόσιου ενδιαφέροντος στο *Αθηνόραμα*, δίπλα στα σινεμά, στα εστιατόρια και στα μουσεία, νομίζω πως είναι ενδεικτικό μιας αλλαγής.

### *Αντί επιλόγου*

Καταθέτω με την αφορμή αυτού του συνεδρίου για τη λογοτεχνία στην κοινωνία και στην εκπαίδευση αυτές τις πρώτες παρατηρήσεις για θέματα που αξίζει να διερευνηθούν συστηματικά αργότερα, στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της λογοτεχνίας, που στην Ελλάδα είναι υποβαθμισμένη. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της διαρκούς και ποικιλόμορφης συνδεσιμότητας, ο τρόπος με τον οποίο παράγεται και καταναλώνεται η λογοτεχνία παίζει καθοριστικό ρόλο και στη διαμόρφωση του ίδιου του περιεχομένου της. Ο συγγραφέας σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή της Ιστορίας, δημιουργεί όχι απλώς έχοντας κατά νου ένα αναγνωστικό κοινό, αλλά και σε συνεργασία με αυτό. Τι διαβάζουμε και πώς διαβάζουμε είναι ερωτήματα που θα απαντούσε μια επίσημη στατιστική του βιβλίου (η οποία μας λείπει) και συστηματικές έρευνες αναγνωσιμότητας (το ΕΚΕΒΙ είχε πραγματοποιήσει τρεις), για να αρχίσουμε να μιλάμε και στην Ελλάδα για τη φιλαναγνωσία και την απήχηση της λογοτεχνίας με πραγματικά δεδομένα, τα οποία πολλές φορές ανατρέπουν διαδεδομένους αλλά εσφαλμένους μύθους περί αναγνωστικών προτιμήσεων και συμπεριφορών.

Αθήνα, Νοέμβριος 2013

Τίτικα Καραβία

ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ, ΑΝΑΜΟΧΛΕΥΣΕΙΣ Ή ΤΟΜΕΣ;  
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο ρόλος της μνήμης και η συμβολή των βιωμάτων στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, τη συνύπαρξή μας με τους άλλους ανθρώπους, τη δράση και την αντίδρασή μας στο πλαίσιο του κόσμου που κατοικούμε έχει επανειλημμένα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών πεδίων, από τις νευροεπιστήμες και την ψυχανάλυση έως τη φιλοσοφία δικαίου, την ιστορία, την πολιτισμική θεωρία και κριτική. Θα ήταν ενδεχομένως κοινότοπο, αν όχι και άστοχο, να αποφανθούμε ότι «είμαστε» τα βιώματά μας. Βρίσκω όμως θεμιτό να υποστηριχθεί ότι οι πράξεις μας βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τις εμπειρίες μας. Άλλοτε υποτάσσονται σε αυτές, άλλοτε τις απωθούν και άλλοτε επιχειρούν να εξαλείψουν το ενδεχόμενο μιας μελλοντικής αναβίωσής τους.

Η μέχρι σήμερα εμπειρία μου από τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και της θεωρίας λογοτεχνίας σε μαθήματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών σε πανεπιστημιακά τμήματα, φιλολογικά και μη, με έχει φέρει επανειλημμένα αντιμέτωπη με συμβάντα ανεκδοτολογικού χαρακτήρα, τα οποία χρήζουν, κατά την άποψή μου, ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης. Και αυτό όχι απλώς επειδή αναδεικνύουν την έλλειψη γνώσεων, την ανεπαρκή μεθοδολογική σκευή ή την πενιχρή ερμηνευτική ικανότητα μεμονωμένων φοιτητών που παρεισέφρησαν στους κόλπους της φιλολογίας χάρη σε ευεργετικές ρυθμίσεις, οδηγίες και διατάγματα, εκπορευόμενα από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τους λοιπούς αρμοδίους. Παράλληλα, και αυτό είναι που πρέπει να μας προβληματίσει, υποδηλώνουν την αδυναμία των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων που έχουν υιοθετηθεί σε ευρεία κλίμακα στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση να ελέγξουν και να θεραπεύσουν την όποια σχετική αδυναμία. Ως αφετηρία για τον προβληματισμό επί του θέ-

ματος, θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω εν συντομία τρία περιστατικά τα οποία φωτίζουν επιμέρους πτυχές του προβλήματος.

### *Στιγμιότυπα από τη διδακτική πράξη*

Επί τρία συναπτά έτη (2008-2010), στην αρχή των παραδόσεων του μαθήματος «Νεοελληνική λογοτεχνία: Σχολές-Ρεύματα» στο Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μετέπειτα Δυτικής Ελλάδας, συνήθιζα να ρωτώ τους φοιτητές ποια ήταν τα αγαπημένα λογοτεχνικά τους αναγνώσματα. Ο *Χάρι Πότερ* της J. K. Rowling και ο *Κώδικας Da Vinci* του Dan Brown μονοπωλούσαν σε μεγάλο βαθμό τις λογοτεχνικές τους προτιμήσεις. Έχοντας συναισθηση ότι απέναντί μου βρίσκονταν άνθρωποι που, λόγω του πτυχίου τους, μακροπρόθεσμα θα διαχειρίζονταν το πολιτισμικό κεφάλαιο της Ελλάδας και θα μετείχαν με τον τρόπο τους —ως εργαζόμενοι σε εκδοτικούς οίκους, δημόσιες υπηρεσίες, επιτροπές αξιολόγησης προτάσεων για χρηματοδότηση από ευρωπαϊκά και λοιπά προγράμματα— στη διαμόρφωση του λογοτεχνικού κανόνα της ελληνικής κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης, θεωρούσα σκόπιμο να συγκεκριμενοποιήσω την ερώτησή μου: «Αγαπημένα νεοελληνικά αναγνώσματα;». Εν χορώ, τις περισσότερες φορές, μου απαντούσαν: «*Το αμάρτημα της μητρός μου...* η Φεγγαροντυμένη και... Κική Δημουλά». Το απάνθισμα αυτό από την ύλη των Πανελληνίων εξετάσεων απείχε πολύ από τον ορίζοντα των προσδοκιών μου και γι' αυτό επανερχόμουν με ουτοπική αισιοδοξία, ρωτώντας: «Μήπως έχετε διαβάσει κάποιο έργο του Νίκου Καζαντζάκη, του Στρατή Τσίρκα...;» Η έκπληξη που αποτυπωνόταν στο βλέμμα τους θα έκανε οποιοδήποτε παρατηρητή με μηδενική γνώση της νεοελληνικής λογοτεχνίας να νομίσει ότι αναφερόμουν σε μελέτες σχετικές με την ερμηνεία του μποζονίου Higgs, ευρύτερα γνωστού ως σωματίδιο του Θεού. Πολιτισμική ολιγωρία, απότοκο μιας επιλεκτικά προσανατολισμένης φιλαναγνωσίας; Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να υπογραμμισθεί η ενδεής νεοελληνική λογοτεχνική τους παρακαταθήκη.

Στον αντίποδα της κειμενικής ένδειας, η εννοιολογική και θεωρητική πενία. Ένα από τα μαθήματα-Γολγοθάς του προπτυχιακού κύκλου σπουδών σε αρκετά πανεπιστημιακά τμήματα, και μάλιστα φιλολογικά, είναι το μάθημα της θεωρίας της λογοτεχνίας στο οποίο ο διδάσκων καλείται να εισαγάγει τους φοιτητές στην κριτική προσέγγιση του λογοτεχνικού

κειμένου με μεθόδους που ανάγονται σε επιστημονικές και επιστημολογικές προϋποθέσεις θεωρητικών σχημάτων τα οποία αναπτύχθηκαν τον εικοστό αιώνα αρχικά στην Ευρώπη και εν συνεχεία στην Αμερική. Η περιήγηση του φοιτητή στο πλαίσιο ενός εξαμήνου, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, από τον φορμαλισμό στον μαρξισμό, από τον τσέχικο δομισμό στη σημειωτική και τον γαλλικό στρουκτουραλισμό, από την αποδόμηση στην αισθητική της πρόσληψης και τις λοιπές αναγνωστικές θεωρίες θα μπορούσε να παραλληλισθεί με το γνωστό θεατρικό έργο *Ολόκληρος ο Σαίξπηρ σε μία ώρα* των Αντ. Λονγκ, Τζ. Ουίνφιλντ και Ντ. Σίνγκερ, το οποίο αντλεί από το έργο του Σαίξπηρ αλλά δεν είναι σαιξπηρικό έργο. Με τη σειρά μου, αναμετρήθηκα για πρώτη φορά με το συγκεκριμένο μάθημα το 2011 στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και μάλιστα με τη χαρά του θεωρητικού της λογοτεχνίας που είναι γνώστης του αντικειμένου. Όταν έφτασα στην παρουσίαση των μαρξιστικών προσεγγίσεων της λογοτεχνίας, πέραν των βασικών σημείων υπό μορφή σχολιασμένου σκελετού που είχα αναρτήσει σε σχετικό αρχείο στην πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (e-class), είχα φροντίσει να μοιράσω στους φοιτητές επιλεγμένα αποσπάσματα, σε ελληνική μετάφραση, από το έργο των Karl Marx, Friedrich Engels, György Lukács και Lucien Goldmann. Στόχος μου ήταν να ξεφύγω από τη λογική των «*Introduction to...*», των εισαγωγών που, παρά την όποια χρησιμότητά τους, δεν είναι φρόνιμο να προβάλλονται από τον διδάσκοντα ως ικανά υποκατάστατα των θεωρητικών κειμένων και του στοχασμού που αυτά εκθέτουν. Από το σύνολο των αποριών που υπέβαλαν οι φοιτητές στην εναγώνια προσπάθειά τους να κατανοήσουν μέσα από την ανάλυση αυτοτελών μελετών τη διαφορά των επιμέρους μαρξιστικών θεωρήσεων, μία μόνο έχει εντυπωθεί ανεξίτηλα στη μνήμη μου, φαινομενικά επουσιώδης αλλά από διδακτικής απόψεως καίρια και καθοριστική: «Κυρία, τι σημαίνει κοινωνική συνείδηση;». Ούτε η βάση, ούτε το *εποικοδόμημα*, ούτε η *έμμεση αντανάκλαση* ήταν έννοιες που προβλημάτισαν τη φοιτήτρια. Η *κοινωνική συνείδηση* ήταν που την ξένιζε και σε αυτή της την απορία, παρά τη σχετική προτροπή μου, κανείς από τους συμφοιτητές της δεν θέλησε έστω να επιχειρήσει να απαντήσει.

Τέλος, απορίας άξια η ανάγνωση από τεταρτοετή φοιτήτρια φιλολογίας, και μάλιστα κατεύθυνσης νεοελληνικών σπουδών, της ωδής «Αι Ευχαί» του Ανδρέα Κάλβου. Σε μία απόπειρα παράφρασης της ις' στροφής (στ. 76-80) του ποιητικού κειμένου:

ις΄

Καὶ ἂν ὁ θεὸς καὶ τ' ἄρματα  
μᾶς λείψωσι, καλήτερα  
πάλιν ἴνα χρεμετήσωσι  
ἴς τὸν Κυθερώνα Τούρκων  
ἄγριαι φοράδες,

ιζ΄

Παρά... Αἴ, ὅσον εἶναι  
τυφλὴ καὶ σκληροτέρα  
ἢ τυραννίς, τοσοῦτον  
ταχύτερος ἀνοίγονται  
σωτήριοι θύραι.<sup>1</sup>

παρά τη σχετική συζήτηση που είχε προηγηθεί και το ερμηνευτικό πλαίσιο που είχε εκ μέρους μου τεθεί, η φοιτήτρια διατύπωσε την ακόλουθη πρόταση: «αν ο Θεός δεν τους βοηθήσει και τα όπλα τους λείψουν, καλύτερα να γίνουν άγριες φοράδες Τούρκων». Δεν ξέρω ποια ιδιότυπη εικονοποιία είχε κατά νου ή αν επιχειρούσε ανεπιτυχώς να εφαρμόσει κάποια ψυχαναλυτικού τύπου προσέγγιση. Με προβλημάτισε όμως έντονα το γεγονός ότι στην ουσία δεν μπόρεσε να δει τη συγκεκριμένη στροφή ως μέρος του όλου. Παρακάμπτοντας τη δομική διάρθρωση της ωδής, οδηγήθηκε σε μια ιδεολογική παρανόηση που και στα τυπικά χαρακτηριστικά του είδους αντίκειται αλλά και στις πολιτισμικές συνδηλώσεις του ποιητικού κειμένου, οι οποίες ενισχύονται από τα συγκεκριμένα σχήματα λόγου που χρησιμοποιεί ο Κάλβος.

### *Όψεις της διδακτικής κακοδαιμονίας*

Τα περιστατικά που σύντομα σας παρουσίασα είναι ενδεικτικά από πολλές απόψεις μιας κακοδαιμονίας η οποία στοιχειώνει προ πολλού τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας και συμπλέει με αυτό που ο Δημήτρης Αγγελάτος χαρακτηρίζει ως ταχύρρυθμη εκπαίδευση «προς ανάπτυξη ερ-

1. Το παρατιθέμενο κείμενο ακολουθεί την κριτική έκδοση του Filippo Maria Pontani *Ανδρέα Κάλβου Ωδαι΄*, Ίκαρος, Αθήνα 1988, σ. 138.

γασιακών δεξιοτήτων, έξω από την γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό».<sup>2</sup> Στο πρώτο εντοπίζεται ένα από τα επιφαινόμενά της, η ισχνή λογοτεχνική παρακαταθήκη των φοιτητών, το οποίο εν πολλοίς απορρέει από τη *διαμόρφωση της διδακτέας ύλης* και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με κριτήριο πρωτίστως τη διευκόλυνση του διδάσκοντα και λιγότερο με πρόθεση να καλυφθούν τα όποια κενά των φοιτητών. Με αυτό το σκεπτικό, προκρίνεται το ευσύνοπτο ως προσφορότερο για τη διδακτική πράξη, με αποτέλεσμα την προνομιακή αντιμετώπιση του ποιητικού λόγου και του διηγήματος στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Όταν το μυθιστόρημα επιλέγεται ως αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο επιμέρους μαθημάτων, η ίδια πρακτική πριμοδοτεί το απόσπασμα σε βάρος του λογοτεχνικού κειμένου από το οποίο αποσπάται με παράλληλη εξαντλητική, ενίοτε εξοντωτική για το κείμενο, αναφορά στις κριτικές ή θεωρητικές προσεγγίσεις επί του συνόλου του έργου, χωρίς ποτέ στην ουσία η συνολική γνώση και κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου να υποβάλλονται ή και εκ των πραγμάτων να επιβάλλονται στον φοιτητή ως προαπαιτούμενες.

Το δεύτερο αναδεικνύει την εννοιολογική και θεωρητική ένδεια των φοιτητών μας, η οποία ενισχύεται από την ίδια τη διάρθρωση του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Στο πλαίσιο μιας κακώς νοούμενης φιλολογικής αυτάρκειας, η οποία συνίσταται στον εκούσιο εγκλεισμό του φιλολόγου στην ασφάλεια του επιστημονικού του πεδίου, *εξοβελίζεται η συστηματική και μεθοδική εξοικείωση των μελλοντικών καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης με τον λόγο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών* — συχνά και για διοικητικούς λόγους. Η έννοια του προαιρετικού που έχει συνδεθεί με τα μαθήματα φιλοσοφίας, ψυχολογίας, ιστορίας, κοινωνιολογίας, ανθρωπολογίας και πολιτισμικής θεωρίας δημιουργεί στον φοιτητή την ψευδαίσθηση ότι μπορεί άνετα να σταθεί στα πόδια του, ακόμη και εάν περιορισθεί απλώς στη σφαίρα της φιλολογίας, αποτρέποντάς τον από κάθε διεπιστημονική αναζήτηση, η οποία συνιστά ένα από τα αναγκαία αιτήματα της εποχής που διανύουμε. Ωστόσο, ο θεωρητικός στοχασμός, η μελέτη της επιστημολογικής εξέλιξης και η σπουδή της τέχνης είναι που θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει τη συγκρότηση που χρειάζεται αλλά και τα μεθοδολογικά εργαλεία για να δει κριτικά το αντικείμενό του. Μόνο μέσα από τη μαθητεία του στη θεωρία και τις έννοιες θα είναι σε θέση μελλοντι-

---

2. Βλ. στο παράρτημα του βιβλίου του *Η Άλφα Βήτα του Νεοελληνιστή* (Αγγελάτος 2011: 332).



κά, ως καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού «εσωτερικεύσει αυτό που έμαθε στο πανεπιστήμιο» να το επαναφέρει, όπως προτείνει ο Tzvetan Todorov, «στην κατάσταση ενός αόρατου εργαλείου».<sup>3</sup>

Το τρίτο, τέλος, αποτυπώνει παραστατικά και πειστικά πού οδηγεί η *πλημμελής διδασκαλία*, κατά τα πρώτα έτη των προπτυχιακών σπουδών, της *ποιητικής και της ρητορικής του κειμένου*. Όταν στα δύο πρώτα έτη σπουδών δεν γίνονται συντονισμένες προσπάθειες στο πλαίσιο ειδικών μαθημάτων ή και υποχρεωτικών σεμιναρίων για να απαλειφθεί η όποια συγκεχυμένη, παρωχημένη ή ακόμη και εσφαλμένη αντίληψη μπορεί να «κουβαλούν» οι φοιτητές περί σχημάτων λόγου, αφηγηματικών μηχανισμών, λογοτεχνικών ειδών, τα ερμηνευτικά ατοπήματα είναι και αναπόφευκτα και δυσεπίλυτα. Η ευκαιριακή, μερική, μη συστηματική και αμέθοδη πραγμάτευση αυτών των ζητημάτων δημιουργεί πολλές φορές στρεβλές εντυπώσεις, οδηγεί σε ανυπόστατες απόψεις και ευνοεί τις παραναγνώσεις «έξω από την γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό». Ως τότε, ωστόσο, η κατά περίπτωση ευρηματικότητα του διδάσκοντος θα καλείται να αναπληρώνει κενά και αδυναμίες, τα οποία είναι λογικό να θεραπεύουν τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών;

### *Αναστοχασμοί για τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*

Η δειγματοληπτική επαφή του φοιτητή με τη νεοελληνική λογοτεχνία, η θεωρητική ημιμάθεια μέσω του εγκλεισμού στο προστατευτικό κέλυφος της φιλολογίας και η ολιγωρία για τις ίδιες τις κατασκευαστικές δομές του λογοτεχνικού κειμένου, που έως σήμερα χαρακτηρίζει πολλά από τα μαθήματα του προπτυχιακού κύκλου σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια έχει ως αποτέλεσμα την περιστολή, αν όχι την αναστολή, λειτουργιών τις οποίες πολλοί θεωρητικοί έχουν αποδώσει στη λογοτεχνία. Συγκεκριμένα, τη δυνατότητά της να αποδομεί και να αναδομεί την πραγματικότητα, να διασπά και να ενοχλεί, να θέτει ερωτήματα σχετικά με την ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν, τις προϋποθέσεις της κοινωνικής γειννίασης, τους όρους της επικοινωνιακής εγγύτητας, τη διεκδίκηση συγκεκριμένων ταυτοτήτων, την κατασκευή και επιβολή εξουσιαστικών ρόλων και σχημάτων, την επιβολή μηχανισμών επιτήρησης, συμμόρφωσης ή υποταγής.

3. Τοντορόφ 2013: 47.

Και αυτό διότι, όπως έχει ήδη επισημάνει ο Antoine Compagnon, «επικαλείται το συναίσθημα και την εν-συναίσθηση»<sup>4</sup> πολύ περισσότερο από τον λόγο της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας ή της ψυχολογίας. Ή, κατά τον Richard Rorty, επειδή μάς θεραπεύει από τον εγωτισμό μας, την ψευδαίσθηση της αυτάρκειας, εισάγοντας τη συνείδησή μας σε μια διυποκειμενική προοπτική που αλλάζει τον μηχανισμό της πρόσληψης του κόσμου, διευρύνοντας το πεδίο θέασης και δράσης μας.<sup>5</sup>

Οι απόψεις αυτές είναι αντιπροσωπευτικές της ηθικής στροφής που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στη θεωρητική μελέτη του λογοτεχνικού κειμένου και αντιτάσσονται σε θέσεις που τείνουν να εξισώσουν τη μελέτη της λογοτεχνίας και τη διδασκαλία της με εξεζητημένες, ελάχιστα ανταποδοτικές σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δραστηριότητες. Η Martha Nussbaum, σημαντική εκπρόσωπος της ηθικής κριτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας,<sup>6</sup> αναγνωρίζει μάλιστα τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της *αφηγηματικής φαντασίας* του πολίτη. Πρόκειται για την ικανότητά του

να σκέφτεται πώς θα ήταν τα πράγματα εάν βρισκόταν στη θέση ενός άλλου ανθρώπου, [...] να κατανοήσει την προσωπική ιστορία του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τους στόχους που ενδεχομένως έχει αυτός ο άλλος<sup>7</sup>

όταν καλείται να χειρισθεί θέματα που βρίσκονται πέρα από τη σφαίρα της άμεσης αισθητηριακής του αντίληψης και στα οποία η πραγματολογική γνώση και η λογική δεν επαρκούν. Εξ ου, κατά την Nussbaum, και ο ρόλος που η λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει στον έλεγχο τυφλών σημείων του εκάστοτε πολιτισμού, σχετικών με περιθωριακές ή περιθωριοποιημένες ομάδες, οι οποίες από άγνοια, καχυποψία ή προκατάληψη προσεγγίζονται

4. Στο εναρκτήριο μάθημά του στο Collège de France στις 30 Νοεμβρίου 2006 (Compagnon 2007 : 67, η μετάφραση δική μου).

5. Βλ. στο Todorov 2013: 92-93.

6. Το έργο της Nussbaum, «μίας από τις πιο ισχυρές παρουσίες στο πεδίο της ηθικής της λογοτεχνίας» (Hargham 2010: 531) μπορεί να ιδωθεί ως η πλέον εκλεπτυσμένη εκδοχή της νεο-αριστοτελικής θεωρίας αναφορικά με τις σχέσεις ηθικής, λογοτεχνίας και κριτικής (βλ. Eaglestone 1997: 36).

7. Nussbaum 2013: 178.

μέσα από υποτιμητικά στερεότυπα.<sup>8</sup> Τα λογοτεχνικά έργα ρίχνουν «αφηγηματικές πεζογέφυρες» προς τον χώρο του ανοίκειου όπου οι άνθρωποι συνηθίζουν να εξοστρακίζουν όποια ετερότητα (ηλικιακή, σωματοτυπική, έμφυλη, κοινωνική, ιδεολογική, εθνική, θρησκευτική) μοιάζει να απειλεί τις βεβαιότητες του εαυτού τους, υποκαθιστώντας τον φόβο με την κατανόηση. Προσδίδοντας έτσι στο αλλότριο μια αύρα κανονικότητας, η λογοτεχνία επαναπροσδιορίζει τις αντιλήψεις για το σύνθητες, με αποτέλεσμα να παρεμβαίνει στους όρους διατήρησης της συνοχής μιας κουλτούρας.<sup>9</sup> Πώς όμως να αξιοποιηθούν αυτές οι πεζογέφυρες κατά τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας όταν προβάλλονται στον φοιτητή με τρόπο ασαφή, όταν δυσκολεύεται να κινηθεί πάνω σε αυτές ή όταν αγνοεί την ύπαρξή τους;

Παράλληλα, πρέπει να επισημανθεί ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που ζούμε, παρατηρείται υποχώρηση της εθνικής ομοιογένειας σε μία ιλιγγιωδώς επεκτεινόμενη σύγχρονη πόλη που υπηρετεί την ανάγκη απορρόφησης του συσσωρευμένου κεφαλαίου ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις —κοινωνικές, πολιτικές ή άλλες— αυτής της ριζωματικής επέκτασης. Η συνείδηση και το αίσθημα του *συνανήκειν* σε μία πολιτική φανταστική (imagined) κοινότητα,<sup>10</sup> η οποία εντός των ορίων της είναι αυτόνομη, υποχωρεί. Σταδιακά αντικαθίσταται από την ανάγκη επιβίωσης των ανθρώπων οι οποίοι καθημερινά καλούνται να αναμετρηθούν με συνθήκες εξαίρεσης, συγκροτώντας αυτό που ο Harvey εύγλωττα αποδίδει με τον όρο *πρεκαριάτο*.<sup>11</sup> Σε αυτό το παγκοσμιοποιημένο σκηνικό, όπου

παγκόσμιες δυνάμεις, επίμονα τοπικά νοήματα και αντίστοιχες ταυτότητες συναντιούνται, συγκρούονται, μάχονται και αναζητούν έναν ικανοποιητικό ή, έστω, υποφερτό συμβιβασμό —έναν τρόπο συνύπαρξης που ελπίζεται να καταλήξει σε διηνεκή ειρήνη αλλά κατά κανόνα αποδεικνύεται απλή εκχειρία<sup>12</sup>

8. Βλ. Nussbaum 2013: 195-199.

9. Πβ. Kearney 2006 και Bruner 2004: 142 επ.

10. Ο όρος είναι του Benedict Anderson (Άντερσον 1997). βλ. σχετικά και Λιάκο 2005: 86-91.

11. Harvey 2013: 31.

12. Bauman 2011: 182-183.

πόσο ουτοπικό ακούγεται το αίτημα για εντατικοποίηση των σπουδών, διεύρυνση της διδακτέας ύλης και μαθητεία στον χώρο της θεωρίας, της τέχνης και του πολιτισμού, και μάλιστα σε μία Ελλάδα που παλεύει για την επιβίωσή της; Πόσο αντιφατική με την ίδια την έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι η διδασκαλία μιας εθνικής λογοτεχνίας η οποία στηρίζει το όραμα της φαντασιακής κοινότητας του έθνους, αντιστέκεται με πολιτισμικούς όρους στην πολιτισμική ισοπέδωση της ανθρωπότητας και αυξάνει την ανοσία της σε πάσης φύσεως χειρισμούς (πολιτικούς, οικονομικούς ή άλλους);

Το αίτημα να αποτελέσει η νεοελληνική λογοτεχνία παράγοντα πολιτισμικής διπλωματίας, ικανό αφενός να αναδείξει τους προβληματισμούς, τις επιδιώξεις και τις προτάσεις της Ελλάδας του σήμερα, αφετέρου να κατοχυρώσει την πολιτισμική της υπόσταση, δεν φαίνεται να κινητοποιεί επαρκώς όσους τη διδάσκουμε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπό το βάρος της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας που πλήττει την Ελλάδα, δείχνουμε σημεία παραίτησης. Ωστόσο, θα ήταν άστοχο η όποια βιοτική αντιξοότητα να λειτουργεί για μας ως άλλοθι για εφησυχασμό και απραξία. Δεν έχουμε το περιθώριο, ως κακέκτυπα του καβαφικού Δαρείου, να διατεινόμαστε *«μέσα σε πόλεμο — φαντάσου, ελληνικά γράμματα»*. Επιβάλλεται άμεσα να αναμετρηθούμε με τα καίρια ερωτήματα που έχουν ανακύψει και συγχρόνως, να προχωρήσουμε σε ουσιαστικές αλλαγές, επανατοποθετήσεις και αναδομήσεις για την αντιμετώπιση της κακοδαιμονίας, όψεις της οποίας εξέθεσα παραπάνω. Η αναμόχλευση θέσεων και αντιθέσεων καθώς και η απλή επικαιροποίηση όρων και μεθόδων που δεν συνοδεύεται από επαρκώς τεκμηριωμένες προτάσεις, ουσιαστικές αναθεωρήσεις ή ακόμη και τομές, οδηγούν σταδιακά σε αδιέξοδο.

Το κόστος απομάθησης που συνεπάγεται για όλους μας η μεταβολή κατ' αρχάς μιας παγιωμένης νοοτροπίας και εν συνεχεία ενός τρόπου διαχείρισης του διδασκαλικού γίγνεσθαι στο ελληνικό πανεπιστήμιο είναι αναμφίβολα υπολογίσιμο. Θεωρώ όμως ότι είναι ο μόνος τρόπος για να προλάβουμε ερωτήματα, προβληματισμούς και διλήμματα όχι σε σχέση με τον τρόπο αλλά τον λόγο, τη σκοπιμότητα διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας σε πανεπιστημιακά ιδρύματα όχι απλώς του εξωτερικού αλλά και της ημεδαπής. Μόνο με σχεδιασμό, αποφάσεις και κινήσεις που ξεφεύγουν από την πεπατημένη, έστω και αν εμπεριέχουν ένα ποσοστό ρίσκου, θα καταφέρουμε να ξεπεράσουμε την κακοδαιμονία που λειτουργεί

ως τροχοπέδη στη διδακτική μας πραγματικότητα και θα είμαστε σε θέση να διεκδικήσουμε με αξιώσεις την επιβίωσή μας στη φάση της ρευστής, ύστερης νεωτερικότητας που διανύουμε.

### Βιβλιογραφία

- ΑΓΓΕΛΑΤΟΣ Δημήτρης, *Η Άλφα Βήτα του Νεοελληνιστή Οδηγός για το εισαγωγικό μάθημα στην επιστήμη της νεοελληνικής φιλολογίας*, Gutenberg, Αθήνα 2011.
- ΑΝΤΕΡΣΟΝ Μπένεντικτ, *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μτφ. Ποθητή Χαντζαρούλα, Νεφέλη, Αθήνα 1997.
- BAUMAN Zygmunt, *Ρευστή αγάπη. Για την ευθραυστότητα των ανθρώπινων δεσμών*, μτφ. Γιώργος Καράμπελας, Εστία, Αθήνα 2011 [2006].
- BRUNER Jerome, *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*, μτφ. Βασιλική Τσούρτου - Κατερίνα Πολυδάκη - Γιάννης Κουγιουμτζάκης, επιστημονική επιμ. Γιάννης Κουγιουμτζάκης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.
- COMPAGNON Antoine, *La littérature, pour quoi faire?*, «Leçons inaugurales du Collège de France», Collège de France / Fayard, Paris 2007.
- EAGLESTONE Robert, *Ethical Criticism. Reading after Levinas*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 1997.
- HARPHAM Geoffrey Galt, «Ηθική θεωρία και λογοτεχνική κριτική» στο C. Knellwolf & C. Norris (επιμ.), *Ιστορικές, φιλοσοφικές και ψυχολογικές όψεις της θεωρίας της λογοτεχνίας στον 20ό αιώνα*, The Cambridge History of Literary Criticism - Ιστορία της Θεωρίας της Λογοτεχνίας/ 9, θεώρηση μτφ. Σωτήρης Παρασχάς - Μίλτος Πεχλιβάνος - Ευγενία Σηφάκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2010, σ. 521-540.
- HARVEY Robert, *Εξεγερμένες πόλεις. Από το δικαίωμα στην πόλη στην επανάσταση της πόλης*, μτφ. Κατερίνα Χαλμούκου, πρόλ. Κωστής Χατζημιχάλης, εκδ. ΚΨΜ, Αθήνα, 2013.
- KEARNEY Richard, *Ξένοι, θεοί και τέρατα*, μτφ. Νίκος Κουφάκης, πρόλ. Νικόλας Αλ. Σεβαστάκης, Ίνδικτος, Αθήνα 2006.

ΛΙΑΚΟΣ Αντώνης, «Οι φαντασιακές κοινότητες του Μπένεντικτ Άντερσον» στο *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο*; Πόλις, Αθήνα 2005, σ. 86-93.

NUSSBAUM Martha C., «Καλλιεργώντας τη φαντασία: Η λογοτεχνία και η τέχνη» στο *Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία*, μτφ. Γιώργος Χρηστίδης, πρόλ. και επιμ. Χρήστος Ν. Τσιρώνης, Κριτική, Αθήνα 2013, σ. 177-215.

ΤΟΝΤΟΡΟΦ Τσβετάν, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφ. Χρύσα Βαγενά, εισαγ. Νάσος Βαγενάς, Πόλις, Αθήνα 2013.

Αφροδίτη Αθανασοπούλου - Αλέξανδρος Μπαζούκης

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ  
ΣΤΟΧΟΙ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ  
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ

Στη μνήμη του Χρίστου Τσολάκη (1935-2012),  
φωτισμένου ανθρώπου και παιδαγωγού

*Εισαγωγικά*

Παρά τον σκεπτικισμό που εκφράζεται για το κατά πόσον η λογοτεχνία αποτελεί «μάθημα» —ένα μεγάλο θέμα που δεν γίνεται να το αγγίξουμε εδώ—,<sup>1</sup> αποτελεί, πιστεύουμε, κοινή παραδοχή όσων μετέχουν στη διδακτική διαδικασία ότι δυνάμει η ενασχόληση με τη λογοτεχνία στη σχολική εκπαίδευση καλλιεργεί την ευαισθησία των μαθητών,<sup>2</sup> εκλεπτύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει τη φαντασία και την ερμηνευτική-κριτική ικανότητα, βαθαίνει την ενσυναίσθηση (*δυνάμει* γιατί όλα αυτά προϋποθέτουν τον «καλό αγωγό» του εκπαιδευτικού). Επιπλέον, η λογοτεχνία με την εγγενή πολυσημία της αντιστέκεται στη μονολιθικότητα· ως εκ τούτου, καθιστά τους μαθητές πιο υποψιασμένους στο να αντιλαμβάνονται και την πραγματικότητα που τους περιβάλλει στις ποικίλες —διόλου μονοσήμαντες— όψεις και εκδοχές της, και να παίρνουν θέση σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Με λίγα λόγια, η λογοτεχνία, όπως κάθε μάθημα εξάλλου, όταν διδάσκεται με γνώση και με τρόπο, βοηθά τους νέους να κατανοήσουν (να είναι πιο συνειδητοί ως προς) τη σχέση που τα άτομα συνάπτουν με το σύνολο,

---

1. Μια σύνοψη της σχετικής συζήτησης στο Αθανασοπούλου 2005, όπου δίνονται και οι προκείμενες στις οποίες θεμελιώθηκε η φιλοσοφία του ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία, το οποίο περιγράφουμε εδώ.

2. Στην παρούσα εργασία, για να αποφύγουμε τις διαρκείς —και ενοχλητικές στο μάτι και στο αυτί— διπλοτυπίες του αρσενικού και θηλυκού γένους (ο/η εκπαιδευτικός, μαθητής/τρια, διδάσκων/ διδάσκουσα κ.ο.κ.), χρησιμοποιούμε το αρσενικό περιεκτικά.

το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, την ιστορία και τον πολιτισμό, αλλά τους βοηθά επίσης να αποκτήσουν συνείδηση της ταυτότητάς τους (του εαυτού) σε διαρκή αλληλεπίδραση/διάδραση με τον «άλλο» (την άλλη άποψη, την άλλη κρίση, την άλλη φωνή). Με άλλα λόγια, μεταξύ των μαθημάτων που συνθέτουν το σχολικό curriculum, κατεξοχήν η λογοτεχνία, εκ της σύστασής της, προάγει παράλληλα την ανθρωπογνωσία και την αυτογνωσία που, άλλωστε, αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Στις μέρες μας, που η ανθρωπιστική παιδεία ολοένα και περισσότερο συνωθείται στο περιθώριο των τεχνολογικών προτεραιοτήτων (και gadgets) της εποχής, η λογοτεχνία στην εκπαίδευση, όπως κρίσιμα το έθεσε ο Τοντορόφ, βρίσκεται «σε κίνδυνο». <sup>3</sup> Όχι μόνο από τους «τεχνοκράτες» και τους «τεχνολόγους» αλλά και από τον τρόπο που διδάσκεται. Ωστόσο, η λογοτεχνία ως φορέας, παραδοσιακά, πανανθρώπινων αξιών (μια «ανεξάντλητη επικοινωνία» επιλέγει ο Τοντορόφ) και, ταυτόχρονα, ως δείκτης της ιδιαίτερης γλωσσικής και πολιτισμικής φυσιογνωμίας κάθε λαού, δεν μπορεί παρά να κατέχει σημαντική θέση στο σύγχρονο σχολείο, αν με τον όρο αυτό επιδιώκουμε το «ανθρώπινο και δημοκρατικό» σχολείο. Επομένως, οι έννοιες *διαπολιτισμικότητα*, *διεπιστημονικότητα*, *διαθεματικότητα*<sup>4</sup> —ακρογωνιαίοι λίθοι και του εκπαιδευτικού «παραδείγματος» στον σημερινό κόσμο— διασταυρώνονται στο κομβικό ζήτημα *των περιεχομένων και των στόχων* της διδακτικής της λογοτεχνίας στο περιβάλλον της σύγχρονης εκπαίδευσης, εφόσον αυτή ενδιαφέρεται (διατείνεται ότι ενδιαφέρεται) για το μαθητοκεντρικό και «ανοιχτό» σχολείο, που στοχεύει στην «ολιστική γνώση» και στην «κριτική αγωγή» των μαθητών στο πολιτισμικό γίγνεσθαι της εποχής τους, και κάθε εποχής.

Αν τα πράγματα έχουν έτσι, στις θεωρητικές εξαγγελίες τουλάχιστον,

3. Βλ. Τοντορόφ 2013, ιδίως τα κεφ. «Η παράλογη υποβάθμιση της λογοτεχνίας» (31-40), «Πέρα από το σχολείο» (41-50), «Τι μπορεί η λογοτεχνία;» (85-96) και «Μια ανεξάντλητη επικοινωνία» (κυρίως 103-108: για το περιεχόμενο και τους τρόπους προσέγγισης της λογοτεχνίας).

4. Τελευταία προέκυψε και η *διακαλλιτεχνικότητα* που, μαζί με τους παραπάνω (και άλλους τεχνικούς όρους παρακάτω), προερχόμενους κατά βάση από τον χώρο των Επιστημών της Αγωγής αλλά και των Πολιτισμικών Σπουδών, να μεν εξελληνίζουν «πιστά» τα δυτικά πρότυπα, αλλά θέτουν σε δοκιμασία την *αισθητική* της γλώσσας (το «δόκιμον» των όρων), για το αυτί του φιλόλογου κυρίως. Αναγκαζόμαστε να τους χρησιμοποιήσουμε, με φειδώ όσο γίνεται, καθώς αποτελούν τη *lingua franca* της σύγχρονης Παιδαγωγικής και Διδακτικής.



γίνεται σαφές ότι τους συντάκτες ενός Προγράμματος (Curriculum) για τη λογοτεχνία σήμερα, και πάντα, θα πρέπει να απασχολεί η οργάνωση του μαθήματος έτσι ώστε να επιτυγχάνονται δύο βασικοί αμφίδρομοι στόχοι: αφενός, η επαφή των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα να αποσκοπεί στο να τους μάθει να αντιλαμβάνονται και να προσεγγίζουν την τέχνη του λόγου, και την τέχνη γενικά, σε σχέση με τη ζωή (ο τεχνικός όρος είναι «επικαιροποίηση» και «ενσυναίσθηση»). αφετέρου, η διδασκαλία του μαθήματος να καλλιεργεί στους μαθητές όχι απλώς, γενικά και αόριστα, τη φιλαναγνωσία αλλά την *αναγνωστική ευαισθησία*, που σημαίνει, πρωτίστως, να τους μνεί στο λογοτεχνικό φαινόμενο τόσο από πλευράς περιεχομένων όσο και μορφής (αφού αυτή εν πολλοίς είναι «το περιεχόμενο»), με τελικό ζητούμενο την *κριτική ανάγνωση* [δυνάμει όλων] των κειμένων εντός του ιστορικού-κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου παραγωγής τους (οι σημερινοί τεχνικοί όροι είναι: «κριτικός γραμματισμός», «πολιτισμική εγγραμματοσύνη»).

Αυτές ήταν οι θεωρητικές αρχές (και) της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, που ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2009.<sup>5</sup> Στο πλαίσιο αυτής της Μεταρρύθμισης συστάθηκαν επιστημονικές Επιτροπές για όλα τα μαθήματα από ειδήμονες κάθε γνωστικού αντικειμένου και ομάδες υποστήριξης από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Την επιστημονική επιτροπή για το μάθημα της Λογοτεχνίας απάρτιζαν οι νεοελληνιστές Παντελής Βουτουρής (πρόεδρος), Μίμης Σουλιώτης και Αφροδίτη Αθανασοπούλου. Την επιτροπή πλαισίωνε μια εθελοντική ομάδα 29 μάχιμων εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δημοτικό - γυμνάσιο - λύκειο) από δημόσια αλλά και από ιδιωτικά σχολεία. Τον συντονισμό Επιστημονικής Επιτροπής και ομάδας εκπαιδευτικών είχε η φιλόλογος Βασιλική Σελιώτη, αποσπασμένη στο γραφείο Αναλυτικών Προγραμμάτων με αντικείμενο τη Λογοτεχνία.

---

5. Το πλαίσιο αρχών της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης στην Κύπρο αποτυπώθηκε στο: *Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας - Πρόταση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*, Δεκέμβριος 2008 (κείμενο Ε.Δ.Α.Π.) — αναρτημένο (μέχρι πρότινος) στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου. Το «και» αναφέρεται στις κοινές προδιαγραφές και στοχεύσεις που παρουσιάζουν, αναπόφευκτα, μια που το ευρύτερο πολιτισμικό-παιδαγωγικό παράδειγμα είναι κοινό, αντίστοιχες και ομόχρονες προσπάθειες μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του «Ανοιχτού σχολείου».

Την ευθύνη για τη σύνθεση των απόψεων στις συναντήσεις της ολομέλειας και τη σύνταξη εντέλει του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας (εφεξής: ΠΣΛ) είχε η Αφροδίτη Αθανασοπούλου. Μετά τη σύνταξή του, το Πρόγραμμα υποβλήθηκε για έλεγχο στην ολομέλεια, καθώς και σε στελέχη του Υπουργείου Παιδείας (Επιθεωρητές),<sup>6</sup> και αφού πήρε την τελική του μορφή (χωρίς ουσιώδεις αλλαγές στη φιλοσοφία του), άρχισε να εφαρμόζεται σταδιακά από το σχολικό έτος 2011-12 στην υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση της Κύπρου (Δημοτικό - Γυμνάσιο· η εφαρμογή του στο Λύκειο εκκρεμεί για την ώρα).<sup>7</sup> Ακολουθεί μια ευσύνοπτη περιγραφή της φιλοσοφίας και των βασικών καινοτομιών του σε σχέση με ό,τι ίσχυε στη σχολική λογοτεχνική εκπαίδευση πριν την εφαρμογή του.

### *1. Η φιλοσοφία του Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας (ΠΣΛ)*

Είναι από χρόνια διαπιστωμένο ότι στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση συχνά εμφιλοχωρεί ο εμπειρισμός, ο υποκειμενισμός και η επανάπαυση σε παλιές και μη αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας,<sup>8</sup> παρά το γεγονός ότι η διεθνής αλλά και η εγχώρια επιστημονική βιβλιογραφία, ιδίως τα τελευταία χρόνια, έχει να επιδείξει σημαντικές συμβολές.<sup>9</sup>

6. Να σημειωθεί ότι το Πρόγραμμα, πριν εγκριθεί, ελέγχθηκε και από ανεξάρτητες ad hoc επιτροπές ειδικών σε θέματα σύγχρονης εκπαίδευσης για να διαπιστωθεί κατά πόσον εναρμονίζεται με βασικές δημοκρατικές αρχές του σύγχρονου σχολείου, όπως ο σεβασμός στην έμφυλη ταυτότητα-διαφορά, η άρση ρατσιστικών προκαταλήψεων, η διαχείριση της γνώσης με την αξιοποίηση των νέων μέσων/τεχνολογιών και άλλα ανάλογα θέματα.

7. Σταδιακή εφαρμογή σημαίνει σε κάθε σχολικό έτος μία τάξη (αρχίζοντας από την Α' Γυμνασίου), ενώ παράλληλα γινόταν συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό, παγκυπρίως. Στο Δημοτικό την πρώτη χρονιά υλοποίησης (2011-12) εφαρμόστηκαν πτυχές, δηλαδή θεματικές ενότητες, στις μεγαλύτερες καταρχάς τάξεις, Δ' -ΣΤ'.

8. Και όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο στην περιφέρεια, τη λιγότερο προνομιούχα σε γνωστικά ερεθίσματα και ευκαιρίες επαφής με την ακαδημαϊκή κοινότητα (ως κέντρο παραγωγής γνώσης), τα πράγματα τείνουν σε μια εσωστρέφεια που ισχυροποιεί τον συντηρητισμό και ενισχύει την αδράνεια. Η περίπτωση της Κύπρου δεν ξεφεύγει από αυτό τον κανόνα. Από την άλλη, οι φωτεινές περιπτώσεις δραστήριων εκπαιδευτικών που ενημερώνονται *όπου κι αν βρίσκονται* δείχνει ότι ο ατομικός παράγοντας μετράει πολύ σε αυτή τη συνάρτηση.

9. Βλ. στη Βιβλιογραφία, ενδεικτικά, τις συμβολές στα καθ' ημάς των: Αθανασοπούλου, Αναγνωστοπούλου, Αποστολίδου - Χοντολίδου, Καλογήρου, Κανατσούλη, Κασίκη-Γκίβαλου, Φρυδάκη, καθώς και τους συλλογικούς τόμους με αντικείμενο τη διδακτική

Μία από τις ρίζες του κακού, κατά τη γνώμη μας η πιο ισχυρή, είναι η παραδοσιακή διάσταση ανάμεσα στην «ακαδημαϊκή» και στη «σχολική» λογοτεχνία, το χάσμα ανάμεσα στους «θεωρητικούς» της λογοτεχνίας και στους «μάχιμους» εκπαιδευτικούς. Η πιο εμφανής συνέπεια του χάσματος αυτού είναι η μη ενσωμάτωση της πλούσιας ερευνητικής εργασίας και το έλλειμμα επιστημονικής καθοδήγησης στη συγκρότηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της δημόσιας εκπαίδευσης (που αφήνεται συνήθως, ή υποσκελίζεται από τους γραφειοκράτες του Υπουργείου Παιδείας). Υπάρχουν, βέβαια, και άλλα λιγότερο φανερά μα εξίσου σημαντικά αίτια και αιτιατά αυτής της κατάστασης: ο κατακερματισμός του χώρου της εκπαίδευσης σε επαγγελματικές ενώσεις «νηπιαγωγών», «δασκάλων», φιλολόγων «του γυμνασίου», φιλολόγων «του λυκείου», «πανεπιστημιακών δασκάλων», που αλληλο-υποβλέπονται, κατηγορώντας οι μεν τους δε για την «κατάντια» του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών που παραλαμβάνουν από τη μια βαθμίδα στην άλλη (χωρίς να έχουν άδικο, η *αιτία* διαφεύγει).<sup>10</sup> ο αναπόφευκτος «ελιτισμός» που δημιουργείται έτσι, ιδίως από τους πιο υψηλά ιστάμενους στην εκπαιδευτική πυραμίδα έναντι των υπολοίπων «αδαών» συναδέλφων τους· η αντίδραση των τελευταίων που εκφράζεται εν πολλοίς ως αλλεργία για τη «θεωρία» και τις οδηγίες «άνωθεν».<sup>11</sup> Όλα αυτά και άλλα, παρεπόμενά τους, έχουν ως λυπηρό αποτέλεσμα την αδράνεια, τη διαιώνιση του εμπειρισμού στη σχολική διδακτική πράξη και τη μη μετατόπιση (transposition) της έγκυρης επιστημονικής γνώσης περί τη λογοτεχνία σε *εγκύκλια παιδεία προσιτή σε όλους* κατά το δημοκρατικό και ουμανιστικό ιδεώδες. Κοντολογίς, τα στεγανά και η αμοιβαία καχυποψία

---

της λογοτεχνίας.

10. Κι αν συνυπολογίσουμε και τους γονείς (τη μερίδα εκείνων που βλέπουν το σχολείο χρησιμοθηρικά, σε ρόλο αντιστρόφως ανάλογο με την *παιδευτική* λειτουργία του, αποποιούμενοι οι ίδιοι κάθε ευθύνη), τότε ο κύκλος γίνεται ακόμη πιο φαύλος.

11. Το ίδιο ισχύει βέβαια και για την εσωτερική ιεραρχία του δημοσιοϋπαλληλικού εκπαιδευτικού κλάδου, από τους «ιθύνοντες» του Υπουργείου ως τους περιφερειάρχες, τους προϊσταμένους, τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους επιμορφωτές, τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς. Πρέπει κανείς να δρασκελίσει όλη αυτή την «επετηρίδα» για να κάνει πράξη το (όποιο) όραμά του. Και συνήθως αποτυγχάνει εξαιτίας της. Διαφωτιστική από την άποψη αυτή, και από πολλές άλλες απόψεις, είναι η τελευταία δημόσια (σε πανελλήνια κλίμακα) συνέντευξη του Χρίστου Τσολάκη (10-6-2011) στην εκπομπή της Β. Φλέσσα «Στα άκρα», έναν χρόνο πριν πεθάνει (προσιτή στο YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=nJJNcFMD4io>).

μετατρέπουν τον αναγκαίο διάλογο μεταξύ αυτών που παράγουν έρευνα και θεωρία και αυτών που την διδάσκουν στο σχολείο σε “διάλογο μεταξύ κωφών”, όπου οι μεγάλοι χαμένοι, τελικά, είναι οι μαθητές (αν όχι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί).<sup>12</sup>

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, στον βαθμό που ισχύουν, καταδεικνύουν ακριβώς πόσο αναγκαία είναι η συνεργασία των ακαδημαϊκών δασκάλων με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και πόσο ωφέλιμη θα ήταν η προσφορά μαθημάτων διδακτικής της λογοτεχνίας στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων. Αλλά τα φιλολογικά τμήματα σε Ελλάδα και Κύπρο μέχρι σήμερα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, δεν περιλαμβάνουν τέτοια μαθήματα στα προγράμματά τους, γιατί τα θεωρούν “για τους δασκάλους” ή “τους παιδαγωγούς”.<sup>13</sup>

Είναι επομένως παρήγορο, αν μη τι άλλο ως σημάδι της ανάγκης να γεφυρωθεί επιτέλους αυτό το αντιρρεαλιστικό και αντιπαραγωγικό χάσμα, ότι το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη σχολική εκπαίδευση της Κύπρου *συνδιαμορφώθηκε* από ομάδα πανεπιστημιακών και μάχιμων εκπαιδευτικών.<sup>14</sup> Το πράγμα γίνεται ακόμη πιο καινοφανές,

---

12. «Εμπειρισμός», κατά τη γνώμη μας, είναι και η αμάσητη —σε κατεβατά «φυλλαδίων» και «φύλλων εργασίας»— εισαγωγή της θεωρίας, ιδίως της αφηγηματολογίας, στις τάξεις σήμερα, άκριτα, χωρίς να λαμβάνεται καν υπόψη το ηλικιακό (το *ψυχογνωστικό* δηλαδή) επίπεδο των παιδιών, που εντείνει τελικά την «αλλεργία για τη θεωρία» και την αποστροφή τους για το μάθημα.

13. Ευτυχώς όχι πια σήμερα. Με χαρά διαπιστώσαμε στη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, από ανακοινώσεις αλλά και στις συζητήσεις μετά, ότι αυτή η κατάσταση έχει αρχίσει να αντιστρέφεται. Απ’ ό,τι φαίνεται, τόσο το ΕΚΠΑ όσο και το ΑΠΘ, τα μεγάλα παραδοσιακά πανεπιστήμια της Ελλάδας, εισάγουν πλέον στα προγράμματα σπουδών τους και τη διδακτική της λογοτεχνίας. Αντίστοιχη προσπάθεια έγινε από την υπογράφοσα την παρούσα εργασία και στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου, με την ανάληψη της καθηκόντων της (α.έ. 2011-12), σε επίπεδο σεμιναρίου αρχικά. Η ένταξη του μαθήματος κανονικά στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος ΒΝΕΣ επίκειται. Το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στο ίδιο Πανεπιστήμιο φαίνεται επίσης ότι αρχίζει δειλά-δειλά να εισάγει το μάθημα της διδακτικής της λογοτεχνίας, προς στιγμήν, όσο γνωρίζουμε, σε μεταπτυχιακό επίπεδο (τη μερίδα του λέοντος στο πρόγραμμα του ΕΠΑ καταλαμβάνει η διδακτική της γλώσσας).

14. Εκτός από τη συμβολή της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν εθελοντικά στις αρχικές συζητήσεις για τη διαμόρφωση του ΠΣΛ, και της βασικής ομάδας που το υποστήριξε στην πορεία, πολύ χρήσιμη στάθηκε η ανατροφοδότηση από πλευράς των

στην περίπτωση της Κύπρου, καθώς μέχρι τώρα δεν υπήρχαν για το μάθημα της Λογοτεχνίας αναλυτικά προγράμματα (ούτε, φυσικά, ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών) στην εκπαίδευση, δημοτική και μέση, παρά μόνο «προγραμματισμοί της διδακτέας ύλης» που καθοδηγούσαν αυστηρά τους καθηγητές για το ποια κείμενα (και μόνο) έπρεπε να διδάξουν από τα σχολικά εγχειρίδια-ανθολόγια. Κοντολογίς, αυτό είναι το πρώτο ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία που εφαρμόζεται στην ελληνική κυπριακή εκπαίδευση.<sup>15</sup>

### *Καινοτομίες*

Βασική καινοτομία του ΠΣΛ, που απορρέει από την παραπάνω φιλοσοφία, είναι ότι πρόκειται για **ενιαίο** Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο *δεν διαχωρίζει αλλά τέμνει τις βαθμίδες μεταξύ τους* οικοδομώντας τη γνώση περί τη λογοτεχνία από βαθμίδα σε βαθμίδα και από τάξη σε τάξη «σπειροειδώς» (κλιμακωτά), ανάλογα με την ηλικία, τη γνωστική ωριμότητα των μαθητών. Μια δεύτερη καινοτομία είναι ότι πρόκειται για **ανοιχτό, δυναμικό** πρόγραμμα που δίνει μεγάλα περιθώρια επιλογών και αυτενέργειας σε καθηγητές και μαθητές (όπως θα δούμε στη συνέχεια). Η τρίτη καινοτομία έχει να κάνει με τη **συνεκτικότητα**, την **οικονομία** της εσωτερικής του οργάνωσης: αντί για μια πληθώρα θεματικών κύκλων ή ενοτήτων, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα, που επαναλαμβάνονται από τάξη σε τάξη και συχνά παρατάσσονται κατά τρόπο άσχετο (ασυνεχή) μεταξύ τους,<sup>16</sup> στο νέο ΠΣΛ η λογοτεχνική ύλη οργανώνεται γύρω από **4 βασικούς θεματικούς άξονες**, οι οποίοι αναπτύσσονται (*ανελίσσονται*) σε ευάριθμες θεματικές ενότητες ανά επίπεδο τάξεων. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η συνοχή και αποφεύγονται τα χάσματα ή οι επαναλήψεις μεταξύ τάξεων και

---

εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν (μαζικά) σε αυτό. Κρίσιμο ρόλο διαδραμάτισαν επίσης οι «μπολιαστές», οι πρώτοι διδάξαντες δηλαδή στοιχεία του Προγράμματος κατά τη πραγματική εφαρμογή ορισμένων θεματικών ενοτήτων στις τάξεις τους, πριν αυτό εφαρμοστεί στο σύνολο των σχολείων της Κύπρου. Οι εισηγήσεις των παραπάνω ελήφθησαν υπόψη στο Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό (αναπροσαρμόζεται σύμφωνα με την ανατροφοδότηση από τη βάση).

15. Βλ. επίσης το προηγούμενο (2000) αλλά και το πρόσφατο εγχείρημα (2011) από την ομάδα της Βενετίας Αποστολίδου στην ελληνική επικράτεια, για το οποίο μιλάει η ίδια στον παρόντα τόμο.

16. Βλ. σχετικά Αθανασοπούλου 2010, 277-278.

βαθμίδων, ώστε το Πρόγραμμα να λειτουργεί όντως ως **σύστημα**, συνεκτικό, κλιμακωτό και ευέλικτο, το οποίο παρέχει εγκύκλια λογοτεχνική μόρφωση στους μαθητές, χωρίς κενά ή στεγανά, από το Δημοτικό ως και το Λύκειο, δηλαδή από την εισαγωγή τους μέχρι το τέλος της σχολικής τους εκπαίδευσης.

Είναι φανερό, από τα παραπάνω, ότι το ενιαίο ΠΣΛ *εξορθολογίζει* και *συστηματοποιεί* τη διδακτική του λογοτεχνικού μαθήματος όπως την γνωρίζαμε μέχρι σήμερα στη σχολική εκπαίδευση· με αυτή τη συστηματοποίηση επιδιώκεται:

- η διδασκαλία του μαθήματος να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στη *φύση* του αντικειμένου· μέχρι τώρα, συχνά, τα κείμενα της λογοτεχνίας χρησιμοποιούνταν εργαλειακά για τις ανάγκες του γλωσσικού μαθήματος ή για σκοπούς ηθικο-πατριωτικούς
- να είναι *χρονικά* εφικτή και αποτελεσματική, δηλαδή, να μην επαναλαμβάνει τα ίδια αλλά να *εμβαθύνει*
- να υπάρχει *ισορροπία* στα είδη μάθησης που καλλιεργεί, δηλαδή, να προσφέρει εξίσου και αισθητική καλλιέργεια και εγγραμματοσύνη, να μη ρίχνει το βάρος *μόνο* στο περιεχόμενο αλλά και στη μορφή, κ.ο.κ.
- τέλος, να υπηρετεί την *αποστολή της εκπαίδευσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, διαμορφώνοντας μορφωμένους νέους ανθρώπους με τις απαιτούμενες γνώσεις-στάσεις-δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση αύριο να αντιμετωπίσουν τα σενάρια της ζωής ως ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά το λογοτεχνικό μάθημα, μείζον ζητούμενο είναι να διαμορφώσει *ευαίσθητους και κριτικά σκεπτόμενους αναγνώστες*, οι οποίοι, ει δυνατόν, βγαίνοντας από το σχολείο, να είναι υποψιασμένοι για την «πολιτική του νοήματος» που παράγουν τα ποικίλα και συχνά αντικρουόμενα κείμενα (λόγοι, discours), στο επικοινωνιακό στερέωμα κάθε εποχής (ένα παραπάνω σήμερα, που επικρατεί ο άκρατος —και άκριτος— σχετικισμός).<sup>17</sup>

---

17. Η «σχετικότητα των πραγμάτων» είναι μια προοδευτική ιδέα (και όχι κατ'επίφαση προοδευτική), στο μέτρο που δεν αποτελεί πρόσχημα για την αδρανοποίηση της διαλεκτικής των αντιθέσεων, και της κρίσιμης σημασίας της στην παραγωγή «νοήματος» (όπως συχνά συμβαίνει με τον ακραίο σχετικισμό που διέπει το μεταμοντέρνο πνεύμα της εποχής μας). Δεν θεωρούμε, δηλαδή, ότι επειδή «όλα είναι σχετικά», όλες οι γνώμες «έχουν τον λόγο τους», «αλήθεια» δεν υπάρχει, αλλά ότι η αλήθεια βρίσκεται πάντα *στην τομή*,

## 2. Οργάνωση και περιεχόμενα του ΠΣΛ<sup>18</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση της λογοτεχνίας με τον κόσμο που μας περιβάλλει, το ΠΣΛ διαρθρώνεται γύρω από τους εξής τέσσερις κομβικούς άξονες: **Φύση, Κοινωνία/Ανθρώπινες σχέσεις, Ιστορία/Πολιτισμική παράδοση, Φαντασία** (ο τελευταίος αφορά ειδικότερα τον «κόσμο της λογοτεχνίας»). Οι άξονες αυτοί αναλύονται (εξειδικεύονται) ανά τάξη ή επίπεδο τάξεων σε **θεματικές ενότητες** που δεν ξεπερνούν τις τρεις, ως εξής:

### □ ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΗ

επίπεδο τάξεων	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
Α' και Β' τάξη	<i>Γεωφυσικό και Βιοφυσικό περιβάλλον: θαλάσσιο, πεδινό και ορεινό περιβάλλον - ζώα της άγριας φύσης και κατοικίδια</i>
Γ' και Δ' τάξη	<i>Ανθρωπογεωγραφία: παραδοσιακό / αγροτικό και αστικό περιβάλλον - ο άνθρωπος «της υπαίθρου» και ο άνθρωπος «της πόλης»</i>

στη διαλεκτική σχέση που οι Λόγοι συνάπτουν μεταξύ τους.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα τη λογοτεχνία, και την ερμηνευτική ανάλυση των κειμένων, θεωρούμε (και πρέπει να δείξουμε στους μαθητές μας) ότι δεν είναι *όλες οι προτάσεις* ισότιμες και ορθές —σύμφωνα με μια ισοπεδωτική λογική συμψηφισμού των ερμηνειών στη βάση της «σχετικότητάς» τους—, αλλά ότι η εγκυρότητά τους (οφείλει να) ελέγχεται στα πλαίσια και με τους όρους που ορίζει η *ίδια η λογοτεχνική σύμβαση* στο εκάστοτε γραμματολογικοϊστορικό πεδίο αναφοράς τού/των κειμένων.

18. Μια πρώτη παρουσίαση της διάρθρωσης του ΠΣΛ έγινε σε συνέδριο της Π.Ε.Φ. με θέμα *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Μυτιλήνη, Νοέμβριος 2009). Στην πορεία της υλοποίησης του Προγράμματος έγιναν ορισμένες στοχαστικές προσαρμογές, με βάση την ανατροφοδότηση από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, χωρίς ωστόσο να αλλοιωθεί η φιλοσοφία του ή τα μείζονα ζητούμενα σε ό,τι αφορά τις ενότητες, τους διδακτικούς στόχους και τον λογοτεχνικό γραμματισμό. (Οι αλλαγές αφορούσαν ως επί το πλείστον την ανακατάταξη ορισμένων θεματικών εννοιών από τάξη σε τάξη στο Γυμνάσιο, και την προσθήκη ορισμένων διευκρινίσεων στο Δημοτικό). Ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται να το πιστοποιήσει ας ανατρέξει στο Αθανασοπούλου 2010, όπου παρουσιάζεται διαγραμματικά η αρχική μορφή (290-294, πβ. και 281-282).

Ε' και ΣΤ' τάξη	Φυσικός τρόπος ζωής και αθλητικό ιδεώδες - Καταστροφή και προστασία του περιβάλλοντος, είδη υπό εξαφάνιση
ΣΗΜΕΙΩΣΗ:	Και στις τρεις παραπάνω ενότητες υποδηλώνεται η σχέση των ανθρώπων με τα στοιχεία της φύσης, ιδίως με τα ζώα

## ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Α' και Β' τάξη	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί (με έμφαση στη σχολική ζωή)
Γ' και Δ' τάξη	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί (με έμφαση στην οικογενειακή ζωή)
Ε' και ΣΤ' τάξη	Όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί (ανθρώπινοι χαρακτήρες και σύγχρονη κοινωνική ζωή)
ΣΗΜΕΙΩΣΗ:	Η έμφαση δεν είναι δεσμευτική. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν κείμενα τα οποία συνδυάζουν τη σχολική, την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή, αρκεί αυτά να αναδεικνύουν τη διάσταση «όλοι ίδιοι, όλοι διαφορετικοί».

## ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ / ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ

Α' και Β' τάξη	Λαογραφικά έθιμα - Λαϊκές ιστορικές παραδόσεις (θρύλοι) - Λαϊκή θρησκευτική ζωή
Γ' και Δ' τάξη	Η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία - Εθνικές και θρησκευτικές επέτειοι
Ε' και ΣΤ' τάξη	Η ιστορία του τόπου μου μέσα από τη λογοτεχνία, λαϊκή και επώνυμη
ΣΗΜΕΙΩΣΗ:	Η διάκριση των θεμάτων είναι σχηματική, δεδομένου ότι πολλά κείμενα συνδυάζουν αυτές τις πτυχές. Η λογική και εδώ είναι η βαθμιαία μετάβαση των μαθητών από τα πιο εύκολα στα πιο σύνθετα ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις της Λογοτεχνίας με την Ιστορία, αναλόγως της ωριμότητάς τους.

## ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ

Α' και Β' τάξη	Φαντασία και χιούμορ
----------------	----------------------



Γ' και Δ' τάξη	Φαντασία και περιπέτεια
Ε' και ΣΤ' τάξη	Επιστημονική φαντασία και «εικονική πραγματικότητα»
ΣΗΜΕΙΩΣΗ:	<i>Είναι προφανές ότι στοιχεία φαντασίας ενυπάρχουν σε όλα τα λογοτεχνικά κείμενα. Στόχος του συγκεκριμένου άξονα είναι να αναδειχθούν οι πτυχές του χιούμορ, της περιπέτειας και της επιστημονικής φαντασίας που συνιστούν «είδη» (ειδικές κατηγορίες λογοτεχνικών κειμένων).</i>

*Διευκρίνιση για τη διδακτική του μαθήματος στο Δημοτικό:* στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάξει κείμενα που να καλύπτουν και τους 4 άξονες, επιλέγοντάς τα με γνώμονα την ηλικία των μαθητών και την κάλυψη των διδακτικών στόχων, όπως σημειώνονται αδρομερώς στο παραπάνω σχήμα.

#### □ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

##### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

- **Παιδικά - σχολικά χρόνια:** η σχολική ζωή χτες και σήμερα - η «Εδέμ» της παιδικής ηλικίας - σχέσεις/αντιθέσεις μεταξύ ενήλικης και παιδικής ματιάς στον κόσμο
  - ➔ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
- **Λαϊκή παράδοση και λογοτεχνία:** θρύλοι, μύθοι, παραμύθια, ιστορίες ζώνων - δημοτικό και λαϊκό (ρεμπέτικο) τραγούδι - η ανανέωση της παράδοσης στη σύγχρονη λογοτεχνία
  - ➔ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ / ΙΣΤΟΡΙΑ
- **Χιούμορ και Λογοτεχνία:** το κωμικό στοιχείο στη λογοτεχνία σε σύγκριση/αντιπαραβολή με άλλες εξωλογοτεχνικές εκφράσεις του: κόμικς, ανέκδοτα, γκράφιτι κλπ., με έμφαση στη δυναμική της *ανατροπής* των κατεστημένων συμβάσεων την οποία εμπεριέχει
  - ➔ αντιστοίχιση με θεματικούς άξονες: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

##### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

- **Λογοτεχνία και Οικολογία:** οικολογική ευαισθητοποίηση μέσα από τη

λογοτεχνία, παραδοσιακή και νεότερη, ελληνική και ξένη, με έμφαση στα *σύγχρονα* περιβαλλοντικά προβλήματα και τις επιπτώσεις τους στην ποιότητα ζωής

☞ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΗ

- **Το ταξίδι στη Λογοτεχνία:** τα πολλαπλά κίνητρα και νοήματα του ταξιδιού - μεταβολές στην κουλτούρα του ταξιδιώτη (περιηγητής ≠ τουρίστας) - έμφαση στη *συμβολική* διάσταση του ταξιδιού στα λογοτεχνικά κείμενα

☞ αντιστοίχιση με θεματικούς άξονες: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΥΣΗ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ, ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

- **Ανθρώπινες σχέσεις - Ανθρώπινοι χαρακτήρες:** σύγκριση ανθρώπινων χαρακτήρων και σχέσεων σε διαφορετικές εποχές και κοινωνικά περιβάλλοντα, με έμφαση στις στάσεις (θετικές / αρνητικές) που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις, π.χ. αλληλεγγύη / ρατσισμός, ανοχή ή απόρριψη του άλλου, η αξία της φιλίας, το νόημα της αγάπης-αλτρουισμός κλπ.

☞ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

#### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

- **Οικουμενικές αξίες και Λογοτεχνία:** η ιστορικότητα θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου —της ελευθερίας, της ειρήνης, της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού στο διαφορετικό— και η ανάγκη για *αγωνιστική εγρήγορση* προκειμένου να διαφυλαχθούν

☞ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

- **Ο τόπος μου και οι άνθρωποι:** πατριδογνωσία, με έμφαση στο γεωφυσικό, βιοφυσικό και ανθρωπολογικό περιβάλλον του κόσμου της Κύπρου, στην ιστορία και στα σημερινά προβλήματα της κοινωνίας της<sup>19</sup>

19. Η έμφαση δίνεται στην Κύπρο γιατί σε αυτήν εφαρμόζεται το ΠΣΛ. Σε άλλη χώρα ή περιοχή (της Ελλάδας) θα δινόταν εν προκειμένω έμφαση στο εκεί περιβάλλον και στην παράδοσή του. Ο όρος «πατριδογνωσία» εδώ αποκαθίσταται στην αρχική (ετυμολογική) σημασία του, και σημαίνει γνώση της γενέθλιας γης που, σε πολυπολιτισμικά σχολεία όπως τα σημερινά, δεν συμπίπτει κατ' ανάγκην με τη χώρα υποδοχής. Έχει όμως σημασία οι μαθητές να γνωρίσουν, συγκρίνοντας, τον κόσμο που τους φιλοξενεί με εκείνον των γονέων και των παππούδων τους, ώστε η «αφομοίωση» να μην είναι ισοπέδωση.

- ☛ αντιστοίχιση με θεματικούς άξονες: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ /- ΚΟΙΝΩΝΙΑ /- ΦΥΣΗ
- **Λογοτεχνία και Εφηβεία:** ο κόσμος του εφήβου και τα σημερινά προβλήματα της νέας γενιάς - το «μυθιστόρημα της εφηβείας ή μαθητείας»: διαχρονικά πορτρέτα εφήβων καθ' οδόν προς την ενηλικίωση, με έμφαση στην ποιητική του εφηβικού έρωτα και στη συγκρότηση ταυτότητας
  - ☛ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ / ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

#### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ

Στο ΠΣΛ η Α' Λυκείου λογαριάζεται μαζί με την Γ' Γυμνασίου ως μεταβατική βαθμίδα προς το Λύκειο (η εφαρμογή του Προγράμματος στην τάξη αυτή εκκρεμεί):

- **Η αγάπη - Ο έρωτας** (ο «άλλος» ως εαυτός, *δικός μου άνθρωπος*): ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο έκφρασης της αγάπης/του έρωτα στη λογοτεχνία του χτες και του σήμερα και αναγωγή των διαφορών στην αλλαγή του πολιτισμικού παραδείγματος, άρα και στην αλλαγή ευαισθησίας (γούστου)
  - ☛ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
- **Εγώ, ο Άλλος** (η σχέση με τον εαυτό υπό το πρίσμα του «άλλου»/ξένου): έμφαση στους τρόπους κατασκευής της εικόνας του άλλου/ξένου στη λογοτεχνία και επίγνωση της *διαλεκτικής δυναμικής* που εμπεριέχει ο διάλογος με τους «άλλους» στην κατασκευή του εαυτού
  - ☛ αντιστοίχιση με θεματικό άξονα: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ
- **Σάτιρα και σατιρικά κείμενα:** είδη του παρωδιακού λόγου ως τρόποι/κώδικες ανατροπής: παρωδία, σάτιρα, ειρωνεία και η λειτουργία τους για την άσκηση *κοινωνικής κριτικής*, και *δυνάμει αλλαγής*
  - ☛ αντιστοίχιση με θεματικούς άξονες: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ, ΤΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

*Επισημάνσεις για τη διδακτική του μαθήματος στη Μέση Εκπαίδευση*

α) Η διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο *συνεχίζει* εκείνη που προηγήθηκε στο Δημοτικό, όπως φαίνεται καταρχάς από τη θεματική οργάνωση της ύλης, παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι και εδώ να

διαλέξουν τη σειρά με την οποία θα διδάξουν τις ενότητες που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη, θα πρέπει όμως, στη διάρκεια του σχολικού έτους, να διδάξουν κείμενα από όλες τις θεματικές ενότητες.<sup>20</sup>

β) Για πρώτη φορά εισάγονται στο μάθημα της λογοτεχνίας, ως *αυτοδύναμες ενότητες*, το «Χιούμορ στη λογοτεχνία», «Ο τόπος μου και οι άνθρωποι», η «Λογοτεχνία και Εφηβεία». Εξάλλου το χιούμορ, όπως και άλλοι ομοειδείς τρόποι της λογοτεχνίας του κωμικού (παρωδία, σάτιρα, ειρωνεία), αντιπροσωπεύονται στις ενότητες όλων των τάξεων με ανάλογα κείμενα (τα παραπάνω *mutatis mutandis* ισχύουν και για το Δημοτικό).

γ) Οι ενότητες συγκοινωνούν μεταξύ τους από τάξη σε τάξη κατά το σπειροειδές μοντέλο. Κομβικές ενότητες στη γυμνασιακή εκπαίδευση συνιστούν, π.χ., η «Λαϊκή παράδοση και λογοτεχνία» της Α΄ Γυμνασίου (στη συνάρτησή της με την «Οικολογία» και τις «Ανθρώπινες σχέσεις» της Β΄ Γυμνασίου), οι «Οικουμενικές αξίες» (στη συνάρτησή τους με τις «Ανθρώπινες σχέσεις» της Β΄ Γυμνασίου και τον «Τόπο μου» της Γ΄ Γυμνασίου), και βέβαια, η «Λογοτεχνία και Εφηβεία» ως σύνδεσμος ανάμεσα στη γυμνασιακή και στη λυκειακή βαθμίδα (βλ. ενότητες Α΄ Λυκείου).

δ) Γενικά μιλώντας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως προκύπτει από την περιγραφή που προηγήθηκε, **για κάθε θεματική ενότητα** καθορίζονται στο ΠΣΛ, ευσύνοπτα και καθαρά, **διδακτικοί στόχοι** ώστε κάθε εκπαιδευτικός να ξέρει πού στοχεύει με τη διδασκαλία του, τι θα πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές σε γνωστικό περιεχόμενο, ποιες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές αναμένεται να καλλιεργήσουν γύρω από ένα θέμα (π.χ. τη λαϊκή παράδοση, την οικολογία, τις οικουμενικές αξίες κ.ο.κ.) Παράλληλα, κατά τη διδασκαλία των κειμένων δίνεται έμφαση στον «λογοτεχνικό γραμματισμό» των μαθητών για τον οποίο θα μιλήσουμε παρακάτω.

#### □ ΚΥΡΙΩΣ ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Β΄-Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ)

Η πλήρης εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών καλύπτει, βέβαια, και τη βαθμίδα της κυρίως λυκειακής εκπαίδευσης. Εν αντιθέσει προς τις προηγούμενες τάξεις, η οργάνωση του μαθήματος της λογοτεχνίας στη

20. Διευκρινίζουμε ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μέσης εκπαίδευσης προκρίθηκε η ενότητα «Παιδικά - σχολικά χρόνια» στην Α΄ τάξη, ώστε οι μαθητές, μπαίνοντας στο Γυμνάσιο, να έρχονται καταρχάς σε επαφή με τη λογοτεχνία μέσα από ένα οικείο θέμα το οποίο συνδέεται άμεσα με τις εμπειρίες τους (αλλά η επιλογή δεν είναι δεσμευτική για τον διδάσκοντα, όπως προείπαμε).

Β' και Γ' Λυκείου γίνεται με κριτήριο *την ιστορικο-γραμματολογική εξέλιξη του λογοτεχνικού φαινομένου* (μια που η ωριμότητα των μαθητών σε αυτή τη βαθμίδα το επιτρέπει). Η έμφαση πέφτει στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια (από τη σύσταση των εθνών-κρατών, στην Ελλάδα και στην Ευρώπη), και αφορά στα γενεσιουργά για τη σύγχρονη αισθητική και ευαισθησία κινήματα του 19ου και 20ού αιώνα, από τον Ρομαντισμό και εντεύθεν. Αν και η εφαρμογή του προγράμματος στην Κύπρο για τις τάξεις αυτές εκκρεμεί,<sup>21</sup> θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τη διάρθρωσή του και στη λυκειακή εκπαίδευση για να έχει ο αναγνώστης ολοκληρωμένη εικόνα:

## Β' ΛΥΚΕΙΟΥ

### Η λογοτεχνία του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ού: ο «μακρύς αιώνας» του Ρομαντισμού

< 1<sup>ο</sup> τετράμηνο >

- **Λογοτεχνική παραγωγή των προεπαναστατικών χρόνων**, με έμφαση στις προρομαντικές αλλά και κλασικότερες τάσεις που συνυπάρχουν στο *κλίμα του Διαφωτισμού*: αρκαδισμός/ανακρεόντεια, φαναριώτικες «μισμαγιές», ποίηση «των τάφων», αποθέωση της Φύσης — αναφορά, επίσης, στα πρώτα δείγματα αφηγηματικής πεζογραφίας αυτής της περιόδου: *Φιλοθέου Πάρεργα*, *Σχολείον των ντελικάτων εραστών* κ.ά.
- **Κυρίως ρομαντική ποίηση και πεζογραφία, αθηναϊκή και επτανησιακή**, με αντιπροσώπευση των σημαντικότερων εκπροσώπων της κάθε Σχολής και έμφαση στις *αισθητικές - γλωσσικές αλλά και ιδεολογικές αντιθέσεις* τους ως αντιμαχόμενων πόλων πολιτισμικής εξουσίας μέσα στην ιδεολογική ατμόσφαιρα του νεοσύστατου ελλαδικού κράτους (Μεγάλη Ιδέα και η θεωρία του «προτύπου βασιλείου»).

21. Για λόγους «πολιτικούς» που άπτονται του —καυτού— θέματος των Παγκυπρίων εξετάσεων (αντίστοιχων των Πανελληνίων). Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η επέκταση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων [ΝΑΠ] στο Λύκειο, είναι αναγκαία λόγω της «σπειροειδούς» οργάνωσης όλων των Προγραμμάτων Σπουδών της εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που *δένει τις βαθμίδες* μεταξύ τους, προσδίδοντας στα ΝΑΠ ενιαίο και συνεκτικό χαρακτήρα, όπως θετικά σημειώνεται για τα πλείστα από αυτά στα σημειώματα των ανώνυμων αξιολογητών τους. Χωρίς αυτή την επέκταση, η φιλοσοφία των ΝΑΠ τινάζεται στον αέρα. (Πάντως, ακόμη και αντικείμενα όπως τα «ουδέτερα» Μαθηματικά, αν και δρασκέλιαν το κατώφλι της Α' Λυκείου, δεν κατάφεραν, μέχρι αυτή τη στιγμή, να «κλειδώσουν» στη Β' και Γ' Λυκείου).

< 2<sup>ο</sup> τετράμηνο >

**Μεταρομαντικά φανερώματα στην ποίηση και πεζογραφία της καμπής 19ου/20ού αιώνα (από τη γενιά του '80 ως και τη γενιά του '20):**

- **Ευρωπαϊκός Ρεαλισμός - το ρεύμα της «ηθογραφίας»** στην ελληνική αφηγηματική πεζογραφία, με δείγματα τόσο της «αγροτικής» όσο και της «αστικής» όψης της, σε συνάρτηση με την προϊούσα αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας και την αποκρυστάλλωση του εθνικού κορμού
- **Το τρίπτυχο Παρνασσισμού-Συμβολισμού-Αισθητισμού στην ποίηση**, με έμφαση στις ρομαντικογενείς καταβολές: τον «λυρισμό του εγώ», που καλλιεργείται κατά κόρον από ποιητές της «χαμηλής φωνής», αλλά και το «παρακμιακό» στοιχείο του spleen (ποιητές του «καρνωτακικού κλίματος»), το οποίο επιτείνει τη ρομαντική «αρρώστια του αιώνα» (mal du siècle), σε συνάρτηση με την κοινωνικοϊστορική συγκυρία (πτώση της Μεγάλης Ιδέας).

Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

**Η λογοτεχνία του 20ού αιώνα: από τον Μοντερνισμό στον Μεταμοντερνισμό**

< 1<sup>ο</sup> τετράμηνο >

- Η εκδήλωση του **Μοντερνισμού** στην ποίηση και την πεζογραφία του Μεσοπολέμου στη **γηραιά Ήπειρο** (ευρωπαϊκά κείμενα από μετάφραση), με ανάδειξη των έκδηλων διαφορών από τη μέχρι τότε λογοτεχνική παράδοση και σε σύνδεση με το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο αναφοράς (η εμπειρία-τομή του Α' Π.Π.)
- Η βαθμιαία αποκρυστάλλωση της φυσιογνωμίας του **ελληνικού Μοντερνισμού** από μέρος της «**γενιάς του '30**» (Σεφέρης, Ελύτης, Ρίτσος, Υπερρεαλιστές, «Σχολή της Θεσ/κης»), σε συνάρτηση με τα ευρωπαϊκά «πρότυπα» (π.χ. Eliot, Joyce, Eluard), και με αναφορές σε «προδρόμους» (π.χ. Καβάφης, Παπατσώνης) και «επιγόνους» (μεταπολεμικοί μοντερνιστές).

< 2<sup>ο</sup> τετράμηνο >

- **Μεταπολεμική ποίηση και πεζογραφία** σε συνάρτηση με την καταλυτική εμπειρία του Β' Π.Π. —και το τραύμα του ελληνικού Εμφυλίου— που καθορίζει την ευαισθησία του «μεταπολεμικού ανθρώπου» με άμεσο αντίκτυπο στην τέχνη (θέατρο του παραλόγου, υπαρξισμός,

nouveau roman, εμπειρία «της ήττας» για την Αριστερά)

- Το κίνημα «της αμφισβήτησης» (Μάης του '68) και η αντανάκλασή του στις τέχνες και στη λογοτεχνία, με ειδική εστίαση **στην ελληνική ποίηση και την πεζογραφία της Μεταπολίτευσης**
- Εκφάνσεις του **Μεταμοντερνισμού** στο πεδίο της έκφρασης και της λογοτεχνίας: «πολυτροπικά» είδη και «κυβερνολογοτεχνία».

*Διευκρινίσεις για το Λύκειο*

α) Είναι φανερό από την παραπάνω οργάνωση ότι τα κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας συνεξετάζονται με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά, ώστε οι μαθητές να σχηματίσουν ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης των λογοτεχνικών ρευμάτων (κινημάτων, ειδών) στη συνάρτησή τους με το πολιτισμικό «παράδειγμα», το κοσμοειδωλό κάθε εποχής.

β) Για το Λύκειο έχουν προταθεί και άλλες δυνατότητες σε ό,τι αφορά την οργάνωση του μαθήματος (κατά «θέματα λογοτεχνίας», ας πούμε, στο μάθημα κατεύθυνσης της Γ' Λυκείου), αλλά ο χώρος εδώ δεν μας επιτρέπει να επεκταθούμε.<sup>22</sup>

### 3. Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στο ΠΣΛ

Πέρα από το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο των κειμένων, σημασία έχει οι μαθητές να αντιληφθούν τι *διαφοροποιεί* τα λογοτεχνικά από τα υπόλοιπα κείμενα και πώς ο καθημερινός λόγος, η κοινή γλώσσα γίνεται, με κατάλληλες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς, τέχνη του λόγου (λογοτεχνία ακριβώς). Στο θέμα αυτό έχει δοθεί **ιδιαίτερη βαρύτητα στο ΠΣΛ**, και αυτό αποτελεί ίσως *τη σημαντικότερη καινοτομία του Προγράμματος*, μια που ποτέ μέχρι τώρα στη σχολική εκπαίδευση Ελλάδας και Κύπρου δεν δόθηκε συστηματική έμφαση στο ειδοποιό γνώρισμα της λογοτεχνίας, στην οργανική σχέση μορφής-περιεχομένου.<sup>23</sup>

22. Για την οργάνωση του μαθήματος στο Λύκειο βλ. αναλυτικά Αθανασοπούλου 2010, 282-285, όπου και αναφορά σε ενδεικτικά θέματα: λογοτεχνικοί «τόποι», κείμενα «ποιητικής», σχέση λογοτεχνίας-ιδεολογίας κ.ά.

23. Ακόμη και το συγγενές εγχείρημα της ομάδας Αποστολίδου - Χοντολίδου (2000) δεν περιλαμβάνει *συστηματικά* τον λογοτεχνικό γραμματισμό στα αναγκαία περιεχόμενα του μαθήματος, στο πρόγραμμα σπουδών λογοτεχνίας που προτείνει για την ελληνική εκπαίδευση. Η έμφαση εδώ δίνεται, σωστά, στη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωή

Με τον όρο «λογοτεχνικός γραμματισμός» εννοείται στο ΠΣΛ η μύηση των μαθητών στη γραμματική της λογοτεχνικής γλώσσας και στη θεωρία των λογοτεχνικών ειδών.<sup>24</sup> Πιο συγκεκριμένα, ως στοιχεία «γραμματικής» της λογοτεχνικής γλώσσας εξετάζονται οι στιχουργικές μορφές και η μετρική, οι τρόποι και τα σχήματα λόγου της ποιητικής γλώσσας, οι αφηγηματικές τεχνικές στην πεζογραφία κ.τ.ό. Η θεωρία των λογοτεχνικών ειδών παρακολουθεί τα κειμενικά είδη στην ιστορική τους εξέλιξη και σε διαφορετικές «επικράτειες»/παραδόσεις (λαϊκή - επώνυμη λογοτεχνία, παραδοσιακή - νεωτερική ποίηση και πεζογραφία κ.ο.κ.), καθώς επίσης τους ποικίλους τρόπους (είδη κειμένων) για την αναπαράσταση της συλλογικής και της ατομικής εμπειρίας (ποίηση/αφήγηση «του εγώ» - ποίηση/αφήγηση «του εμείς»), ή «κώδικες» ανατροπής (όπως κατεξοχήν συμβαίνει με τη λογοτεχνία του κωμικού: χιούμορ, παρωδία, σάτιρα, ειρωνεία) κλπ. Στο ΠΣΛ παρέχονται *αναλυτικοί πίνακες* με τα περιεχόμενα και τους διδακτικούς στόχους του λογοτεχνικού γραμματισμού για κάθε βαθμίδα. Να υπογραμμιστεί ότι η γνωριμία των μαθητών με αυτά τα ουσιώδη στοιχεία της λογοτεχνικής ανάλυσης γίνεται μέσα από τα κείμενα και σταδιακά (από τα απλά στα πιο σύνθετα) ανάλογα με την ηλικία τους.

Σκοπός είναι τα παιδιά να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς ωριμάζουν, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι *σοβαρό*, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει **νόμους** («σύστημα») και **κώδικες** (είδη και τύπους κειμένων), που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών, και συ-

---

(ιστορικότητα - κοινωνικό περιβάλλον) αλλά, νομίζουμε, εις βάρος της ιδιουσυστασίας του λογοτεχνικού φαινομένου (σχέσεις μορφής - περιεχομένου *εντός του κειμένου* που καθορίζονται από τη γραμματολογική-ειδολογική παράδοση στην οποία ανήκει). Δεν γνωρίζουμε αν το νέο Πρόγραμμα (2011), στο πλαίσιο του «Ανοιχτού σχολείου» λαμβάνει ειδική πρόνοια για τον λογοτεχνικό γραμματισμό των μαθητών, πέραν όσων αναφέρονται στις Δεξιότητες, μαζί με άλλα.

24. Ο όρος «γραμματική της λογοτεχνικής γλώσσας» χρησιμοποιείται στο Πρόγραμμα με την έννοια που μας κληροδότησε η παράδοση του ρωσικού Φορμαλισμού και αναφέρεται στη δομική ανάλυση —στο πώς δηλαδή τα επιμέρους στοιχεία της ποιητικής και αφηγηματικής γλώσσας συγκροτούν *σύστημα*—, ενώ η θεωρία (και ιστορία) των λογοτεχνικών ειδών επιχειρεί να φωτίσει, μέσα από τη διδασκαλία των κειμένων, την ποιικιλία των μορφών και των τρόπων με τους οποίους η λογοτεχνία εκφράζει (προσομοιώνει, μεταπλάθει) το πραγματικό συγκροτώντας έναν «κόσμο» αφ' εαυτού, σε διαλεκτική σχέση με τον πραγματικό.



νακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας). Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν μια βασική μεν αλλά συνεπή γνώση του λογοτεχνικού φαινομένου και της φύσης του και, μέσω αυτής της εγκύκλιας λογοτεχνικής μόρφωσης, να γίνουν επαρκείς (κριτικοί) αναγνώστες όχι μόνο της λογοτεχνίας αλλά γενικότερα των κειμένων που διαβάζουν — να κερδίσουν δηλαδή, εντέλει, την πολιτισμική εγγραμματοσύνη. Τα παραπάνω προσδιορίζονται πιο απτά στα ακόλουθα ζητούμενα-στόχους:

*Γενικοί διδακτικοί στόχοι του λογοτεχνικού γραμματισμού στο ΠΣΛ*

Οι μαθητές ξεκινούν **“παίζοντας με τις λέξεις”**, στις μικρότερες τάξεις,<sup>25</sup> για να εισαχθούν στις μεγαλύτερες στο γραμματικό σύστημα και σε αναγκαία στοιχεία ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας πάντοτε μέσα από τα κείμενα· αναμένεται σταδιακά:

- να αντιληφθούν ότι η λογοτεχνία είναι ένας τρόπος να δημιουργεί κανείς από τη γλώσσα **μια νέα γλώσσα**, με τους δικούς της κανόνες συχνά ασύμβατους με τους «κανονικούς»
- να κατανοήσουν την **άρρηκτη σχέση μορφής - περιεχομένου** στη λογοτεχνία, ότι δηλαδή η μορφή «σημαίνει»
- να νιώσουν **αισθητική απόλαυση** μέσα από τη σταδιακή ανακάλυψη των κανόνων του λογοτεχνικού «παιχνιδιού» και τη **βιωματική συμμετοχή** σε αυτό, μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, οι οποίες, συνακόλουθα, καλλιεργούν την επινοητική ικανότητα-φαντασία, την ενσυναίσθηση, την ευαισθησία τους
- να έχουν αποκτήσει **εσωτερικά κίνητρα** ώστε να αποζητούν επαφή με τη λογοτεχνία και εκτός σχολείου
- να συνεργάζονται **κοινότητα αναγνωστών και ερμηνευτών**, διαμορφώνοντας το γούστο και τις αισθητικές προτιμήσεις τους πάντα με σεβασμό στην ετερότητα.

25. Παίζοντας με τις λέξεις σημαίνει να μνηθούν παιγνιωδώς και στα 3 επίπεδα (υφο) γλωσσολογικής ανάλυσης, αρχίζοντας από τα πιο απλά φωνολογικά παιχνίδια με τους ήχους (παρηχήσεις, συνηχήσεις, ομοιοκαταληξίες - εμπέδωση και ρυθμού), και μεταβαίνοντας σταδιακά σε πιο σύνθετα μορφο-συντακτικά και λεξικοσημσιολογικά παιχνίδια (ακροστιχίδες, γλωσσοδέτες, αινίγματα, ανέκδοτα, λογοπαίγνια κ.τ.ό.) Η προετοιμασία αυτή γίνεται στο Δημοτικό.

*Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι για το Δημοτικό*

- Οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα στοιχεία ταυτότητας ενός λογοτεχνικού έργου-βιβλίου (εξώφυλλο, οπισθόφυλλο, αντί, εικονογράφηση) και να εντοπίζουν σε αυτά χρήσιμες πληροφορίες (συγγραφέας, εκδότης, περιεχόμενα, τύπος κειμένου: π.χ. ποιητική συλλογή, πεζογράφημα, κλπ.)
- να είναι σε θέση, αντίστοιχα, να διακρίνουν το είδος ενός λογοτεχνικού κειμένου από εσωτερικά στοιχεία του (π.χ. ομοιοκαταληξία, χωρισμός σε στροφές, χωρισμός σε κεφάλαια, επεισόδια ή σκηνές κ.ο.κ.)
- να μπορούν, στις μεγαλύτερες τάξεις, να διακρίνουν τα καθαυτό λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα και πεζά, από άλλα είδη κειμένων που ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία της «γραμματείας» (στιχάκια, κόμικς, λευκώματα, προσωπικό ημερολόγιο, σενάρια κ.ο.κ.)
- να ασκούνται σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης: ανα-διήγηση / μετα-γραφή / δημιουργική επέμβαση στο κείμενο, π.χ. αλλαγή της δομής, της πλοκής, του λογοτεχνικού ήρωα· συνδυασμός ιστοριών για τη δημιουργία μιας νέας· σχεδιασμός μιας πρωτότυπης ιστορίας ή ενός ποιήματος ή ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα με βάση ένα πραγματικό πρότυπο κ.ο.κ. (ο στόχος αυτός ισχύει για όλες τις βαθμίδες)

*Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι για το Γυμνάσιο*

- Οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται βασικά στοιχεία της σύνταξης των ποιητικών προτάσεων, με έμφαση στις αποκλίσεις από τους συντακτικούς κανόνες της τρέχουσας γλώσσας, καθώς και στοιχεία της σύνταξης του αφηγηματικού λόγου (γραμματικά πρόσωπα, το «αντικείμενο» του αφηγείσθαι κλπ.)
- Να κατανοούν τη σημασία της λογοτεχνικής μεταφοράς, να εντοπίζουν ποιητικά σύμβολα και να διερευνούν το νόημά τους.
- Να αναγνωρίζουν μοτίβα και βασικά σχήματα λόγου και τη λειτουργία τους σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (πεζό ή ποιητικό).
- Να αντιλαμβάνονται τη δομή ενός αφηγηματικού κειμένου (που δεν συμπίπτει με τη γραμμική εξέλιξη της ιστορίας), τις βασικές λειτουργίες της εστίασης (ποιος βλέπει) και της φωνής (ποιος μιλάει) σ' ένα αφήγημα, όπως επίσης τη λειτουργία του χρόνου, καθώς και βασικές αφηγηματικές τεχνικές.

- Να αναγνωρίζουν χαρακτηριστικά είδη της λαϊκής παράδοσης (δημοτικά τραγούδια, μύθους, παραμύθια κ.ά.), με βάση τυπολογικά τους γνωρίσματα (στιχουργία, σχήματα λόγου, φόρμουλες-λογότυποι κλπ.),
- Να αναγνωρίζουν από εσωτερικά στοιχεία, μορφής και περιεχομένου, βασικά κειμενικά είδη της αφηγηματικής πεζογραφίας (π.χ. «ιστορικό» μυθιστόρημα, «αυτοβιογραφικό» διήγημα, μυθιστόρημα «της εφηβείας ή μαθητείας» κ.ά.) και να τα διακρίνουν από αντίστοιχα αφηγηματικά είδη, που δεν ανήκουν όμως στην καθαυτό *έντεχνη* πεζογραφία (χρονικά, μαρτυρίες, βιογραφίες, κλπ.)
- Να διακρίνουν μεταξύ της διδακτικής ή επικής-ηρωικής ποίησης «του εμείς» και της λυρικής ποίησης «του εγώ», συγκρίνοντας αντιπροσωπευτικά λογοτεχνικά κείμενα από διάφορες περιόδους.
- Ανάλογα, να μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ της αφήγησης «του εμείς» και της αφήγησης «του εγώ» μέσω της σύγκρισης αντιπροσωπευτικών κειμένων.
- Να διακρίνουν τις διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και μοντέρνας ποίησης σε επίπεδο μορφής και εκφραστικών τρόπων.
- Να αναγνωρίζουν βασικά είδη και τρόπους (κώδικες) ανατροπής που προσιδιάζουν στη λογοτεχνία «του κωμικού» (παρωδία, ειρωνεία, σάτιρα κλπ.), μέσω των οποίων ασκείται κοινωνικός έλεγχος.
- Να παράγουν μεθοδευμένα δημιουργική γραφή και να αξιολογούν με συγκεκριμένα κριτήρια το αποτέλεσμα.
- Να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν στοιχειωδώς ορολογία που αφορά στην ιστορία και στη θεωρία της λογοτεχνίας.
- Να αντλούν πληροφορίες από διάφορες πηγές, έντυπες και ηλεκτρονικές, και να ασκούνται στη διαθεματική και διακειμενική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, οξύνοντας την κριτική τους σκέψη.

#### *Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι για το Λύκειο*

- Στις κυρίως λυκειακές τάξεις, οι μαθητές να έχουν υπόψη τους ένα αδρομερές ιστορικο-γραμματολογικό διάγραμμα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας που να την εντάσσει στο ευρύτερο πλαίσιο της κίνησης και της ιστορίας των ιδεών, τουλάχιστον της Ευρωπαϊκής ηπείρου.
- Να γνωρίζουν τη βασική συμβολή, και τη διαδοχή, των σημαντικότερων κινημάτων και ρευμάτων στη νεότερη ιστορία των ιδεών και της λογοτεχνίας (Ρομαντισμός, Συμβολισμός, Ρεαλισμός, Υπερρεαλισμός).

- Να έχουν, επίσης, μια ιδέα των σύγχρονων εξελίξεων στο πεδίο της λογοτεχνίας, και γενικότερα της έκφρασης, υπό την επίδραση της εικονικής πραγματικότητας των πολυμέσων («κυβερνολογοτεχνία», πολυτροπικό κείμενο, «αγραμμική» γραφή).
- Τέλος, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά και λελογισμένα τις νέες τεχνολογίες για την πολυπρισματική προσέγγιση θεμάτων και προσώπων της λογοτεχνίας.

Για να δώσουμε μια πιο ψηλαφητή εικόνα των όρων και των εννοιών της λογοτεχνικής θεωρίας/ανάλυσης που συγκροτούν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού γραμματισμού ανά βαθμίδα, παραθέτουμε εδώ, για λόγους εκθετικής οικονομίας, μόνο όσα αντιστοιχούν στη Μέση εκπαίδευση,<sup>26</sup> με το σκεπτικό ότι αυτά ενδιαφέρουν πιο άμεσα τους συμμετέχοντες σε αυτό το συνέδριο, φιλολόγους ως επί το πλείστον. Σημειώνουμε εξαρχής ότι η κατάταξη των περιεχομένων του λογοτεχνικού γραμματισμού στο ΠΣΛ είναι **ενδεικτική** και υποδεικνύει *τη σειρά* με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μνήσουν τους μαθητές τους στα στοιχεία αυτά, «οικοδομώντας» τη γνώση από τα απλούστερα στα πιο σύνθετα, σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο, πάντα μέσα από τα κείμενα και με γνώμονα το επίπεδο ωριμότητας και γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών της τάξης τους:

#### □ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Γραμματική» της λογοτεχνικής γλώσσας

##### ► Ποιητικός λόγος

*Η σύνταξη των ποιητικών προτάσεων*

- ο κανόνας της «ισομετρίας» [συμμετρίας] μορφής και περιεχομένου
- «ασύμμετρες» ποιητικές συντάξεις (υπερβατό, επίταξη επιθέτου, διασκελισμός κλπ.)

*Ποιητική λέξη, ποιητικό λεξιλόγιο, ποιητική σημασία*

- το ποιητικό σύμβολο ως εμπλουτισμένο «γλωσσικό σημείο»
- η λογοτεχνική μεταφορά και άλλα σχήματα λόγου (παρομοίωση, προσωποποίηση, αλληγορία κλπ.)
- το ποιητικό «νόημα»: *συγκινησιακή αλληλουχία*

26. Για πρόσθετα στοιχεία βλ. Αθανασοπούλου 2010, 286-287, 296-301 (πίνακες). Πβ. και Αθανασοπούλου 2012, 42-44.

### ► Αφηγηματικός λόγος

- *τα γραμματικά πρόσωπα της αφηγηματικής γλώσσας*: το εγώ του αφηγητή, το εσύ του αποδέκτη, το αυτός/-ή/-ό περί ου ο λόγος
- *τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κόσμου*: ιστορία (story), πλοκή (plot), επεισόδια (της «δράσης»), μοτίβα (leit-motivs) που χαρακτηρίζουν το ποιόν και τη δράση των ηρώων
- *το «αντικείμενο» του αφηγείσθαι*: το πρόσωπο (αφήγηση «πρώτου» ή «τρίτου» προσώπου) και το πράγμα (αφήγηση «γεγονότων»-«λέξεων» ≠ αφήγηση «σκέψεων/αισθημάτων»)
- *εστίαση και φωνή*: ποιος «βλέπει» και ποιος «μιλάει» σε ένα αφήγημα - η τεχνική της περιγραφής, τρόποι εστίασης - μορφές αναπαράστασης του λόγου (ευθύς λόγος, διάλογος, πλάγιος λόγος, ΕΠΛ, εσωτερικός μονόλογος)
- *ο χρόνος*: χρόνος της «αφήγησης» και χρόνος της «δράσης» - αφηγηματικές τεχνικές που σχετίζονται με τον χρόνο: αναχρονισμοί, προοικονομία, επιτάχυνση, επιβράδυνση, επαναληπτικότητα κτλ.

### Θεωρία - Ιστορία των λογοτεχνικών ειδών / μορφών

- *είδη της λαϊκής στιχουργικής παράδοσης*: το δημοτικό τραγούδι, η ποιητάρικη παράδοση, το ρεμπέτικο τραγούδι, λαϊκά στιχουργήματα σήμερα - *είδη της επώνυμης παράδοσης*: σονέτα, οκτάστιχα, χαϊκού κλπ.
- *είδη της αφηγηματικής παράδοσης, λαϊκής και επώνυμης*: μύθοι, ιστορίες ζώων, παραμύθια παραδοσιακά & μοντέρνα/ανατρεπτικά
- *ποίηση «του εμείς» - ποίηση «του εγώ»* (επική-ηρωική ή διδακτική ≠ λυρική)
- *αφήγηση «του εμείς»*: σύσταση συλλογικότητας, π.χ. χρονικά ≠ *αφήγηση «του εγώ»*: αναφορά εις εαυτόν, π.χ. «αυτοβιογραφικό» αφήγημα  
*ομοιότητες / διαφορές στη μορφή, στη θεματική, στους εκφραστικούς τρόπους, σε συνάρτηση με το πολιτισμικό περιβάλλον παραγωγής τους*
- *παραδοσιακή ≠ νεωτερική ποίηση* (βασικές διαφορές σε επίπεδο μορφής και περιεχομένου)
- *κειμενικά είδη της αφηγηματικής πεζογραφίας*: μυθιστόρημα/διήγημα «επιστολικό», «ιστορικό», «ηθογραφικό», «αυτοβιογραφικό», «της εφηβείας ή μαθητείας» κ.ά.)
- *είδη και τρόποι της λογοτεχνίας του κωμικού* (=κώδικες αμφισημίας/ανατροπής): χιούμορ, παρωδία, σάτιρα, ειρωνεία

Τα στοιχεία αυτά του λογοτεχνικού γραμματισμού εισάγονται στο Γυμνάσιο, εμβαθύνονται δε στην κυρίως Λυκειακή εκπαίδευση:

#### ΛΥΚΕΙΟ (Β' και Γ' τάξη)

- τύποι «συστοιχίας» του συμβόλου με τον κόσμο του πραγματικού (φυσικό / νοερό / υποσυνείδητο) > **λογική / έλλογη / άλογη αλληλουχία** του ποιητικού «νοήματος»: σύγκριση παραδοσιακών - νεωτερικών - μοντέρνων ποιημάτων
- **σύσταση του λογοτεχνικού «τόπου»** κατά τον *συνταγματικό* και *παραδειγματικό* άξονα > παραδείγματα από διάφορες γραμματολογικές περιόδους ή και παραδόσεις
- **«μικτά» είδη** [συνδυασμός των τεχνικών της αφήγησης με τις τεχνικές της ποίησης]: έμμετρο μυθιστόρημα, αφηγηματική ποίηση, ποίημα-σε-πεζό/ «πεζοτράγουδο», συμβολιστικό μυθιστόρημα
- **μορφές αναπαράστασης του λόγου στην αφήγηση**: ευθύς λόγος/διάλογος, πλάγιος και υποκατάστατος λόγος, ελεύθερος πλάγιος λόγος/αφηγημένος μονόλογος, εσωτερικός μονόλογος (εστίαση στις αφηγηματικές καινοτομίες του Ρεαλισμού και σύγκριση παραδειγμάτων από την προγενέστερη και μεταγενέστερη αφηγηματική λογοτεχνική παράδοση)
- **εστίαση και αξιολογική προοπτική**: η σχέση «οπτικής γωνίας»/σκοπιάς και αξιολογικής «θέσης»/εκτίμησης για τα πράγματα· η ειδική σημασία της *χρονικής σκοπιάς* («απόστασης») από την οποία ο αφηγητής “θεάται” το αντικείμενο περιγραφής του > κρίσιμα παραδείγματα: το αυτοβιογραφικό *αναδρομικό* αφήγημα, το *ιστορικό* μυθιστόρημα
- **υβριδικά είδη του μεταμοντερνισμού**: πολυτροπικά υπερ-κείμενα (εικόνα+ήχος+λόγος)

#### Διευκρινίσεις για τη διδασκαλία του λογοτεχνικού γραμματισμού

α) Είναι σημαντικό να τονιστεί και πάλι ότι η μύηση των μαθητών σε στοιχεία της γραμματικής και της θεωρίας της λογοτεχνίας, γίνεται *από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα στοιχεία*, ανάλογα με την ηλικία και τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών.

β) Τα στοιχεία του λογοτεχνικού γραμματισμού δεν διδάσκονται αυτοτελώς και αποκομμένα σε «φυλλάδια», αλλά *πρέπει να εντοπίζονται στα*

κείμενα από τους μαθητές, με την καθοδήγηση του διδάσκοντα.

γ) Ο λογοτεχνικός γραμματισμός αποτελεί συστατικό μέρος του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι *τα στοιχεία μορφής διδάσκονται πάντα σε συνδυασμό με το περιεχόμενο των κειμένων*, ώστε οι μαθητές να βλέπουν τη λειτουργία τους και να διαπιστώνουν από μόνοι τους την άρρηκτη σχέση μορφής-περιεχομένου.

δ) Η εισαγωγή όρων (π.χ. αφηγητής - χαρακτήρες, παραδοσιακή - νεωτερική ποίηση, πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη αφήγηση, μοτίβα, σύμβολα κ.ά.) γίνεται σταδιακά, ανάλογα με τα κείμενα, με απλό τρόπο. Οι όροι αυτοί *επαναφέρονται κατόπιν συστηματικά* στην ανάλυση των κειμένων για να εμπεδωθούν και να γίνουν, έτσι, μέρος του επαρκούς σώματος γνώσεων που χρειάζεται να αποκτήσουν για τη λογοτεχνία οι μαθητές.

➤ Με μια τέτοια μεθόδευση της διδασκαλίας καθίσταται σαφές ότι σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είναι η αποστήθιση —να μαθαίνουν οι μαθητές απέξω όρους «θεωρίας»— αλλά **να μπορούν να ξεκλειδώσουν το κείμενο** (αναγνωρίζοντας τις τεχνικές, τους τρόπους, το πώς η μορφή “σημαίνει” το περιεχόμενο).

*Μια αναγκαιότητα: εγχειρίδιο λογοτεχνικού γραμματισμού*

Μια ανάγκη που προνοείται στο ΠΣΛ, και έγινε ιδιαίτερως αισθητή στην επιμόρφωση, είναι να αποκτήσουν *καταρχάς οι εκπαιδευτικοί* το αναγκαίο υπόβαθρο των γνώσεων γύρω από τη θεωρία και την ιστορία της Λογοτεχνίας, καθώς πολλοί από αυτούς δεν έχουν ειδικευτεί σε Νεοελληνικά Τμήματα (εξάλλου, ούτε η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα συνεπάγεται αναγκαστικά την ικανότητα για διδακτική «μετακένωση» μιας τέτοιας γνώσης στη σχολική εκπαίδευση).

Το κενό αυτό, το έλλειμμα λογοτεχνικής προπαιδείας των εκπαιδευτικών, δεν καλύπτεται από τα τρέχοντα βοηθήματα (ή τα λεξικά που λημματογραφούν αλφαβητικά —κατακερματίζοντας— συναφείς λογοτεχνικούς όρους) ούτε, μάλλον, από τα ακαδημαϊκά συγγράμματα, η διατύπωση των οποίων συχνά είναι σκοτεινή —όπως διαμαρτύρονται οι εκπαιδευτικοί— και οι έννοιες προκύπτουν δυσνόητες. Είναι λοιπόν εντελώς απαραίτητο να συνταχθεί ένα εγχειρίδιο λογοτεχνικού γραμματισμού που να μεταβολίζει τη λογοτεχνική θεωρία στη σχολική διδακτική πράξη α) με τρόπο

εύληπτο αλλά όχι απλουστευτικό για το αντικείμενο, β) σε σπειροειδή διάταξη, ξεκινώντας από τα στοιχειώδη και εμβαθύνοντας σταδιακά στα πιο σύνθετα, γ) με συγκεκριμένα κειμενικά παραδείγματα.<sup>27</sup> Το εγχειρίδιο θα πρέπει κατά βάση να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, ώστε εκείνοι, υποβοηθούμενοι από αυτό, να μπορούν να μεταδώσουν στους μαθητές τους στοιχεία, όρους και έννοιες της λογοτεχνικής θεωρίας, ιστορίας και ανάλυσης των κειμένων, αντί να τους δίνουν, όπως συνηθίζεται, ξερά φυλλάδια θεωρίας (ή powerpoint), στα οποία τέτοια στοιχεία, δοσμένα «καταλογάδην» και όχι στη μεταξύ τους συνάφεια και λειτουργία εντός του κειμένου, λίγο γίνονται κατανοητά και αποξενώνουν εντέλει τους μαθητές από τον κόσμο της λογοτεχνίας (αν όχι και τους ίδιους τους καθηγητές).

Είναι προφανές ότι η συγγραφή ενός τέτοιου εγχειριδίου είναι λεπτή και δύσκολη δουλειά, που απαιτεί συντονισμένη εργασία ομάδας. Μέχρι να γίνει αυτό, είναι σε εξέλιξη η ανθολόγηση/συναγωγή αντιπροσωπευτικών και βατών δοκιμίων από έγκριτους θεωρητικούς της λογοτεχνίας μας, αλλά και δημιουργούς που γράφουν οι ίδιοι για την τέχνη τους, η οποία θα έχει τον τίτλο «Δοκίμια θεωρίας και κριτικής της λογοτεχνίας». Την ίδια ανάγκη εξυπηρετεί ως έναν βαθμό και ο *Οδηγός δημιουργικής γραφής* (Σουλιώτης 2012). Υποβοηθητικό υλικό (διδασκτικά σενάρια και συναφή) υπάρχει επίσης αναρτημένο στην ιστοσελίδα του μαθήματος.<sup>28</sup> Εκείνο όμως που άμεσα χρειάζεται, και είναι το πιο βασικό, είναι οι επιμορφώσεις, στοχευμένες ειδικά σε ζητήματα λογοτεχνικού γραμματισμού για τους εκπαιδευτικούς.

#### 4. Εκπαιδευτικό υλικό - Εγχειρίδια

Για τις ανάγκες του μαθήματος στο Γυμνάσιο συντάχθηκαν από τη συντακτική ομάδα (Αθανασοπούλου, Σελιώτη, Μπαζούκης, υπό την εποπτεία του Π. Βουτουρή) νέα διδακτικά βιβλία προσαρμοσμένα στη φιλοσοφία του ΠΣΛ.<sup>29</sup> Πρόκειται για μια σειρά εγχειριδίων με γενικό τίτλο *Ο λόγος*

---

27. Αρχικές σκέψεις για τι μπορεί να περιέχει ένα τέτοιο εγχειρίδιο καταγράφονται στο Αθανασοπούλου 2010, 278-280.

28. Βλ. επίσης το Μέρος Β': «Παράλληλα βιωματικά εργαστήρια-Διδακτικές εφαρμογές» στον τόμο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση* (2012), 82-135.

29. Στο Δημοτικό τα βιβλία ετοιμάζονται. Η διδασκαλία μέχρι στιγμής γίνεται στη βάση ενδεικτικών σχεδίων μαθήματος («διδασκτικά σενάρια») που καλύπτουν πτυχές από



ανάγκη της ψυχής, η οποία περιλαμβάνει ένα τεύχος Κειμένων και ένα τεύχος Ερωτήσεων-Δραστηριοτήτων για κάθε τάξη. Το τεύχος των Κειμένων είναι για κοινή χρήση στην τάξη, ενώ το τεύχος των Ερωτήσεων-Δραστηριοτήτων προορίζεται αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να επιλέξουν, να διαφοροποιήσουν και να προσαρμόσουν τις προτεινόμενες ερωτήσεις και τις δραστηριότητες στο δυναμικό της τάξης τους, σύμφωνα με την αρχή της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας»<sup>30</sup> (το ίδιο ισχύει και για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων προς διδασκαλία).

**Α'.** Το τεύχος των Κειμένων («βιβλίο μαθητή») ενοποιεί τη λογοτεχνική ύλη που έως τώρα ήταν κατακερματισμένη σε τρία ανθολόγια, ένα ελλαδικό, ένα κυπριακό και ένα της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας, από μετάφραση. Το ενιαίο πλέον τεύχος των Κειμένων περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικά κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, στην οποία εντάσσεται βέβαια και η αξιόλογη παραγωγή της Κύπρου, μαζί με κείμενα της ευρωπαϊκής ή/και παγκόσμιας λογοτεχνίας, σε μιαν εύλογη ποσόστωση.<sup>31</sup>

Το corpus των κειμένων είναι ανοιχτό, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ευελιξία στην επιλογή ή και αντικατάσταση των προτεινόμενων κειμένων με άλλα. Βασικά κριτήρια επιλογής των κειμένων συνιστούν: η λογοτεχνική τους αξία, η ανταπόκρισή τους στους διδακτικούς στόχους της ενότητας και η αντιστοιχία τους με το γνωστικό-ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν κάθε αξιόπιστη πηγή

---

τις θεματικές ενότητες. Τα εν λόγω διδακτικά σενάρια εκπονούνται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, με την καθοδήγηση της Επιθεωρήτριας-Συνδέσμου για το μάθημα της Λογοτεχνίας, και ελέγχονται από Ελληνίδες πανεπιστημιακούς (με ειδικευση στην παιδική λογοτεχνία), πριν αναρτηθούν για χρήση από τους δασκάλους. Γενική εποπτεία ασκεί η Συντάκτρια του προγράμματος, ώστε να τηρούνται οι προδιαγραφές του ΠΣΛ.

30. Δηλαδή, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης και το γνωστικό προφίλ του κάθε μαθητή.

31. Περιττό να ειπωθεί ότι ο κατακερματισμός της ενιαίας ύλης της Λογοτεχνίας σε τρία ξεχωριστά εγχειρίδια —διαχωρίζοντας μάλιστα την κυπριακή από την ελλαδική λογοτεχνία σαν να πρόκειται για δύο διαφορετικές λογοτεχνίες— είναι αντιεπιστημονικός, μεθοδολογικά αντιπαραγωγικός και αντιπαιδαγωγικός. Να σημειωθεί ότι το κυπριακό και το ευρωπαϊκό διδάσκονταν περιστασιακά. Τα κείμενα των παλαιότερων εγχειριδίων δεν αποκλείστηκαν από τη διδασκαλία αλλά χαρτογραφήθηκαν ανά θεματική ενότητα του ΠΣΛ και προτείνονται για αξιοποίηση/συνεξέταση μαζί με τα νέα.

άντλησης λογοτεχνικών κειμένων, με γνώμονα τα παραπάνω κριτήρια.

Τα κείμενα, λοιπόν, δεν συγκροτούν έναν «κλειστό κατάλογο», απαγορεύοντας τη χρήση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που δεν συμπεριλαμβάνονται σ' αυτόν, αλλά αποτελούν μια (πρώτη) βάση υλικού που σκοπό έχει να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανεύρεση του δικού τους υλικού. Παράλληλα, αίρεται μια παρεξήγηση με δύο αποδέκτες: σκοπός του μαθήματος δεν είναι να διδαχθούν συγκεκριμένα κείμενα, παγιωμένα και αναντικατάστατα, αλλά μέσω *παραδειγματικών* λογοτεχνικών κειμένων **να επιτευχθούν οι στόχοι**, όπως αυτοί καθορίζονται στο ΠΣΛ, για το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο καθώς και για τις αναμενόμενες δεξιότητες των μαθητών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές δεν πρέπει να μάθουν απέξω «την ανάλυση» συγκεκριμένων λογοτεχνικών κειμένων, αλλά μέσα από παραδειγματικά κείμενα της ελληνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνίας να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αγαπήσουν τον κόσμο της λογοτεχνίας, αναπτύσσοντας **εσωτερικά κίνητρα για τη φιλαναγνωσία**.

Τα κείμενα που προτείνονται στο βιβλίο είναι πολλά, κι αυτό ήταν μια σκόπιμη επιλογή α) γιατί όσα περισσότερα κείμενα έχουν στη διάθεσή τους οι φιλόλογοι, τόσο πιο άνετα μπορούν να οργανώσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό της τάξης τους, και β) προκειμένου να αναδειχθούν οι πολλαπλές πτυχές των θεμάτων και οι ποικίλες όψεις που αναδεικνύουν τα κείμενα για κάθε θέμα.<sup>32</sup> Τα κείμενα σε κάθε ενότητα κατατάσσονται ειδολογικά (πεζά - ποιητικά) και χρονολογικά, από τα παλαιότερα στα σύγχρονα.<sup>33</sup>

Μαζί με τα λογοτεχνικά κείμενα, σε κάθε ενότητα προτείνεται **συναφές οπτικοακουστικό υλικό** (μελοποιημένα ποιήματα και τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες, βίντεο/ντοκιμαντέρ, εικαστικό υλικό κλπ.). Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί μπορούν με την πρώτη ματιά να αντιληφθούν τις προεκτάσεις και διασυνδέσεις των κειμένων

---

32. Ο ίδιος πλουραλισμός, που στην ουσία σημαίνει *διευρυμένη δυνατότητα επιλογών*, απηχείται και στην ποικιλία των ερωτήσεων - δραστηριοτήτων στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού.

33. Ενδεχομένως, ορισμένα κείμενα είναι πιο πλούσια σε ερεθίσματα από αυτά που μπορούν να απορροφήσουν, ηλικιακά και γνωστικά, οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης (όπως συμβαίνει ιδίως με εκείνα των νεότερων δημιουργών), αλλά με βάση τη σπειροειδή οργάνωση του ΠΣΛ τα κείμενα μπορούν να ανακαλούνται και σε επόμενες τάξεις, επομένως το corpus των κειμένων δεν είναι «κλειστό», για ορισμένη τάξη / θεματική ενότητα, αλλά ανοιχτό και στην εσωτερική του δυναμική (προ-οπτική) και εμπέδωση.

της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης και τρόπους έκφρασης. (Ο διάλογος αυτός ενεργοποιείται με τις ερωτήσεις-δραστηριότητες που προτείνονται στο βιβλίο του Εκπαιδευτικού).

**Β'. Το τεύχος των Ερωτήσεων-Δραστηριοτήτων** («βιβλίο εκπαιδευτικού») περιλαμβάνει επίσης *καθοδηγητικές* προτάσεις, πλούσιες σε αριθμό και ποικιλία, για να ετοιμαστούν κατόπιν από κάθε διδάσκοντα αντίστοιχες έγκυρες ασκήσεις. Οι ερωτήσεις είναι έτσι σχεδιασμένες ώστε το περιεχόμενο να συνεξετάζεται ισόρροπα με τη μορφή των κειμένων και κλιμακώνονται, κι αυτές σπειροειδώς, ως εξής:

- Ερωτήσεις **πρωτοβάθμιας ανάλυσης και συνδυασμού των κειμένων** με τις οποίες ελέγχεται η κατάρκτηση από τους μαθητές βασικών δεξιοτήτων πρόσληψης-κατανόησης-σύγκρισης των υπό εξέταση κειμένων.
- **Ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες** οι οποίες απαιτούν τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, συστηματικότερη αξιοποίηση πηγών, έντυπων και ηλεκτρονικών, και αποσκοπούν στην καλλιέργεια πιο σύνθετων δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας των κειμένων σε συνάρτηση με άλλα γνωστικά πεδία και μορφές τέχνης. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται επίσης μια σειρά από δραστηριότητες **δημιουργικής γραφής ή άλλης δημιουργικής έκφρασης**, μέσα από τις οποίες οι μαθητές παράγουν μεθοδευμένα δικά τους κείμενα, ή εκφράζονται με άλλα μέσα (κόμικς, βίντεο, μουσική κλπ.) εμπνεόμενοι από τα κείμενα.
- **Ερευνητικά σχέδια εργασίας τύπου project - η τάξη ως λέσχη ανάγνωσης:** στο στάδιο αυτό, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν και να παρουσιάσουν ολόκληρα λογοτεχνικά έργα ή να πραγματοποιήσουν μια μικρή έρευνα/μελέτη συνδυάζοντας τη λογοτεχνία με άλλα μαθήματα (π.χ. Γλώσσα, Αρχαία, Ιστορία, Ψυχολογία, Μελέτη περιβάλλοντος, Αγωγή του Πολίτη) και με άλλες τέχνες (θέατρο, κινηματογράφος, εικαστικά κλπ.)

Σημειωτέον ότι το τεύχος των Δραστηριοτήτων περιλαμβάνει *ένα επιπλέον σώμα λογοτεχνικών κειμένων*, για κάθε ενότητα, που διευρύνει ακόμη περισσότερο τη δυνατότητα επιλογών εκ μέρους των φιλολόγων.<sup>34</sup> Εκτός

34. Αυτά τα επιπλέον κείμενα μπορούν να εξυπηρετήσουν όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά και τους σκοπούς της αξιολόγησης (χρήση άγνωστων λογοτεχνικών κειμένων στις εξετάσεις).

από τα κείμενα των νέων βιβλίων, που πολλές φορές εξ ανάγκης είναι αποσπασματικά (ιδίως τα πεζά), οι φιλόλογοι παροτρύνονται να ωθούν τους μαθητές τους στην ανάγνωση **ολοκληρωμένων λογοτεχνικών βιβλίων** (σχετικός κατάλογος δίνεται στο τέλος κάθε ενότητας).<sup>35</sup> Έτσι, κανένα αξιόλογο λογοτεχνικό βιβλίο στην πραγματικότητα δεν απαξιώνεται και δεν αποκλείεται από τη διδασκαλία.

Συνοψίζοντας: το ΠΣΛ από πλευράς κειμένων προτείνει μια επιλογή από *αντιπροσωπευτικά* κείμενα, πεζά και ποιητικά, της ελληνικής και ξένης γραμματείας (σε μετάφραση), δυνάμει *ανανεώσιμα* —αφού είναι «παραδείγματα»—, τα οποία δεν δεσμεύουν αλλά υποβοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους την απαιτούμενη ευελιξία, εντός λελογισμένων πλαισίων, να χειριστούν το υλικό, διαφοροποιώντας το ανάλογα με τις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας, τάξης ή και τμήματος.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι κείμενα και δραστηριότητες είναι υπό δοκιμασία: όποια απ' αυτά κριθούν ως μη λειτουργικά θα αποσυρθούν — αντικατασταθούν με άλλα. Η συνδρομή, επομένως, διδασκόντων και διδασκομένων από την άποψη αυτή δεν είναι απλώς ευκαταία αλλά κρίσιμη. Αυτό είναι το νόημα, και η δημοκρατία εντέλει, ενός «ανοιχτού» corpus κειμένων σε ένα «ευέλικτο» Πρόγραμμα Σπουδών, που αναγνωρίζει τον καίριο ρόλο των ανθρώπων οι οποίοι το κάνουν πράξη. Η συντακτική ομάδα ευελπιστεί η αναγκαία αυτή ανατροφοδότηση από τη «βάση» να είναι συνεχής, συμβάλλοντας στη διαρκή αναθεώρηση και ανανέωση του διδακτικού υλικού.<sup>36</sup>

### 5. Μεθοδολογικές καινοτομίες του ΠΣΛ

Όπως ήδη διαφάνηκε από τα προηγούμενα, το ΠΣΛ διέπεται από ένα νέο μεθοδολογικό πνεύμα ως προς τη διδασκαλία και τη μέθοδο προσέγγισης των κειμένων. Οι βασικές καινοτομίες (ή εμφάσεις του) σε σχέση με τις

35. Προφανής επιδίωξη είναι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας του μαθητικού πληθυσμού. Ο κατάλογος είναι ανοιχτός: οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κομίσουν και τις δικές τους προτάσεις για βιβλία, υπό την ευνόητη προϋπόθεση αυτά να έχουν αναγνωρισμένη λογοτεχνική αξία.

36. Για άλλο υποστηρικτικό υλικό (οδηγός δημιουργικής γραφής, εγχειρίδιο λογοτεχνικού γραμματισμού) βλ. τις αναφορές στις οικείες ενότητες της εργασίας.

ισχύουσες πρακτικές στο λογοτεχνικό μάθημα είναι οι εξής:

**i.** Το κύριο βάρος πέφτει στη **συνεξέταση/σύγκριση/αντιπαραβολή** των κειμένων. Αντί δηλαδή να διδάσκεται μεμονωμένα κάθε λογοτεχνικό κείμενο και μετά να εγκαταλείπεται οριστικά για χάρη του επομένου, τώρα δημιουργούνται «**ιστοί κειμένων**» γύρω από ένα κοινό θέμα-σύνδεσμο (εξ ου και η «θεματοκεντρική» οργάνωση της ύλης). Η συνεξέταση εμπλέκει λογοτεχνικά κείμενα ομοειδή ή άλλου γένους (ποιήματα-πεζογραφήματα), σύγχρονα, παλαιότερα και ξένα - αλλά και άλλες μορφές τέχνης. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται **α) η διακειμενικότητα**: η «συνομιλία» των κειμένων —και γενικά των τεχνών— γύρω από τον ίδιο θεματικό άξονα ή σύνδεσμο, **β) η ιστορικότητα**: η διαχρονική εξέλιξη των θεμάτων και τρόπων της λογοτεχνικής, και ευρύτερα της καλλιτεχνικής δημιουργίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, τόπους και εποχές (πολιτισμικά «παραδείγματα»), **γ) η διαθεματικότητα**: η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται σε διαθεματική διασταύρωση με άλλα ανθρωπο-γνωστικά αντικείμενα (την Ιστορία, την Ψυχολογία, την Αγωγή του πολίτη κ.ο.κ.) και, ιδίως, με άλλες μορφές τέχνης (εικαστικές τέχνες, μουσική, θέατρο, σινεμά κλπ.)

Ειδικότερα (και κρίσιμα) οφέλη: η μέθοδος της συνεξέτασης συμβάλει κατεξοχήν στην **ανάπτυξη της κριτικής σκέψης** (κρίνουμε *συγκρίνοντας*)<sup>37</sup> και στην αναγνώριση της πολυσημίας-πολυεδρικότητας του

37. Δεν κοιμίζουμε γλαύκα ες Αθήνας, στη βιβλιογραφία υπάρχουν πλήθος μελέτες που υποστηρίζουν την αξία της σύγκρισης ως διδακτικής μεθόδου για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Ελένη Πολίτου-Μαρμαρινού, «Σύγκριση: ένας γόνιμος τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Λύκειο», ανακοίνωση στην Ημερίδα *Η λογοτεχνία και η διδακτική της. Από τη θεωρία στην πράξη*, Βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη (21/11/2009). Τζίνα Καλογήρου, «Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας», στο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση* (2012), 68-81· Yves Chervel, «Le commentaire comparé», *L'Information Littéraire*, 24 année (Jauvier- Février 1972) 37-49. Πολλές σχετικές αναφορές υπάρχουν επίσης στους συλλογικούς τόμους που αναφέρονται στη Βιβλιογραφία της παρούσας εργασίας.

Ωστόσο, είναι, νομίζουμε, η πρώτη φορά που η μέθοδος της σύγκρισης προάγεται σε κύρια μέθοδο για τη διδακτική της λογοτεχνίας σε εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Το μόνο παράλληλο που έχουμε υπόψη είναι αυτό ξένων ιδιωτικών σχολείων και διεθνών φορέων εξετάσεων, όπως είναι το Baccalaureat International Grec Moderne και το GCCE Modern Greek, που βασίζονται στη συνεξέταση κειμένων. Περιττό να ειπωθεί ότι η συγκριτική

κόσμου που μας περιβάλλει εν γένει (διαφορετικές οπτικές γωνίες = διαφορετικές όψεις του ίδιου φαινομένου). Επίσης, η μέθοδος αυτή εξυπηρετεί, όπως είπαμε, την ανάδειξη της ιστορικότητας των λογοτεχνικών ειδών και τρόπων στον άξονα παλαιό / σύγχρονο, λαϊκό-ανώνυμο / επώνυμο-«έντεχνο», εγχώριο / ξένο, συμβάλλοντας έτσι παράλληλα στη λογοτεχνική και πολιτισμική εγγραματοσύνη των μαθητών.

Επιπλέον, η συνεξέταση/αντιπαραβολή των κειμένων συμβάλλει στον **λογοτεχνικό γραμματισμό** των μαθητών καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται *τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του λογοτεχνικού ύφους* (διαφορές ποιημάτων - πεζών, χαρακτηριστικά ποιητικής και αφηγηματικής γλώσσας, παραδοσιακή / νεωτερική τεχνοτροπία κ.τ.ό.). Στο μάθημα τα λογοτεχνικά κείμενα αντιπαραβάλλονται επίσης με **άλλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης**, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις *σχέσεις* που συνδέουν τη λογοτεχνία με άλλες τέχνες αλλά και τη *διαφορά* της απ' αυτές σε ό,τι αφορά τις τεχνικές και τα μέσα έκφρασης.

Last but not the least, μέσα από τη συνομιλία των κειμένων αναπτύσσεται και η συνομιλία των ανθρώπων: οι μαθητές αποκτούν **κουλτούρα διαλόγου και σεβασμού της άλλης άποψης**. Η οικοδόμηση της τάξης σε κοινότητα αναγνωστών επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της πολυφωνίας αλλά και της *ασυμμετρίας* των οπτικών γωνιών, της σχετικότητας μεν αλλά *όχι της αυθαιρεσίας* των απόψεων και ιδεών, αφού η εγκυρότητα των απόψεων (οφείλει να) ελέγχεται από τη λογοτεχνική σύμβαση. Παράλληλα, μέσα από τη «συνομιλία» των κειμένων / με τα κείμενα οι μαθητές αποκτούν επίγνωση της σημασίας που εμπεριέχει ο διάλογος με τον «άλλο» στη συγκρότηση ταυτότητας, συλλογικής-εθνικής και ατομικής-προσωπικής, και εντέλει, στην κατασκευή του εαυτού.

**ii.** Το περιεχόμενο παρουσιάζεται **ισόρροπα** μαζί με τα σχήματα λόγου, τη στιχουργία, τις αφηγηματικές τεχνικές των κειμένων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατανοούν όχι θεωρητικά αλλά μέσα στα ίδια τα κείμενα την οργανική σχέση μορφής-περιεχομένου στη λογοτεχνία, όπου η έμφαση

---

μέθοδος όπως προτείνεται στο ΠΣΛ της Κύπρου δεν συμπίπτει με τη διδακτική πρακτική των «παράλληλων» κειμένων στην ελληνική εκπαίδευση, όπου τα «παράλληλα» είναι προαιρετικά (ανακαλούνται, κυρίως, στις εξετάσεις) — αντίθετα, στο ΠΣΛ η συνεξέταση είναι *υποχρεωτική* στην καθημερινή διδακτική πράξη και όλα τα κείμενα θεωρούνται ισοβαρή και ισότιμα.

δεν πέφτει στο «τι» αλλά στο «πώς»· στην ουσία, οι μαθητές κατανοούν ότι το περιεχόμενο *προκύπτει μέσα από τους εκφραστικούς και αφηγηματικούς τρόπους των κειμένων*.

**iii.** Ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται επίσης στην **επικαιροποίηση** και στην **ενσυναίσθηση**: η σκοπιά που επιλέγεται για την εκκίνηση ή την κατάληξη του προβληματισμού που θέτουν τα κείμενα τα οποία εξετάζονται, μαζί και με άλλες μορφές έκφρασης, είναι πάντα αυτή της *σύγχρονης εποχής*, ακριβώς γιατί είναι πιο οικεία και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών. (Γι' αυτό, εξάλλου, προτείνονται και πολλά σύγχρονα λογοτεχνικά κείμενα). Έτσι, τελικά, κατανοείται ότι η λογοτεχνία, γενικά η τέχνη, δεν παράγεται στο κενό και δεν ανήκει σε κάποιον πλατωνικό «κόσμο των ιδεών» αλλά συνδέεται με τη βιωματική πραγματικότητα, τις εμπειρίες και τις ψυχικές - εκφραστικές ανάγκες των ανθρώπων στην πραγματική ζωή.

**iv.** Για την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενίσχυση του λογοτεχνικού γραμματισμού και την εκδήλωση των δημιουργικών κλίσεων των μαθητών, στο ΠΣΛ προωθείται η **δημιουργική γραφή**: οι μαθητές παράγουν μεθοδευμένα (και αξιολογούνται πάνω σε) δικά τους κείμενα, ώστε να κατανοήσουν “από μέσα”, *βιωματικά*, τις ιδιαίτερες συμβάσεις (και δυσκολίες) της λογοτεχνικής γραφής, ώστε να γίνουν όχι, κατ' ανάγκη «συγγραφείς» αλλά, πρωτίστως, επαρκείς *αναγνώστες*. Με άλλα λόγια, με την ένταξη της δημιουργικής γραφής (και ανάγνωσης) στο μάθημα επιδιώκεται η καλλιέργεια μιας πιο συστηματικής και μόνιμης σχέσης των παιδιών με το βιβλίο, καθώς και μια πιο υποψιασμένη, κριτική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό και σε κάθε κείμενο, ως προς τις απόψεις για τον κόσμο που αυτά διαθλούν σε συνάρτηση με το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο αναφοράς τους (critical reading). Προς την ίδια κατεύθυνση, της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής ενασχόλησης με τη λογοτεχνία, κατατείνει και η εργαστηριοποίηση του μαθήματος, η μετατροπή δηλαδή της τάξης σε λέσχη ανάγνωσης και λογοτεχνικό εργαστήρι.

Για τη μεθοδευμένη άσκηση των μαθητών στη δημιουργική γραφή συντάχθηκε από τον ποιητή και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του προγράμματος, Μίμη Σουλιώτη, και την ομάδα του σχετικό εγχειρίδιο με τίτλο *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*, ιδιαίτερα χρήσιμο —και ευ-

φάνταστο— για τους μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (βλ. Σουλιώτης 2012).<sup>38</sup>

ν. Εν κατακλείδι, το Πρόγραμμα, από τη φύση του, επιβάλλει την υιοθέτηση ενός **μαθητοκεντρικού μοντέλου** διδασκαλίας, προωθεί τις **συνεργατικές και βιωματικές μορφές μάθησης** και εναρμονίζεται με τις αρχές της νέας παιδαγωγικής: αρχή του εποικοδομισμού (constructivism), διερευνητική μάθηση σε ομάδες, ενσυναίσθηση, τάξη-εργαστήρι, κριτικός γραμματισμός, πολιτισμική εγγραμματοσύνη. Το πιο σημαντικό είναι ότι η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε παιδιού και στις ιδιαίτερες κλίσεις του με βάση την αρχή της «**παιδαγωγικής διαφοροποίησης**».<sup>39</sup> Παράλληλα, εμπλουτίζεται με τη στοχευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών για εμβάθυνση (π.χ. αναζήτηση έγκυρων ηλεκτρονικών πηγών για πρόσωπα, όρους, ζητήματα της λογοτεχνίας, χρήση ειδικών λογισμικών για παρουσιάσεις και δημιουργικές εργασίες κ.ο.κ). Τέλος, η γνώση που αποκτιέται με επίκεντρο τα λογοτεχνικά κείμενα εξακτινώνεται διθεματικά και συσχετίζεται με άλλα γνωστικά αντικείμενα (τη γλώσσα, την ιστορία, την αγωγή του πολίτη, την ψυχολογία, την αισθητική αγωγή κ.ο.κ.) με στόχο την «**ολιστική γνώση**» εκ μέρους των μαθητών.

## 6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση συναρτάται, για πρώτη φορά, με συγκεκριμένους **δείκτες επιτυχίας (ή επάρκειας)** που ορίζουν τι πρέπει να έχει κατακτήσει κάθε μαθητής μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος στη διάρκεια του σχολικού έτους, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα (σύμφωνα με το σπειροειδές μοντέλο που διέπει όλο το Πρόγραμμα). Οι δείκτες αυτοί βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους ειδικούς διδακτικούς στόχους των θεματικών

---

38. Η αναπάντεχη απώλεια του Μίμη Σουλιώτη, για όλους εμάς που δουλέψαμε μαζί του γίνεται όλο και πικρότερα αισθητή, πιο δυσαναπλήρωτη. Ας είναι αυτή η παρουσίαση ένα μικρό ανάθημα στη μνήμη του, για την αναντικατάστατη παρουσία και συμβολή του σε αυτό το «χαριτωμένο» έργο (έτσι έλεγε), που ήταν και το τελευταίο της ζωής του.

39. Επισημαίνουμε ότι η επιλογή των κειμένων για συνεξέταση και γενικά ο χειρισμός του υλικού στη διδασκαλία, στην ανάθεση εργασιών, στα εξεταστικά δοκίμια επαφίεται στην κρίση του διδάσκοντα με γνώμονα ακριβώς την αρχή της διαφοροποίησης (ο διδάσκων γνωρίζει καλύτερα το επίπεδο και το δυναμικό των μαθητών του).



ενοτήτων και του λογοτεχνικού γραμματισμού, όπως τους περιγράψαμε παραπάνω, και είναι χρήσιμοι όχι μόνο για την αξιολόγηση των μαθητών αλλά και για την (αυτο)αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.<sup>40</sup>

Ως βασική αρχή, στόχος της αξιολόγησης δεν είναι «ο βαθμός» (και η συνακόλουθη βαθμοθηρία), ένας αόριστος —και πολύ σχετικός— δείκτης της σχολικής επιτυχίας / αποτυχίας, αλλά η *ανατροφοδότηση της διδασκαλίας*, έτσι ώστε αυτή να γίνεται όλο και πιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές. Η αξιολόγηση λοιπόν πρέπει να είναι συνεχής και *διαγνωστική*. Στο ΠΣΛ προβλέπονται **διάφορες μορφές αξιολόγησης**, που κλιμακώνονται σε διαφορετικούς χρόνους: με την ολοκλήρωση μιας ενότητας (ή υποενότητας κειμένων), στο τέλος του τετραμήνου, στη λήξη της χρονιάς, και έχουν ως βασικό στόχο τον έλεγχο της απόδοσης/επίδοσης των μαθητών σε δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη φιλιαναγνωσία.

Η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης μέσω γραπτού διαγωνίσματος παραμένει· ωστόσο, για πρώτη φορά τα εξεταστικά δοκίμια περιλαμβάνουν όχι μόνο διδαγμένα αλλά **και άγνωστα κείμενα**, που συνεξετάζονται με τα ήδη γνωστά. Έτσι, οι μαθητές δεν αξιολογούνται με κριτήριο την αποστήθιση στοιχείων ή πληροφοριών πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα που διδάχτηκαν, αλλά σε **βασικές δεξιότητες** που έχουν αναπτύξει ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους όχι μόνο στα διδαγμένα αλλά και σε πολλά ακόμη λογοτεχνικά έργα (δυνάμει σε όλα). Η αξιολόγηση γίνεται μέσα από ερωτήσεις ανάλυσης και συνδυασμού των κειμένων μεταξύ τους, με άλλες μορφές τέχνης, ή και σε διαθεματική σύνδεση με άλλα μαθήματα (π.χ. γλώσσα, ιστορία κ.ό.). Να σημειωθεί ότι είναι διαβαθμιζόμενης δυσκολίας (= εμβάθυνσης) έτσι ώστε να ανταποκρίνονται δικαιότερα στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

*Βασική καινοτομία του ΠΣΛ* είναι ότι **μορφή αξιολόγησης θεωρείται πλέον η δημιουργική γραφή και ανάγνωση** (παρουσίαση ολοκληρωμένων λογοτεχνικών βιβλίων). Οι μαθητές μελετούν τα βιβλία ατομικά ή ομαδικά, τα παρουσιάζουν στην τάξη δημιουργικά και δεν τα εξετάζονται με άλλον τρόπο (γνωρίζουν όμως πως τόσο η ανάγνωση όσο και η παρουσίαση είναι μέρος της αξιολόγησής τους). Σε ό,τι αφορά τις ασκήσεις δημιουρ-

40. Γίνονται δε χειροπιαστοί, «μετρήσιμοι» από τις δημιουργικές ασκήσεις και δραστηριότητες των μαθητών (βλ. στο site του μαθήματος την ενότητα «Μαθητικές δημιουργίες»).

γικής γραφής η αξιολόγηση γίνεται με κριτήρια, αφενός, την τήρηση των συμβάσεων του είδους και, αφετέρου, την πρωτοτυπία τους. Ενισχύεται επίσης η συλλογική δουλειά με την ανάθεση εργασιών τύπου **project** για λογοτεχνικά θέματα, οι οποίες αξιολογούν πιο σύνθετες δεξιότητες (έρευνα, συγκέντρωση και ανάλυση στοιχείων, σύνθεση, παρουσίαση, κριτική σκέψη στην εξαγωγή συμπερασμάτων, κλπ.), με την πρόσφορη αξιοποίηση και των νέων τεχνολογιών. (Στο ΠΣΛ προτείνεται τουλάχιστον μία τέτοια εργασία για κάθε θεματική ενότητα στη διάρκεια του σχολικού έτους).

### *Ανακεφαλαίωση*

Συνοψίζουμε τα κύρια στοιχεία του ΠΣΛ επιγραμματικά:

### *Οργάνωση*

- Η σχολική εκπαίδευση —από την (προ)Δημοτική ως το Λύκειο— νοείται ως ενιαίος κορμός, χωρίς κατατμήσεις και στεγανά μεταξύ των βαθμίδων
- Η ύλη και η γνώση αναπτύσσονται σπειροειδώς: η διδασκαλία του μαθήματος σε κάθε βαθμίδα συνεχίζεται και εμβαθύνεται στην επόμενη, σύμφωνα με τη μαθησιακή αρχή του «εποικοδομισμού», από τα απλούστερα στα πιο σύνθετα.
- Το περιεχόμενο αναδιοργανώνεται σε 4 βασικούς θεματικούς άξονες, που εξειδικεύονται σε επιμέρους θεματικές ενότητες ανά βαθμίδα και επίπεδο τάξεων
- Δίνεται ισόρροπη έμφαση στο περιεχόμενο και σε στοιχεία της μορφής και της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών («λογοτεχνικός γραμματισμός»)
- Η δημιουργική γραφή εντάσσεται οργανικά στο μάθημα (*μεθοδευμένα*), και το ίδιο ισχύει για τη δημιουργική ανάγνωση (βιβλιοπαρουσιάσεις-βιβλιοκρισίες).
- Το Πρόγραμμα έχει ανοιχτή φιλοσοφία, παρέχει μεγάλα περιθώρια επιλογών και αυτενέργειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, και είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε τα πάντα (θεματικές ενότητες, κείμενα, ασκήσεις-δραστηριότητες) να λειτουργούν σε σύστημα.

### Μεθοδολογία

- Συνεξέταση - σύγκριση - αντιπαραβολή των λογοτεχνικών κειμένων μεταξύ τους και με άλλες μορφές τέχνης/έκφρασης
- Διαθεματικές συναρτήσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Ιστορία, Ψυχολογία, Αγωγή του Πολίτη, Μελέτη Περιβάλλοντος, κλπ.)
- Επικαιροποίηση: τα κείμενα συνδέονται με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Διδακτική μεθοδολογία συμβατή με τις μεθόδους της νέας παιδαγωγικής με απώτερο στόχο την «κριτική πολιτισμική εγγραμματοσύνη»
- Εκσυγχρονισμός της διδακτικής τεχνολογίας: λελογισμένη χρήση ΤΠΕ αντίστοιχη με τη φύση και τις ανάγκες του μαθήματος
- Αξιολόγηση: Δείκτες επιτυχίας ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και επίπεδο τάξεων - χρήση και αγνώστου κειμένου στις εξετάσεις

### Γραμματισμός

- Παράλληλη ανάδειξη γλωσσικού / λογοτεχνικού γραμματισμού μέσα από τη σύγκριση του γλωσσικού με το λογοτεχνικό σύστημα («γραμματική της λογοτεχνικής γλώσσας»)
- Έμφαση στη διακειμενικότητα: σχέσεις των κειμένων μεταξύ τους και με άλλους σημειωτικούς κώδικες (διαφορές, αναλογίες, αντιθέσεις...)
- Ανάδειξη των ιδιαίτερων συμβάσεων κάθε κειμενικού είδους
- Στόχευση στην ανάδειξη των υπονοούμενων πληροφοριών κάθε κειμένου (*τι κρύβεται κάτω από τις γραμμές*)
- Σύνδεση των κειμένων με το περιβάλλον και την εποχή τους (πολιτισμική εγγραμματοσύνη, ιστορικότητα).

### Εμπειρίες από την εφαρμογή του ΠΣΛ

Στα 3 χρόνια της μέχρι τώρα εφαρμογής του το ΠΣΛ πέρασε από όλα τα crash test σε θεσμικό επίπεδο (Επιθεωρητές, ΟΕΛΜΕΚ, επιτροπές ελέγχου/«τυφλής» αξιολόγησης επί πρώην και νυν εκπαιδευτικής ηγεσίας, μείζονα Επιτροπή για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση των ΝΑΠ<sup>41</sup>). Επι-

41. Το πλήρες όνομα της επιτροπής που συστάθηκε ad hoc από τον νέο Υπουργό Παιδείας της Κύπρου (2013) με πρώτο στόχο τη «Διαμορφωτική Αξιολόγηση των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων [ΝΑΠ]» επί προηγούμενης κυβέρνησης, είναι: *Επιστημονική Επιτροπή για τον Εκσυγχρονισμό του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος*. Πρόεδρος: Μαίρη

σημαίνουμε την τελευταία, ιδιαίτερα θετική αποτίμηση του Προγράμματος από δύο ανεξάρτητους κριτές (ειδικούς στη Λογοτεχνία) με σύστημα τυφλής αξιολόγησης, οι οποίοι έκριναν την καταλληλότητα και επάρκειά του με γνώμονα μια δέσμη από κριτήρια: *συνοπτικότητα, ισορροπία, συγχρονικότητα, συνοχή, συνέπεια, δημοκρατικότητα, επιστημονικότητα, λειτουργικότητα, αποτελεσματικότητα*. Οι εκθέσεις των ανώνυμων «κριτικών αναγνωστών», όπως ονομάστηκαν, γνωστοποιήθηκαν στην Επιστημονική Επιτροπή του ΠΣΛ (Ιούνιος 2014) και βρίσκονται κατατεθειμένες στο Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου. Δίνουμε μια σύνοψη των βασικών πορισμάτων τους (συνθέτοντας τις κρίσεις από τα δύο σημειώματα): το Πρόγραμμα «έχει συγκροτηθεί και διατυπωθεί με προσοχή και επιμέλεια», «εμφορεύεται από σύγχρονο πνεύμα», «ανταποκρίνεται στα αιτήματα της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας», «καλύπτει τις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου», διέπεται από «αρμονία», «συνέχεια και ενιαίο πνεύμα και στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης», είναι «πλούσιο και πολυποίκιλο ώστε να αφήνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να πραγματοποιήσει τις δικές του επιλογές, ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης του», υπάρχει «επιστημονική εγκυρότητα ως προς τις διδακτικές προτάσεις [... και στο] ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εδράζονται», και τέλος, είναι «φανερή και αξιόπαινη η προσπάθεια να αξιοποιηθούν κεκτημένα από άλλους επιστημονικούς χώρους, εκτός από τη μελέτη της Λογοτεχνίας και τη Διδακτική της, όπως είναι η σύγχρονη Παιδαγωγική και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», αλλά και «η χρήση της θεωρίας της Λογοτεχνίας στη σχολική πράξη».<sup>42</sup>

Επισημαίνουμε επίσης τη θετική ανταπόκριση που είχε το ΠΣΛ όπου

---

Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Επιστημών της Αγωγής. Μέλη: Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγήτης Επιστημών της Αγωγής, Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Επιστημών της Αγωγής, Μιχαλίνος Ζεμπύλας, αναπλ. Καθηγητής Επιστημών της Αγωγής, Νίκος Στυλιανόπουλος, Καθηγητής Μαθηματικών, Πέτρος Παπαπολυβίου, αναπλ. Καθηγητής Ιστορίας. Το πόρισμα της εν λόγω επιτροπής δημοσιοποιήθηκε τον Αύγουστο του 2014. Για λόγους συντομίας θα αναφέρεται στο εξής ως Επιτροπή Κουτσελίνη. Αξίζει να σημειωθεί ότι 4 στα 6 μέλη (και η Πρόεδρος) είναι παιδαγωγοί, κανένας φιλόλογος.

42. Ορισμένες επιφυλάξεις (απορίες καλύτερα) που διατυπώθηκαν στις δύο εκθέσεις διευκρινίστηκαν σε απαντητικό σημείωμα της Επιστημονικής Επιτροπής του ΠΣΛ, και δεν θα υπήρχαν αν είχαν δοθεί στους αξιολογητές και τα διδακτικά εγχειρίδια που δεν συνεπικουρούν αλλά υλοποιούν το Πρόγραμμα στη σχολική πράξη (τους δόθηκαν μόνο οι αρχές της φιλοσοφίας και της οργάνωσής του).

παρουσιάστηκε μέχρι τώρα στην Ελλάδα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Κρήτη)<sup>43</sup> και, βέβαια, στην Κύπρο σε ημερίδες, συνέδρια και σεμινάρια πανεπιστημιακών Τμημάτων και άλλων θεσμικών φορέων. Θετικά αντιμετωπίστηκε και στο εξωτερικό, αν κρίνει κανείς από το γεγονός ότι σχετικό δημοσίευμα που το παρουσιάζει πέρασε από «τυφλή αξιολόγηση» και εγκρίθηκε από το έγκυρο διεθνές περιοδικό *JoLaCe: Journal of Language and Cultural Education*.<sup>44</sup>

Τίποτα όμως δεν καταδεικνύει την επιτυχία του προγράμματος τόσο όσο η ανταπόκριση των άμεσα ενδιαφερομένων της σχολικής κοινότητας. Καθώς δεν υπήρξε πρόνοια για συστηματική καταγραφή των στάσεων μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων ή άλλων τρόπων (π.χ. συνεντεύξεις),<sup>45</sup> είμαστε υποχρεωμένοι να επικαλεστούμε στοιχεία τα οποία προέκυψαν κατά βάση προφορικά από την εκ του σύνεγγυς επαφή μας με καθηγητές, μαθητές και γονείς (στο πλαίσιο της στήριξης σε σχολικές μονάδες αλλά και μέσω άλλων δράσεων/επαφών). Θα περιοριστούμε στην κωδικοποίηση κάποιων στοιχείων-κλειδιών που φανερώνουν την πραγματική διάσταση του εγχειρήματος. Το πρώτο στοιχείο αφορά **τους γονείς**, και δη τους **μετανάστες**, που είδαν τα παιδιά τους να σκύβουν στα

43. Στην Αθήνα σε ειδική Ημερίδα (Ιαν. 2014) που οργάνωσαν οι σχολικές σύμβουλοι της Α΄ Δ/νσης Αθήνας Μαρία Κέκκου, Σεβαστή Λάζαρη, Χριστίνα Πετροπούλου σε συνεργασία με τον Δ/ντή του 2ου Πρότυπου-Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών κ. Γιάννη Αντωνίου (την παρουσίαση παρακολούθησε εκ μέρους της Π.Ε.Φ. ο Πρόεδρός της και η κα. Αργυροπούλου). Στη Θεσσαλονίκη (Μάρτ. 2014) στο πλαίσιο των «Φιλολογικών βραδινών» του περιοδικού *Φιλόλογος*. Τέλος, στην Κρήτη (Δεκ. 2014), σε Ρέθυμνο - Ηράκλειο - Άγιο Νικόλαο, μετά από πρόσκληση των αντίστοιχων Σχολικών Συμβούλων / Συνδέσμων Φιλολόγων.

44. Βλ. Athanasorouliou 2014. Είναι ενδεικτικό ότι η εργασία δημοσιεύεται πρώτη σε μια σειρά από 16 εξειδικευμένα research papers από διάφορες χώρες.

45. Η παράλειψη οφείλεται σε ευνόητους λόγους, αφού το πρόγραμμα «έτρεχε» και υπήρχαν άλλες ζέουσες προτεραιότητες: παραγωγή διδακτικού υλικού, επιμορφώσεις, δειγματικές διδασκαλίες κ.ο.κ. Η έλλειψη όμως αυτή, επαρκούς δείγματος στατιστικών δεδομένων για ποσοτική και ποιοτική ανάλυση, *τώρα* φαίνεται, στον καιρό των «πολιτικών αποφάσεων» για την τύχη της Μεταρρύθμισης: πάγωμα ή επέκταση στο Λύκειο. Το δείγμα των ερωτηματολογίων πάνω στο οποίο βασίζει κρίσεις η Επιτροπή Κουτσελίνη είναι ανεπαρκές, όπως η ίδια ομολογεί *passim* στο πόρισμά της. Όθεν, για να γίνει σωστή αξιολόγηση, χρειάζεται να δοθεί ένα εύλογο διάστημα, μιας πενταετίας τουλάχιστον, για να δούμε τι καρπούς απέδωσε η Μεταρρύθμιση, πριν τη λήψη οριστικών αποφάσεων (αν και απ' ό,τι φαίνεται, ως «πολιτικές» θα παρθούν, πάλι, βεβιασμένα...).

βιβλία με ενδιαφέρον, όχι μόνο για την «αισθητική» τους αλλά κυρίως για το περιεχόμενό τους που «ανοίγει» το μάθημα της λογοτεχνίας και σε παραδόσεις άλλες, του ευρύτερου βαλκανικού και ευρωπαϊκού χώρου, δηλαδή και των δικών τους πατρίδων.

Το άνοιγμα της ύλης —για την ακρίβεια, η επαρκέστερη αντιπροσώπευση της λογοτεχνίας μέσα από κείμενα και ξένων λογοτεχνιών— αποτιμάται θετικά και από **τους εκπαιδευτικούς**, για τους οποίους ακόμη σημαντικότερο κρίνεται το στοιχείο, το στοίχημα ακριβέστερα, της *αυτενέργειας*: ο ανοιχτός χαρακτήρας του προγράμματος, αναγνωρίζουν, τους δίνει μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και προσαρμογής με βάση το δυναμικό της τάξης τους (αλλά και τη δική τους επάρκεια). Ο καθοδηγητικός αλλά όχι δεσμευτικός χαρακτήρας του ΠΣΛ επιτρέπει, έτσι, στον κάθε εκπαιδευτικό —όπως μας λένε— να μη «χάνεται» (να έχει έναν μπούσουλα), αλλά και να μην ισοπεδώνεται στον κοινό παρονομαστή του «αυτά είπε το Υπουργείο να κάνουμε», σύμφωνα με τη λογική της ήσσοнос προσπάθειας. Ο καθείς με τα όπλα του, λοιπόν... Ένα ακόμη στοιχείο που «κοστίζει» σε κόπο αλλά ανεβάζει το επίπεδο, κατά την κρίση τους, είναι η «επιστημονικοποίηση» του μαθήματος. Χρειάζονται, βέβαια, στοχευμένη επιμόρφωση στον λογοτεχνικό γραμματισμό, αλλά το ζήτημα είναι ότι (καλούνται να) διδάσκουν επιτέλους λογοτεχνία *σύμφωνα με τους όρους που θέτει η φύση της*, και όχι εμπειρικά, ιμπρεσιονιστικά.<sup>46</sup> Θετικά αποτιμούν, τέλος, την οικονομία στην οργάνωση των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος, αν και τα κείμενα τους φαίνονται «πολλά» (είναι επίτηδες πολλά για να διαλέγουν). Αναμφίβολα, απαιτείται χρόνος για το σπάσιμο νοοτροπιών εδραιωμένων από δεκαετίες και *συστηματική διαρκής επιμόρφωση*, ένα αίτημα που (θα έπρεπε να) αποτελεί απόλυτη προτεραιότητα

46. Πολύ χρήσιμη για τα στοιχεία αυτά στάθηκε μια μεταπτυχιακή εργασία η οποία στηρίχτηκε σε συνεντεύξεις με μάχιμους εκπαιδευτικούς (και ορισμένους μαθητές): Αλαμπρίτη Ζήνα - Κουμή Κωνσταντίνος - Χόπλαρος Χρίστος, *Αξιολόγηση Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου*, στο μάθημα ΕΠΑ 612: «Μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων και διδασκαλία», Πανεπιστήμιο Κύπρου — Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, εαρ. εξάμηνο 2011-12. Παραθέτουμε ενδεικτικά (από τη σ. 18): [...] το νέο πρόγραμμα σπουδών «επαγγελματοποιεί τα πράγματα», «μας βγάζει από τον εκπαιδευτικό ερασιτεχνισμό που μας διέκρινε μέχρι τώρα» (συνέντευξη 2), ο εκπαιδευτικός πρέπει πια «να αναπτύξει την επιστημονική του κατάρτιση» (συνέντευξη 3), είναι μια πρόκληση για το δάσκαλο «να συμπεριφερθεί ως επιστήμονας», «με αυτό γινόμαστε επαγγελματίες» (συνέντευξη 4).

του Υπουργείου.<sup>47</sup>

Το τρίτο στοιχείο ήταν η ανταπόκριση **των παιδιών**: τα οποία, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς μάς πληροφορούν, όταν πήραν στα χέρια τους τα βιβλία, χάρηκαν με τα σχέδια και τις εικόνες, ορισμένα έσπευσαν να διαβάσουν όλα τα κείμενα, όλα εξεπλάγησαν που δεν υπήρχαν ερωτήσεις και ασκήσεις κάτω από αυτά, πολλά αναμετρήθηκαν με επιτυχία —και με πνεύμα ομαδικής (συν)εργασίας, όπως το απαιτούσε— στη μέθοδο της σύγκρισης, της «συνομιλίας» των κειμένων, και το σπουδαιότερο: ανταποκρίθηκαν *αμέσως* στη δημιουργική γραφή και ανάγνωση, όπως το αποδεικνύουν οι μαθητικές εργασίες που είναι αναρτημένες στην οικεία ιστοσελίδα του μαθήματος στο ΥΠΠ, ορισμένες τόσο ευφάνταστες και «διακαλλιτεχνικές» που ξαφνιάζουν με την ποιότητά τους, τόσο στη σύλληψη όσο και στην εκτέλεση.<sup>48</sup>

Υπάρχουν, φυσικά, και οι αντιστάσεις, οι μεμψίμοιρες κριτικές.<sup>49</sup> Αλ-

47. Αλλά δυστυχώς, απ' ό,τι φαίνεται, δεν αποτελεί. Ενδεικτικό προθέσεων: φέτος, πρώτη χρονιά πλήρους εφαρμογής του ΠΣΛ σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, η επιμόρφωση για αυτή τη βαθμίδα σταμάτησε μαχαίρι —δεν επιμορφώθηκαν ούτε καν όσοι εκπαιδευτικοί εισήλθαν στο Γυμνάσιο προερχόμενοι από το Λύκειο— για να «μεταφερθεί» η επιμόρφωση, άσχετα, στην Γ' Λυκείου (όπου δεν έχει αλλάξει τίποτα!)

48. Ένας εκπαιδευτικός της έδρας θα μπορούσε ίσως να μειδιάσει διαβάζοντας την «εξωραϊσμένη» αυτή εικόνα μιας κατάστασης που κάθε άλλο παρά ειδυλλιακή προκύπτει στην καθημερινή τριβή. Είναι γενικά πλέον διαπιστωμένο ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών «πάσχουν» από μαθησιακές δυσκολίες: διάσπαση προσοχής, αδιαφορία, άγνοια στοιχειωδών πραγμάτων (λειτουργικό αναλαφρητισμό), εξάρτηση από τα κινητά και τα κάθε λογής like του Διαδικτύου, οπτικοακουστική υπερφόρτωση, κοντολογίς, βρίσκονται «αλλού», ανεργάτιστα. Ένα Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορεί να επιλύσει τέτοια προβλήματα, δεν είναι αυτός ο ρόλος του, *προϋποθέτει* τέτοια ζητήματα να έχουν λυθεί για να βρει έδαφος να ριζώσει. Θέτουμε μόνο τη σκέψη ότι τα παιδιά είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κι ας αναλογιστούμε τις εξαιρέσεις: πότε, σε ποιες περιπτώσεις δεν γίνεται αυτό; Ίσως να έχουμε έτσι μια πρώτη απάντηση του τι πρέπει-μπορούμε ν' αλλάξουμε· στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία...

49. Ας πούμε, ότι «η συνεχής σύγκριση σκοτώνει την αισθητική απόλαυση του κειμένου» [με απόλαυση εδώ νοείται η μεταρσίωση], ότι από τον τίτλο «Κείμενα Λογοτεχνίας» λείπει *σκοπίμα* το «Νεοελληνικής», ότι τα κείμενα ξένης λογοτεχνίας υπερτερούν «εις βάρος της ελληνικής», ότι η κλασική λογοτεχνία, ξένη και ελληνική, «έχει υποβαθμιστεί» ενώ, αντίθετα, υπάρχουν κείμενα που «εισάγουν νέα ήθη», ακατάλληλα για μαθητές σε εποχή μάλιστα κρίσης αξιών» — όλοι ισχυρισμοί ανακριβείς, που ανασκευάζονται από μια ματιά και μόνο στα Περιεχόμενα των βιβλίων. (Οι ενστάσεις αυτές εκφράστηκαν από μερίδα συνδικαλιστών του Συνδέσμου Φιλολόγων της Κύπρου [ΣΕΚΦ] και υιοθετήθηκαν σε

λά τούτες —αυτό είναι το σπουδαίο— δεν προέρχονται από εκεί που, αν όντως προέρχονταν, θα υπήρχε πρόβλημα, δηλαδή τους νέους ανθρώπους (νέους στο πνεύμα, όχι μόνο στην ηλικία), αλλά από τους γνωστούς «συντηρητικούς κύκλους» που αποτελούν αναγκαίο κακό του εκπαιδευτικού χώρου, κάθε τόπου και κάθε εποχής. Η καλύτερη, νομίζουμε, απάντηση σε αυτούς δόθηκε από τον ίδιο τον Πρόεδρο της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων, τον σεβαστό σε όλους μας για τη μακρά και δόκιμη πορεία του στα εκπαιδευτικά πράγματα της μητέρας Ελλάδας, κ. Αναστάσιο Στέφο, σε πρόσφατο κείμενό του (αδημοσίευτο ακόμη), στο οποίο επαινεί το ΠΣΛ της Κύπρου, καταλήγοντας έτσι: «Αναμφίβολα, η ποιότητα των εγχειριδίων είναι εξαιρετική και για το λόγο αυτό κρίνουμε ότι είναι διδακτικά σκόπιμο τα βιβλία να γίνουν γνωστά, μέσω των Σχολικών Συμβούλων, και στους φιλόλογους της Β/θμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα, γιατί θα αποτελέσουν χρήσιμο επικουρικό βοήθημα στη διδακτική πράξη».

### *Αντί επιλόγου...*

... το ΠΣΛ ανοίγει μια προοπτική: εκφράζει ένα όραμα για την παιδεία, και δη την ανθρωπιστική παιδεία, σε δύσκολους καιρούς. Το ΠΣΛ δεν είναι «της Κύπρου»· απευθύνεται στο ελληνικό σχολείο. Έχει συνταχθεί από Έλληνες φιλόλογους με εμπειρία τάξης και υπηρετεί την ελληνική παιδεία και εκπαίδευση. Πλεονεκτήματά του: είναι ενιαίο, συνοπτικό και συνεκτικό. Είναι εφικτό στην πράξη, φιλικό στον χρήστη και επιστημονικά επικαιροποιημένο. Εμβαθύνει προοδευτικά στο λογοτεχνικό φαινόμενο και συναρτά τη λογοτεχνία με άλλα γνωστικά αντικείμενα και τέχνες. Δίνει μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας και δημιουργικότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, χωρίς να τους αφήνει ανεργάτιστους. Ανατροφοδοτείται από τη βάση. Στηρίζεται σε ποικίλο «ανοιχτό» υλικό (βιβλία, διδακτικά σεναρία, εξεταστικά δοκίμια, παραδείγματα δημιουργικής γραφής κ.ο.κ.) που διαρκώς ανανεώνεται.

Η θετική ανταπόκριση στο ΠΣΛ, ιδίως των άμεσα ενδιαφερομένων (μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων), δείχνει ότι αυτό αποτελεί μια «καλή πρακτική» στο πεδίο της εφαρμοσμένης (όχι θεωρητικής) διδακτικής της λογοτεχνίας, και ως τέτοια την κοιμίζουμε στον διάλογο που διεξάγεται,

---

έγγραφά τους, χωρίς βέβαια να απηχούν επίσημα τις απόψεις του συνόλου των φιλόλων-μάχιμων εκπαιδευτικών).



και σε αυτό το συνέδριο, μεταξύ συναδέλφων όλων των βαθμίδων για το μάθημα της λογοτεχνίας, και γενικά για την τύχη των ανθρωπιστικών σπουδών, στη σημερινή αντίξοχη συγκυρία. Την κομίζουμε με αισιοδοξία και πίστη στη δυνατότητα αναστροφής του κλίματος, εφόσον συνεργαστούμε όλοι και πείσουμε μικρούς και μεγάλους για το «Τι μπορεί η λογοτεχνία».

### *Βιβλιογραφία*

Το έργο που αφορά στο ΠΣΛ είναι προσιτό ηλεκτρονικά στους εξής συνδέσμους:

- ΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: <http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/index.html>
- ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: <http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html>
- Ειδικότερα για τα **διδασκτικά εγχειρίδια** του ΠΣΛ βλ. [http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/didaktika\\_encheiridia.html](http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/didaktika_encheiridia.html) (βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού για κάθε τάξη του Γυμνασίου) και [http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/vivlia\\_anaforas.html](http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/vivlia_anaforas.html) (Οδηγός δημιουργικής γραφής ομάδας Σουλιώτη)

Στη συνέχεια δίνεται μια επιλεκτική βιβλιογραφία εστιασμένη στη διδακτική της λογοτεχνίας και χωρισμένη σε τόμους, μελέτες και εφαρμογές (τα λήμματα κατ' αλφαβητική σειρά). Για τον αστερίσκο βλ. την τελευταία ενότητα.

### *Συλλογικοί τόμοι*

1. *Ανάγνωση και σχολείο* (1998). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
2. *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (2005). Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, επιστημ. επιμ. Κώστας Μπαλάσκας, Κώστας Αγγελάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
3. *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο* (2003). Επιμ. Κώστας Αγγελάκος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
4. \**Διαθεματικότητα και εκπαίδευση. Διδακτικές εφαρμογές στην προσχο-*

- λική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2004). Αθήνα: Πατάκης.
5. \**Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας / project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη* (2007). Επιμ. Χριστίνα Αργυροπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
  6. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Επιμ. Κώστας Αγγελάκος, Γιώργος Κόκκινος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
  7. *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Αντικρίζοντας το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα* (2012). Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, επιμ. Μαρίνα Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Γιώργος Κ. Μύαρης, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (\*στο Β' Μέρος διδακτικές εφαρμογές γύρω από θεματικές ενότητες του ΠΣΛ, σσ. 82-135).
  8. *Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (1993). Πρακτικά τριήμερου Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Πατάκης.
  9. *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (2010). Σεμινάριο 37, Π.Ε.Φ.-Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, επιμ. Χριστίνα Αργυροπούλου, Παναγιώτης Σκορδάς, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
  10. *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (2004). Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή (29, 30 Νοεμβρίου - 1 Δεκεμβρίου 2002), επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  11. \**Η Λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (2005). Εισαγωγή Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, επιμ. Τζίνα Καλογήρου, Κική Λαλαγιάννη, Αθήνα: τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
  12. *Η Ποίηση στην Παιδεία* (1988). Πρακτικά έβδομου Συμποσίου Ποίησης, επιμ. Σ. Α. Σκαρτσής, Αθήνα: Γνώση.
  13. *Λογοτεχνία και τέχνες της εικόνας* (2013). Αθήνα: Καλλιγράφος.
  14. *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (1999). Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου, Αθήνα: τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.
  15. \**Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο)* (2001). Επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16. *Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (2011). Επιμ. Μένη Κανατσούλη, Δημήτρης Πολίτης, Αθήνα: Πατάκης.
  17. *Φιλαναγνωσία και σχολείο* (2008). Επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Άβα Χαλκιαδάκη, Αθήνα: Πατάκης.
  18. *12+1 μικροί αναγνώστες: Βραβευμένα διηγήματα με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου της Άλκης Ζέη «Ο ψεύτης παππούς»* (2008). Αθήνα: Κέδρος.
- βλ. επίσης:
19. [CLWG: Children's Literature Web Guide](#)
  20. Folklore and Mythology Electronic Texts: <http://www.pitt.edu/~dash/folktexts.html> (πλήρη κείμενα μύθων, θρύλων και παραμυθιών, κυρίως της βόρειας και κεντρικής Ευρώπης)

#### Μελέτες

21. Αθανασοπούλου, Αφροδίτη (2004). «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό», στον τόμο: *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο...*, ό.π., σσ. 101-131.
22. \_\_\_\_\_ (2005). «Σχεδιάγραμμα για μια Γραμματική της ποιητικής γλώσσας. (Σκέψεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας)», στον τόμο: *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 143-173.
23. \_\_\_\_\_ (2010). «Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω», στον τόμο: *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 276-303.
24. \_\_\_\_\_ (2012). «Περιεχόμενο και καινοτόμα στοιχεία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου», στον τόμο: *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση...*, ό.π., σσ. 41-67.
25. Athanasopoulou, Afroditi (2014). «Teaching Literature in Contemporary Education: The National Curriculum for Literature in Cyprus», *Jolace: Journal of Language and Cultural Education*, vol. 2, no 3 (September 2014) 4-24 [προσιτό ηλεκτρονικά στο: <http://www.jolace.com/>]

[issues/a2-3-september-2014/](#) ]

26. Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πατάκης.
27. \*Βασιλάκη, Ασπασία - Γιαννακουδάκης, Λευτέρης (2009). *Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο. Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής*, Αθήνα: Κέδρος.
28. \*Κακλαμανίδου, Δέσποινα (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και συγκριτικές αναλύσεις*, Αθήνα: Αιγόκερως.
29. Κανατσούλη, Μένη (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press (α' έκδ. 1997).
30. \*Καλογήρου, Τζίνα (2005). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*, Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
31. Καλοκαιρινός, Αλέξης (2011). *Γλωσσολογία και ποιητική*, Αθήνα: Νήσος (α' έκδ. 2004).
32. Καψωμένος, Ερατοσθένης Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης.
33. Καψωμένος, Ερατοσθένης Γ. (2005). *Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων*, Αθήνα: Πατάκης.
34. Κωστίου, Κατερίνα (2005). *Η ποιητική της ανατροπής. Σάτιρα, ειρωνεία, παρωδία, χιούμορ*, Αθήνα: Νεφέλη (α' έκδ. 2002).
35. \*Μαρωνίτης, Δημήτρης Ν. (2009). «Παρανάγνωση - Ανάγνωση - Φιλολογική ανάγνωση: Μέθοδος και Εφαρμογή», *Τάκης Σινόπουλος, Μίλτος Σαχτούρης: Μελετήματα*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 29-62.
36. Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης (α' έκδ. 2002).
37. \*Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Από την τεχνική στην τέχνη του λόγου*. Αθήνα (α' έκδ. 1984).
38. Νικολαΐδου, Σοφία - Γιακουμάτου, Τερέζα (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία. Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους*, Αθήνα: Κέδρος.
39. Νικολαΐδου, Σοφία (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Κέδρος.
40. Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ιωάννα (2006). *Λογοτεχνία, Γλώσσα*

- και Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.
41. Πτολεμαίου, Δημήτρης [= Αρμάος, Δημήτρης] (2002). *Ήθη ερμηνευτικά, ήθη διδακτικά: Κείμενα εμβόλιμα σ' ένα υπόμνημα για τη Λογοτεχνία στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση λήγοντος του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Ύψιλον.
  42. \*Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
  43. Browne, M. Neil - Keeley, Stuart M. (2004). *Οδηγός κριτικής σκέψης: 11 ερωτήσεις για μια κριτική ακρόαση ή ανάγνωση*, μτφρ. Γιώργος Σαλαμάς, Αθήνα: Πατάκης.
  44. Hunt, Peter (2009). *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
  45. \*Johnson, Paul (1997): *Φτιάχνω το δικό μου βιβλίο. Πρακτικός οδηγός της τέχνης του βιβλίου για ν' αγαπήσει το παιδί την ανάγνωση*, μτφρ. Γιάννα Σκαρβέλη, Αθήνα: Οδυσσέας (α' αγγλ. έκδ. 1990).
  46. Maingain, Alain - Dufour, Barbara - Fourez, Gérard (2002). *Approches Didactiques de l'Interdisciplinarité*, ed. Gérard Fourez, Bruxelles: De Boeck Université.
  47. \*Ροντάρι, Τζάνι [Rontari, Gianni] (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφρ. Γιώργος Κασαπίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο (α' ιταλ. έκδ. 1993).
  48. Scholes, Robert E. (2005). *Η δύναμη του κειμένου. Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων*, μτφρ. Ζωή Κ. Μπέλλα, Αθήνα: τυπωθήτω/Γ. Δαρδανός (α' αγγλ. έκδ. 1985).
  49. Τοντορόφ, Τσβετάν [Todorov, Tzvetan] (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χρύσα Βαγενά, εισαγ. Νάσος Βαγενάς, Αθήνα: Πόλις (α' γαλλ. έκδ. 2007).
  50. Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*, εισαγ.-μτφρ. Βενετία Αποστολίδου, Αθήνα: Γνώση (α' αγγλ. έκδ. 1958).

*Εφαρμογές (διδασκτικό υλικό, διδακτικές προτάσεις)*

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται ολοκληρωμένες προτάσεις για την εφαρμοσμένη διδακτική της λογοτεχνίας. Επιμέρους διδακτικές προτάσεις μέσα σε τόμους και μελέτες της Βιβλιογραφίας σημαίνονται με *αστερίσκο* στις αντίστοιχες ενότητες παραπάνω (σημαίνονται ενδεικτικά, εφόσον

αναφέρονται στον τίτλο — ουσιαστικά όλη η παραπάνω βιβλιογραφία έχει και πρακτικό προσανατολισμό).

<νέα αναλυτικά προγράμματα>

51. Αθανασοπούλου - Μπαζούκης - Σελιώτη (2011-2013). *Ο λόγος ανάγκη της ψυχής*, σειρά διδακτικών εγχειριδίων για την Α'-Β'-Γ' Γυμνασίου σε δύο τεύχη ανά τάξη (τχ. Α': *Κείμενα Λογοτεχνίας*, τχ. Β': *Ερωτήσεις-Δραστηριότητες*), συντακτική ομάδα: Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Βασιλική Σελιώτη, Αλέξανδρος Μπαζούκης, γενική εποπτεία: Παντελής Βουτουρής, Λευκωσία: Υ.Π.Π. - Π.Ι.Κ. / Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
52. Αποστολίδου - Χοντολίδου κ.ά. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη, Ελένη Χοντολίδου, Αθήνα: τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός (προτείνεται ένα νέο πρόγραμμα σπουδών για τη λογοτεχνία στην ελληνική σχολική εκπαίδευση, μαζί με βιβλιογραφία για κάθε θεματική ενότητα και τάξη).  
βλ. και: *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Α' Λυκείου* (2011). Ομάδα Εργασίας: Βενετία Αποστολίδου, Νικολίνα Κουντουρά, Κατερίνα Προκοπίου, Ελένη Χοντολίδου, Θεσσαλονίκη.
53. Σουλιώτης, Μίμης και συνεργάτες (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*. Λευκωσία: Υ.Π.Π. - Π.Ι.Κ./Υ.Α.Π. (με αναλυτική βιβλιογραφία για τη δημιουργική γραφή).

<προγενέστερα αναλυτικά προγράμματα>

54. Αργυροπούλου, Χριστίνα (2006). *Η ανθολογημένη ποίηση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
55. Κόκορης, Δημήτρης (2007). *Μεταφρασμένη ποίηση. Διδακτικές και κριτικές προτάσεις*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. - Εργαστήριο Συγκριτικής Γραμματολογίας.
56. Μπέλλα, Ζωή - Λιγνός, Ζαχαρίας (2004). *Αναγνώσεις λογοτεχνικών κειμένων* [Γυμνασίου], 6 τόμοι, Αθήνα: Gutenberg.
57. Τοπούζης, Κώστας (2000). *Κείμενα σύγχρονης ποίησης (λόγος για την προσέγγιση)*, τόμος Β': για το Λύκειο, Αθήνα: Gutenberg.



Βενετία Αποστολίδου

ΤΟ ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΚΑΙ ΣΤΗΝ Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ  
ΟΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΟΣΙΑ  
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατά το σχολικό έτος 2011-2012 ξεκίνησε στα ελληνικά σχολεία η εφαρμογή ενός νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Στη μεν Υποχρεωτική Εκπαίδευση το νέο ΠΣ εφαρμόστηκε για δύο χρόνια πιλοτικά σε 96 Δημοτικά Σχολεία και 68 Γυμνάσια σε ολόκληρη την επικράτεια, για δε την Α΄ Λυκείου το νέο ΠΣ αποτελεί νόμο του κράτους και εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία. Συγκεκριμένες είναι οι πληροφορίες για το τι πρόκειται να γίνει στο μέλλον. Αν δηλαδή θα γενικευτεί η εφαρμογή του νέου ΠΣ στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, αν θα διατηρηθεί στην Α΄ Λυκείου ή θα αλλάξει στο πλαίσιο των γενικότερων αλλαγών στο Νέο Λύκειο. Ήμουν μέλος της επιτροπής σχεδιασμού. Για μεν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η ενιαία επιτροπή Γλώσσας-Λογοτεχνίας ήταν υπό την επισημονική ευθύνη της Άννας Αναστασιάδη-Συμεωνίδου. Το ΠΣ της Α΄ Λυκείου των φιλολογικών μαθημάτων σχεδιάστηκε με την ευθύνη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του διευθυντή του Γιάννη Καζάζη. Και για τα δύο ΠΣ, η υποεπιτροπή για τη Λογοτεχνία ήταν η ίδια και απαρτιζόταν από τη Νικολίνα Κουντουρά, διδάκτορα και σχολική σύμβουλο φιλόλογων, την Κατερίνα Προκοπίου, βραβευμένη φιλόλογο σε Γυμνάσιο με βραβείο για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, την Ελένη Χοντολίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής και Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ.<sup>1</sup>

---

1. Το νέο ΠΣ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας βασίζεται στις προτάσεις που έχει επεξεργαστεί εδώ και δεκαπέντε χρόνια η Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ΑΠΘ και στην οποία ανήκαν τα τρία από τα τέσσερα μέλη της επιτροπής του νέου ΠΣ. Οι προτάσεις της Ομάδας Έρευνας έχουν δημοσιευτεί σε δύο τόμους: Αποστολίδου Βενετία και Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθή-



Το ΠΣ της Λογοτεχνίας είναι το μόνο από τα τρία των φιλολογικών μαθημάτων (Γλώσσα, Λογοτεχνία και Αρχαία) το οποίο, λόγω του ότι σχεδιάστηκε από τους ίδιους ανθρώπους, έχει ενιαία φιλοσοφία για όλες τις τάξεις από την Α΄ Δημοτικού έως την Α΄ Λυκείου. Είναι η πρώτη φορά που συμβαίνει αυτό σε σχέση με ένα μάθημα. Ποτέ δεν κατορθώθηκε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα να υπάρξει μια ενιαία φιλοσοφία στη διδασκαλία της Γλώσσας ή της Ιστορίας λ.χ. από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ωστόσο, στην κριτική που δημοσιεύτηκε για το νέο ΠΣ όχι μόνον αυτό δεν αναγνωρίστηκε αλλά αποσιωπήθηκε εντέχνως. Η κριτική αναφερόταν μόνον στο νέο ΠΣ της Α΄ Λυκείου, το οποίο κατέκρινε ως μεμονωμένη και ακατανόητη προσπάθεια αλλαγής σε μία μόνον τάξη,<sup>2</sup> με την εύλογη πρόφαση ότι ήταν το μόνο γνωστό, τη στιγμή που οι πάντες στο χώρο της εκπαίδευσης γνώριζαν ότι τούτο αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μεταρρύθμισης των ΠΣ και ότι τα νέα ΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση ήταν αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας<sup>3</sup> και εφαρμόζονταν πιλοτικά σε αρκετά σχολεία.

Κάθε Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας βασίζεται σε επιλογές από συγκεκριμένες παραδόσεις, τόσο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας όσο και της Παιδαγωγικής. Με άλλα λόγια, κάθε ΠΣ προϋποθέτει αντιλήψεις για τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, τη συμβολή της στον ανθρώπινο βίο και στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, για τη θέση της λογοτεχνίας στην κοινωνία και τη

---

να, τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 1999 και Αποστολίδου Βενετία, Βικτωρία Καπλάνη, Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, 2000 και έχουν εφαρμοστεί πειραματικά από δεκάδες εκπαιδευτικούς σε όλη την Ελλάδα. Η παρούσα ανακοίνωση έχει πολλά κοινά στοιχεία με την ανακοίνωση που συντάξαμε από κοινού με τις συναδέλφους Νικολίνα Κουντουρά και Ελένη Χοντολίδου στο 11<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας που διεξήχθη στη Ρόδο 26-29 Σεπτεμβρίου 2013 και η οποία με τίτλο «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» είναι υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου.

2. Δημήτρης Πτολεμαίου, «Ενάντια στην αισιοδοξία. Η Λογοτεχνία σε Έπρόγραμμα Σπουδών» σε μια σχολική τάξη», *Φιλολόγος*, τχ. 48 (Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος 2012), σ. 194.

3. Βλ. <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>. Στην ίδια ιστοσελίδα είναι αναρτημένος και ο Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δίνει πολλές επεξηγήσεις, παραδείγματα σεναρίων και μπορεί κάλλιστα να αξιοποιηθεί και από τους καθηγητές της Α΄ Λυκείου αφού η φιλοσοφία είναι ενιαία. Τελευταία πρόσβαση 5/3/2014.

σχέση της με τις άλλες μορφές επικοινωνίας και αναπαράστασης, καθώς και απόψεις για το ρόλο του σχολείου σήμερα και τις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Στην ανακοίνωσή μου θα αναλύσω τις θεωρητικές βάσεις στις οποίες στηρίζεται το νέο ΠΣ ως προς κάποια από τα παραπάνω σημεία, αξιοποιώντας την κριτική που δέχτηκε.

Ο έλεγχος ενός νέου ΠΣ γίνεται συνήθως με τα εξής κριτήρια: α) κατά πόσον χρειαζόταν αλλαγή στα ΠΣ, β) κατά πόσον η αλλαγή που επιδιώκεται είναι μεγάλη και, το κυριότερο γ) κατά πόσον η αλλαγή είναι στη σωστή κατεύθυνση. Η κριτική απέναντι στο ΠΣ της Λογοτεχνίας αναπτύχθηκε κυρίως σε ημερίδες της *Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων* και του Συλλόγου Αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης *Ο Φιλολόγος* και δημοσιεύθηκε σε δύο τεύχη του περ. *Φιλολόγος*. Η κριτική δηλαδή προήλθε από τα θεσμικά όργανα των φιλολόγων. Δεν είχαμε καμιά συζήτηση στην υπόλοιπη δημόσια σφαίρα. Πριν προχωρήσουμε στην επισήμανση των σημείων που δέχτηκαν κριτική θα ήθελα να σταθώ σε κάποια γενικά χαρακτηριστικά της και κυρίως στο ύφος της. Το ύφος είναι μελοδραματικό, τα νέα ΠΣ της Γλώσσας, των Αρχαίων και της Λογοτεχνίας φέρνουν την καταστροφή. Αποδίδονται προσβλητικοί χαρακτηρισμοί στις συντάκτριες του ΠΣ της Λογοτεχνίας.<sup>4</sup> Στα τρία κριτήρια που ανέφερα παραπάνω, η επιγραμματική απάντηση της κριτικής, όπως συνάγεται, είναι ότι δεν χρειαζόταν αλλαγή στα ΠΣ, ότι η αλλαγή που προτείνεται είναι πολύ μεγάλη και είναι, βεβαίως, προς λανθασμένη κατεύθυνση.

Από τα τρία ΠΣ (Γλώσσα-Λογοτεχνία-Αρχαία) με μεγαλύτερη σφοδρότητα κατακρίθηκε το ΠΣ της Λογοτεχνίας ενώ αρκετά πυρά δέχθηκε και το ΠΣ των Αρχαίων. Χωρίς επαίνους αλλά με αμήχανη σιωπή έγινε αποδεκτό το ΠΣ της Γλώσσας. Με απασχόλησε πολύ αυτή η κατανομή

---

4. Λ.χ. «Το ΠΣ δεν αντέχει σε σοβαρή κριτική. Γιατί είναι κατασκεύασμα ανθρώπων που δεν έχουν σχέση με το σημερινό σχολείο. Όσα ξέρουν προέρχονται από διαβάσματα και εμμονές». Γ. Δ. Παγανός, «Το νέο ΠΣ για τη λογοτεχνία στην Α' Λυκείου», *Φιλολόγος*, τχ. 146 (Οκτ./Νοεμ./Δεκ. 2011), σ. 511. «Το μνημείο αυτό είναι το 'Πρόγραμμα Σπουδών' της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως και η απορρέουσα αντιγραφή και εκλαϊκευσή του από μια ομάδα τεσσάρων γυναικών εκπαιδευτικών οι οποίες, λυπάμαι που το λέω, εκπαιδεύτηκαν στο πανεπιστήμιό μας και ανήκουν ακόμα στο χώρο της δευτεροβάθμιας ή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». Πώργος Κεχαγιόγλου, «Σκέψεις και προτάσεις για ένα 'σχολείο αφοσιωμένων στη λογοτεχνία μαθητών'», *Φιλολόγος*, τχ. 148 (Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος 2012), σ. 175.

της κριτικής και έκανα κάποιες σκέψεις. Η Διδακτική της Γλώσσας έχει πίσω της μια επιστήμη με αυστηρή πειθαρχία και υψηλό κύρος όπως είναι η Γλωσσολογία και ειδικά η Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Ας μη ξεχνούμε ότι στους σχετικούς πανεπιστημιακούς τομείς θεραπεύεται το συγκεκριμένο αντικείμενο εδώ και πολλά χρόνια. Ό,τι προτείνεται στο πεδίο αυτό είναι δύσκολο να αντικρουστεί χωρίς επιστημονική τεκμηρίωση και μια ενδεχόμενη αντιπαράθεση θα δοκίμαζε την επιστημονική επάρκεια των κρινόντων· αντίθετα, η διδασκαλία των Αρχαίων και της Λογοτεχνίας δεν έχει κατοχυρωθεί ως επιστημονικό αντικείμενο στα οικεία Τμήματα (άρα κανένας δεν θεωρείται ειδικός σε αυτό ενώ όλοι έχουν κάποια άποψη) και είναι έκθετη σε κάθε λογής ιδεολογική επένδυση και χρήση. Είναι χαρακτηριστικό πως κανένας από τους επικριτές του νέου ΠΣ δεν κάνει καμιά παραπομπή σε άρθρο ή βιβλίο της διεθνούς βιβλιογραφίας γύρω από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

#### *Οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας*

Στο νέο ΠΣ αναφέρεται:

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό» σχολιάστηκε αρνητικά.<sup>5</sup> Θεωρήθηκε ασαφής και κυρίως θεωρήθηκε: α) ότι υπονομεύει την καλλι-

5. Παγανός, ό.π., σ. 509, Κεχαγιόγλου, ό.π., σ. 176, Μαρία Πεσκετζή, «Το μάθημα της λογοτεχνίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α' Λυκείου», *Φιλολόγος*, τχ. 148, σ. 207.

τεχνική φύση της λογοτεχνίας θεωρώντας την εργαλείο για ηθικό φρονη-  
ματισμό και β) υπονομεύει τη σχέση της λογοτεχνίας με την (εθνική) πα-  
ράδοση δίνοντας έμφαση μόνον στο παρόν. Το δεύτερο επιχείρημα δυνα-  
μώνεται και από την ερμηνεία που δόθηκε στο τελευταίο σημείο («κριτική  
στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα  
από όπου κι αν προέρχονται»)<sup>6</sup>. Συμπερασματικά, το νέο ΠΣ κατακρίθηκε  
για απομάκρυνση από τον διαρκώς επαναλαμβανόμενο σκοπό των προη-  
γουμένων ΠΣ, ότι δηλαδή το μάθημα της λογοτεχνίας είναι το κατεξοχήν  
μάθημα που μας γνωρίζει την πολιτιστική μας παράδοση και τις αξίες του  
εθνικού μας πολιτισμού.<sup>7</sup>

Η συγκεκριμένη διατύπωση του σκοπού είναι όντως πολύ βασική για  
το νέο ΠΣ και θα ήθελα να την εξηγήσω λίγο περισσότερο. Προέρχεται  
από μια πολύ ευρεία αντίληψη του πολιτισμού, όπως τον όρισαν οι πο-  
λιτισμικές σπουδές: *πολιτισμός* (culture) είναι ταυτόχρονα τρία πράγμα-  
τα: α) το σύνολο των τεχνών και των γραμμάτων, β) σύστημα αξιών και  
πρακτικών και γ) τρόπος ζωής.<sup>8</sup> Το σπουδαίο πλεονέκτημα μιας τέτοιας  
σημασιοδότησης του πολιτισμού είναι το γεγονός ότι η λογοτεχνία, όντας  
τέχνη προφανώς, συνδέεται με τις αξίες και τις πρακτικές που διέπουν τη  
ζωή μας και μας οδηγεί (μέσα από περίπλοκες ατραπούς βεβαίως) σε τρό-  
πους ζωής. Αυτό την καθιστά πολύτιμη για οποιοδήποτε σύστημα αγωγής  
και εκπαίδευσης. Μια διευκρίνιση επίσης για την έμφαση στο σύγχρονο:  
Ο «σύγχρονος» πολιτισμός δε νοείται σε αντιπαράθεση με τον πολιτισμό  
παρελθόντων εποχών και, επομένως, την «παράδοση» αλλά επιδιώκει να  
υπογραμμίσει ότι ο πολιτισμός είναι ζωντανός, γίνεται αντιληπτός από τον  
άνθρωπο ως ένα διαρκές παρόν στο οποίο συγχωνεύονται και συνομιλούν  
πλήθος στοιχεία του παρελθόντος αλλά και οράματα και προσδοκίες για  
το μέλλον.

Επομένως, η προσπάθειά μας ήταν όχι βεβαίως να υποσκάψουμε την  
αξία της λογοτεχνίας ως τέχνης αλλά να την αναδείξουμε, κάνοντας σαφή  
και απτή την ωφέλειά της στην αγωγή των μαθητών. Η άποψή μας είναι  
πως, αν θέλουμε να αναβιβάσουμε την αξία της λογοτεχνίας στην εκπαί-

6. Παγανός ό.π., Πεσκετζή, ό.π., σ. 208.

7. Παγανός, ό.π. Βλ. και το ισχύον ΠΣ για το Γυμνάσιο: <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-C113/document/4be45016zx5d/4be45016cnuq.pdf>

8. Williams Raymond, *Marxism and Literature*. Oxford, Oxford University Press 1977, σ. 11-20.

δευση, και επομένως και στην κοινωνία, αυτό δεν θα το πετύχουμε δίνοντας έμφαση στην καλλιτεχνική της φύση αλλά στην τεράστια σημασία της για την αγωγή. Το στοίχημα είναι να επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση λογοτεχνίας και αγωγής αλλά, και πάλι, δεν φτάνει αυτό. Δεν είναι θεωρητικό δηλαδή μόνον το πρόβλημα. Έχει κυρίως να κάνει με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Ποιες είναι εκείνες οι μέθοδοι οι οποίες δεν θα επιβάλλουν συγκεκριμένα συστήματα αξιών αλλά θα επιτρέψουν και θα διευκολύνουν την προσωπική ερμηνεία, την αξιοποίηση της λογοτεχνίας για τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των μαθητών. Η σχετική φράση στον σκοπό που παρατέθηκε παραπάνω («Ένα φαινόμενο [η λογοτεχνία] το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας») προκάλεσε επίσης ειρωνικά σχόλια, προφανώς επειδή ο ρόλος της εκλήφθηκε ως εργαλειακός.<sup>9</sup> Ο Τσβετάν Τοντορόφ στο βιβλίο του *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (2007) που μόλις πέρσι μεταφράστηκε στα ελληνικά υποστηρίζει:

Κατά γενικό κανόνα ο μη επαγγελματίας αναγνώστης, σήμερα όπως και χθες, διαβάζει αυτά τα έργα όχι για να εφαρμόσει καλύτερα μια μέθοδο ανάγνωσης, ούτε για να αντλήσει από αυτά πληροφορίες για την κοινωνία μέσα στην οποία δημιουργήθηκαν, αλλά για να βρει σ' αυτά ένα νόημα που θα του επιτρέψει να καταλάβει καλύτερα τον άνθρωπο και τον κόσμο: για να ανακαλύψει σ' αυτά μια ομορφιά που εμπλουτίζει την ύπαρξή του. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνει καλύτερα τον εαυτό του. Η γνώση της λογοτεχνίας δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μία από τις βασικές οδούς που οδηγούν στην ολοκλήρωση του καθενός.<sup>10</sup>

Για να δώσουμε μια επιπλέον σημασία στο βασικό σκοπό της αγωγής που είναι η ολοκλήρωση του καθενός, μας είναι χρήσιμη και η έννοια του κριτικού γραμματισμού. Πρόκειται για μια έννοια-πυλώνα της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, και όχι μόνο, η οποία διέπει ολό-

9. Παγανός, ό.π., σ. 510, Κεχαγιόγλου, ό.π., σ. 174.

10. Tzvetan Todorov, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μετφρ. Χρύσα Βαγενά, Αθήνα, Πόλις, 2013, σ. 38-39. Πρβ. και τις απόψεις της Judith Langer για το τι σημαίνει ερμηνεία των κειμένων και τι προσφέρει στους μαθητές *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, New York, Teachers College Press, 1995.

κληρο το ενιαίο ΠΣ Γλώσσας-Λογοτεχνίας-Αρχαίων. Αντιγράφω από τον πρόλογο του ΠΣ της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

Σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωση μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι –και πρέπει να είναι– διερευνήσιμες και εξηγήσιμες. Το Π.Σ. που ακολουθεί φιλοδοξεί με τους στόχους, το περιεχόμενο καθώς και τις μεθοδολογικές αρχές που προτείνει, να δώσει όλα τα εφόδια ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να δημιουργήσουν την ταυτότητα του κριτικού, υποψιασμένου υποκειμένου, ικανού να αναγνωρίζει την ιστορικότητα των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων, καθώς και τη σημασία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη συγκρότησή τους. Το νέο Π.Σ. στοχεύει στη διαμόρφωση ενός υποκειμένου το οποίο, χωρίς να του λείπουν οι ειδικές γνώσεις για την ίδια τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, θα είναι πρωτίστως σε θέση να κατανοεί πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και αντίστοιχα να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων.<sup>11</sup>

Αρκετή συζήτηση προκάλεσε ο σκοπός του νέου ΠΣ που αφορά στη συμβολή της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη γλωσσική καλλιέργεια:

*Η ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μια από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό.*

Το πλαγιογράμματο κομμάτι του παραθέματος θεωρήθηκε ανεπαρκές. Το ΠΣ δηλαδή κατηγορήθηκε ότι δεν αναγνωρίζει αρκετά την ποιητική λειτουργία της λογοτεχνικής γλώσσας, δεν κάνει λόγο για «υψηλή συγκινησιακή χρήση της γλώσσας» και δεν έχει «υφολογικό προσανατο-

---

11. Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, σ. 6. <http://bit.ly/MsNIgM>

λισμό».<sup>12</sup> Πράγματι, αποφύγαμε συνειδητά τη χρήση του όρου «υψηλό». Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού οι χρήσεις της γλώσσας αλλά και οι μορφές της λογοτεχνίας δεν χωρίζονται σε υψηλές και χαμηλές.<sup>13</sup> Τούτο σε καμιά περίπτωση δε σημαίνει αξιολογική ισοπέδωση των κειμένων ή αδιαφορία για τις συγκινησιακές επιδράσεις τους στους αναγνώστες. Σημαίνει ότι ο χαρακτηρισμός και η αξιολόγηση των κειμένων δεν είναι η αφετηρία αλλά το αποτέλεσμα ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας και το βασικό διακύβευμα των μεθόδων διδασκαλίας. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι θέλουμε οι μαθητές να φθάνουν σε τέτοια συμπεράσματα με όσο το δυνατόν πιο ενεργητικό τρόπο οι ίδιοι και όχι να τους επιβάλουμε τις δικές μας αξιολογήσεις. Από την άλλη, κανείς δεν πρόσεξε και δε σχολίασε την τελευταία φράση του παραπάνω σκοπού «Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό» η οποία εντάσσεται στην προσπάθειά μας να κάνουμε απτή την γενικότερη ωφέλεια της λογοτεχνίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

### *Η διδακτική μεθοδολογία*

Στο υπόλοιπο της ανακοίνωσής μου θα αναφερθώ σύντομα σε κάποιες μεθοδολογικές επιλογές του ΠΣ οι οποίες επικρίθηκαν. Η αναφορά μου σε αυτές θα γίνει σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής. Ούτε η πιλοτική εφαρμογή έγινε όπως θα θέλαμε ούτε η αξιολόγησή της (εξάλλου η ομάδα σχεδιασμού δε ρωτήθηκε για κανένα ζήτημα που αφορούσε την εφαρμογή του νέου ΠΣ στην Υποχρεωτική

12. Πτολεμαίου, ό.π., σ. 202-203.

13. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, στο μάθημα της λογοτεχνίας συμπεριλαμβάνονται, εκτός από λογοτεχνικά κείμενα, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια, κόμικς και πολλά άλλα πολυτροπικά είδη που αποτελούν μέρος της σύγχρονης ζωής. Βλ. Irene Pieper, *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points* Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2011, σ. 8-9. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../1 LIS-Literature2011\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../1_LIS-Literature2011_EN.doc). [Πρόσβαση στις 5/3/2014](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../1_LIS-Literature2011_EN.doc). Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει μελετήσει τα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Τα αποτελέσματα της έρευνας στο <http://www.greeklanguage.gr/node/759>.

Εκπαίδευση ή στην Α΄ Λυκείου), παρόλα αυτά συγκεντρώθηκε ένα υλικό που περιλαμβάνει συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς δεκαπέντε Γυμνασίων (χωριστά συγκεντρώθηκε το υλικό των Δημοτικών Σχολείων), στο τέλος του πρώτου χρόνου εφαρμογής του προγράμματος. Η Νικολίνα Κουντουρά, η οποία ήταν υπεύθυνη για τη συγκέντρωση και μελέτη των εκθέσεων αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής στα δεκαπέντε Γυμνάσια, πήρε, με δική της πρωτοβουλία, μερικές επιπλέον συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς στο τέλος της δεύτερης σχολικής χρονιάς πιλοτικής εφαρμογής, αλλά συγκέντρωσε και παραδείγματα εφαρμογών του ίδιου προγράμματος από φιλολόγους οι οποίοι, με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς τα σχολεία τους να είναι ενταγμένα στο πιλοτικό πρόγραμμα, εφάρμοσαν βασικές προτάσεις του προγράμματος.<sup>14</sup> Παρακάτω θα συζητηθούν τρεις κομβικές μεθοδολογικές επιλογές που συγκέντρωσαν τα περισσότερα πυρά της κριτικής και θα παρατεθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών που προέρχονται από το συγκεντρωμένο υλικό της πιλοτικής εφαρμογής. Οι μεθοδολογικές αυτές επιλογές είναι:

- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Η οργάνωση του μαθήματος σε διδακτικές ενότητες.
- Η αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Σχετικά με την *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* δεν είναι εδώ ο κατάλληλος τόπος να εκθέσω τα γενικά παιδαγωγικά της οφέλη. Η μεθοδολογική μας πρόταση προκάλεσε ειρωνικά σχόλια<sup>15</sup> αλλά και θεωρήθηκε —λανθασμένα— ότι εξορίζει εντελώς τη μετωπική διδασκαλία.<sup>16</sup> Η εργασία σε ομάδες πιστεύουμε ότι βοηθά στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζονται με επιμονή και σταθερότητα στη σχολική τάξη όταν διδάσκουμε λογοτεχνία: τη συμμετοχή λίγων μόνο μαθητών και τη σιωπή των πολλών, τη χρήση φυλλάδων-λυσσαρίων προκειμένου να απαντηθούν οι ερωτήσεις, αλλά κυρίως τη μοναξιά του μαθητή μπροστά στο ένα

14. Η συγκέντρωση του επιπλέον υλικού από τη Νικολίνα Κουντουρά έγινε με αφορμή την ανακοίνωση στο 11<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Βλ. Αποστολίδου, Κουντουρά, Χοντολίδου, ό.π., σημ. 1. Όσα λόγια εκπαιδευτικών και μαθητών παρατίθενται παρακάτω προέρχονται από αυτό το δημοσίευμα.

15. «Όσο για την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στα χέρια άπειρων δασκάλων θα μετατρέψει το μάθημα σε εργασία χαβαλέ. Έτσι θα πετύχει το ακατόρθωτο: να κάνει το σχολείο ψυχαγωγείο». Παγανός, ό.π., σ. 511.

16. Πεσκετζή, ό.π., σ. 212.



και μοναδικό νόημα στο οποίο —υποτίθεται— πρέπει να φτάσουν όλοι μόνοι τους, με κατευθυνόμενη συζήτηση και χωρίς πλαισίωση του εκάστοτε κειμένου στις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών.<sup>17</sup> Η διδασκαλία σε ομάδες είναι —τηρουμένων όλων των αναλογιών— παρόμοια με τις συζητήσεις που πραγματοποιούν οι ενήλικοι σε τυπικές ή άτυπες ομάδες ανάγνωσης όταν επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν τα κείμενα.<sup>18</sup>

Με την εργασία σε ομάδες συνδέεται μια άλλη βασική αρχή της μεθοδολογίας που εισηγείται το νέο ΠΣ (και μάλιστα στο σύνολό του, όχι μόνο στο μάθημα της λογοτεχνίας) και που είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Αυτή επιτυγχάνεται ακριβώς μέσα από την εργασία σε ομάδες καθώς κάθε ομάδα διαβάει και παρουσιάζει διαφορετικό κείμενο αλλά και οι μαθητές, καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας, δεν κάνουν όλοι τις ίδιες ακριβώς εργασίες.

Παρόλη την κριτική που δέχθηκε, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναδείχθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως το καινοτόμο και δυνατό σημείο του νέου προγράμματος:

- «Και αδύνατοι μαθητές συμμετέχουν στην ομάδα και ανταλλάσσουν απόψεις».
- « Διευκολύνεται η επικοινωνία στην τάξη».
- « Γνωρίζουν τους συμμαθητές τους και τους εμπιστεύονται».
- «Τα παιδιά ομολογούν πως η διδασκαλία σε ομάδες, η μεταξύ τους συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, τους έκανε να αισθάνονται ότι έχουν λόγο κι αυτοί για ό,τι συμβαίνει στην τάξη. Δουλεύουν πολύ μέσα στο σχολείο».
- «Αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Γίνεται συνδιαμορφωτής και συντονιστής που διευκολύνει τους αναγνώστες μέσα από συνεργατικά σχήματα να κατανοούν το κείμενο».
- «Αναζητούν τη γνώση μόνοι τους, ενεργοποιείται η ομάδα και το

17. Βλ. τα πορίσματα της διδακτορικής διατριβής της Σωτηρίας Καλασαρίδου, *Η μετάδοση των αξιών κατά τη διδασκαλία της ποίησης στο Γυμνάσιο. Η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους*, διδ. διατρ. Θεσσαλονίκη, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, σ. 407-408. Η διατριβή είναι διαθέσιμη στο <http://invenio.lib.auth.gr/record/125462/files/GRI-2011-6072.pdf>.

18. Βλ. όσα γράφει η Pieper σχετικά με την αναλογία που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και τους τρόπους επικοινωνίας γύρω από τη λογοτεχνία στη δημόσια σφαίρα. Pieper, ό.π., σ. 10-11.

μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Μαθαίνουν να ψάχνουν και να παρουσιάζουν αυτό που δούλεψαν».

- «Αλλάζει ο τρόπος που μαθαίνουν οι μαθητές».

Οι απαντήσεις κάποιων φιλολόγων δείχνουν πως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά και στην επίτευξη των ειδικών σκοπών του μαθήματος της λογοτεχνίας. Με ευθυκρισία σημειώνει ένας εκπαιδευτικός: «Μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο μάθημα, κατάλαβαν ότι η λογοτεχνία είναι διάλογος ανθρώπων και βιβλίων».

Ιδιαίτερα επικρίθηκε στο νέο ΠΣ η οργάνωση του μαθήματος σε τρεις διδακτικές ενότητες, θεματικές ή ειδολογικές, για κάθε τάξη. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, στο σύνολο των 9 τάξεων (εξαιρουμένης της Α' Δημοτικού), δηλαδή 27 διδακτικών ενοτήτων, έχουμε 14 θεματικές και 13 ειδολογικές διδακτικές ενότητες. Παρόλα αυτά, οι επικριτές τόνιζαν δι-αρκώς ότι η προσέγγιση που προτείνουμε είναι καθαρά θεματική, ότι δί-νουμε έμφαση στο περιεχόμενο ενώ η λογοτεχνία είναι μορφή, φτάνοντας να πουν ότι το νέο ΠΣ διδάσκει κοινωνιολογία και όχι λογοτεχνία.<sup>19</sup>

ΔΗΜΟΤΙΚΟ			
A	Από την προφορική στη γραπτή λογοτεχνία		
B	Το παραμύθι	Ποίηση και τραγούδι	Οικογένεια
Γ	Λογοτεχνία και φύση	Το ταξίδι	Φιλικές σχέσεις
Δ	Το παιχνίδι στη λογοτεχνία	Κόμικς	Ιστορίες άλλων λαών
E	Χιουμοριστικές ιστορίες	Η ποίηση ως παιχνίδι λέξεων και εικόνων	Λογοτεχνία και κινηματογράφος
ΣΤ	Εικόνες του τόπου μου	Επιστημονική φαντασία	Ο ξένος
ΓΥΜΝΑΣΙΟ			
A	Σχολική ζωή	Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση	Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον
B	Πορτρέτα εφήβων	Ετερότητα στη λογοτεχνία	Θέατρο
Γ	Στάσεις ζωής σε ποιητικά κείμενα	Χιούμορ/σάτιρα	Άτομο και κοινωνία

19. Νικήτας Παρίσης, «Κεμενοκτόνες διδακτικές 'καινοτομίες', *Φιλολόγος*, τχ. 146, σ. 513, Κεχαγιόγλου, ό.π., σ. 180.

ΛΥΚΕΙΟ			
A	Τα φύλα στη λογοτεχνία	Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση	Θέατρο
B			
Γ			

Τα σχόλια και οι απαντήσεις των φιλολόγων δείχνουν πως αισθάνονται οικεία με τις διδακτικές ενότητες. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως, όταν κάνουν αναφορά στην ιδέα της διδακτικής ενότητας, εννοούν πάντοτε θεματική, πράγμα που δείχνει ότι δεν συνειδητοποιούν τη σημασία που δίνει το νέο ΠΣ στα λογοτεχνικά είδη. Ίσως θα έπρεπε η έμφαση αυτή να δηλωνόταν ρητά σε κάποιο σημείο του ΠΣ. Η προσοχή στο θέμα ερμηνεύεται και από την εξοικείωσή τους με τη θεματική διάταξη των ΚΝΛ των μικρών τάξεων του Γυμνασίου, αλλά και από την πραγματική και πρακτική ανάγκη των νεαρών αναγνωστών να μιλήσουν πρώτα για το θέμα του κειμένου —γιατί αυτό είναι πιο κατανοητό, πιο προσιτό και πιο κοντά, ενδεχομένως, σε προσωπικές εμπειρίες τους— αλλά και από την παντελή απουσία έμφασης στην έννοια του λογοτεχνικού είδους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σήμερα.

Η συνεξέταση κειμένων μέσα στην ίδια ενότητα είχε ενδιαφέρουσες πάντως συνέπειες. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

- «Με την ανάγνωση πολλών κειμένων οι μαθητές εμβαθύνουν στο κείμενο, γιατί βλέπουν ένα θέμα με εναλλακτικές μορφές».

- «Εμβαθύνουν στο κείμενο, γιατί χρησιμοποιούν πολλά παράλληλα. Είναι σαν να άνοιξε μία βαλβίδα».

- «Η ανάγνωση κειμένων της ίδιας ενότητας και η συνεξέτασή τους δείχνει στα παιδιά την επικοινωνία μεταξύ των κειμένων, το διάλογο που υπάρχει μεταξύ τους».

Και η παρατήρηση ενός μαθητή:

- «Τελικά τα κείμενα είναι σαν τα συγκοινωνούντα δοχεία».

Η συνέπεια στην ιδέα της διδακτικής ενότητας οδήγησε και σε ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα, που αναφέρεται ως πρώτο θετικό σημείο του νέου ΠΣ από τους περισσότερους φιλολόγους. Στην ενίσχυση της φιλοναγνωσίας. Μία φιλόλογος σημείωσε: «Για να βρουν οι μαθητές βιβλία με θέματα από τη ζωή και τα προβλήματα των νέων, κ.λπ. οι μαθητές του

τμήματός μου δανείστηκαν 44 βιβλία από τη βιβλιοθήκη του σχολείου τον Φεβρουάριο, ενώ τον Νοέμβριο είχαν δανεισθεί δύο». Οι παραπάνω απαντήσεις αποδεικνύουν πως η συνέπεια στην ιδέα της ενότητας μπορεί, στις ευτυχείς στιγμές της, να μετατρέψει τη διδασκαλία του ενός κειμένου σε αναζήτηση της διακειμενικότητας και τον μαθητή που απλώς ακούει και συμμετέχει, σε αναγνώστη που ερευνά.

Με το θέμα της *αξιοποίησης των ΤΠΕ* κανείς δεν ασχολήθηκε σοβαρά. Οι ελάχιστες αναφορές που έγιναν δείχνουν προκατάληψη και τεchnοφοβία. Σε ανυπόγραφο κείμενο-έκκληση προς την Υπουργό Παιδείας, η σύνταξη του *Φιλολόγου* γράφει: «Σώστε τα Αρχαία Ελληνικά, τη Γλώσσα μας και τη Λογοτεχνία από τα σαγόνια της τερατόμορφης τεχνολογίας» (τχ. 146, σ. 506) ενώ παρακάτω σε άλλο σημείωμα της σύνταξης διαβάζουμε: «Στις αλλοπρόσαλλες σελίδες τους [των ΠΣ] οι φιλόλογοι και κάθε άνθρωπος παιδείας αντικρίζουν πεπερασμένο το μέλλον του επ' αληθείας πολιτισμού προς δόξαν της μηχανής και της υποκουλτούρας». (ό.π. σ. 508) Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ήταν κοινός στόχος όλων των νέων ΠΣ και δε νομίζω ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει κανένα λόγο να εξαιρεθεί. Για μεγάλο χρονικό διάστημα η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κατανοούνταν ως μύηση σε μια υψηλή τέχνη του πνεύματος η οποία καμιά σχέση δε μπορεί να έχει με τον κόσμο της τεχνολογίας, ο οποίος αντιμετωπιζόταν, στο πλαίσιο μιας άγονης αντιπαράθεσης τέχνης και τεχνολογίας, ως τεχνοκρατικός, χρηστικός, με προσωρινή αξία που δε συγκρίνεται με την αιώνια αξία των κλασικών κειμένων και των έργων τέχνης. Θα πρέπει να απομακρυνθούμε από αυτή τη στάση. Είναι προφανές ότι οι ΤΠΕ είναι μέρος του σύγχρονου πολιτισμού και ο ρόλος τους σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολυδιάστατος. Δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους «κειμένων», νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας. Σε ένα σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με την παραπάνω προοπτική, στην ανανέωση όλων των σημείων της διδακτικής διαδικασίας: από το πώς φθάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα χέρια των μαθητών μέχρι την ενδυνάμωση των πολιτισμικών αποσκευών και του ορίζοντα προσδοκιών τους, και από την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομαδικής διαπραγμάτευσης του νοήματος των κειμένων μέχρι την ανάδειξη των πολλών τρόπων που συνοικοδομούν το κειμενικό νόημα και

την παραγωγή δικών τους πολυτροπικών κειμένων. Από όλα αυτά, το νέο ΠΣ πολύ λίγα ενσωματώνει με τη μορφή προτεινόμενων δραστηριοτήτων, διότι δεν έχει γίνει και σχετική έρευνα. Αυτή τη στιγμή στο Τμήμα μας εκπονούνται δύο σχετικές διδακτορικές διατριβές, της Ειρήνης Γαμβρού με θέμα *Διαδίκτυο και λογοτεχνία: Η αναγνωστική συμπεριφορά των χρηστών του διαδικτύου και η συμβολή της στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο* και της Ζησούλας Γκουτσιογκώστα, *Η ψηφιακή αφήγηση ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας*. Πιθανόν να εκπονούνται και άλλες σε άλλα ελληνικά Πανεπιστήμια. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας διεξάγει τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο ερευνητικό πρόγραμμα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας το οποίο περιλαμβάνει μελέτες για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών καθώς και τη δημιουργία διδακτικών σεναρίων για τα μαθήματα αυτά, τα οποία εκπονήθηκαν, δοκιμάζονται και αξιολογούνται στην πράξη αυτόν τον καιρό από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και σύντομα θα είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εξαιρετικής σημασίας, με την επιστημονική εποπτεία του Δημήτρη Κουτσογιάννη και του Βασίλη Βασιλειάδη, που θα προσφέρει τεράστιο απόθεμα εργαλείων και ευέλικτων διδακτικών προτάσεων, στο πνεύμα των νέων ΠΣ, στους εκπαιδευτικούς.<sup>20</sup> Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το τοπίο αλλάζει.

Η εμπειρία μου από τη συμμετοχή στο σχεδιασμό ΠΣ σε θεσμικό επίπεδο και από τη δημόσια συζήτηση που ακολούθησε ήταν πολύ διδακτική

---

20. Όλα τα σχετικά με το πρόγραμμα καθώς και οι σχετικές μελέτες βρίσκονται εδώ: <http://www.greeklanguage.gr/aboutdigitalschool>. Βλ. ειδικότερα τις μελέτες για τη Λογοτεχνία: Παναγιώτης Παντζαρέλας, «Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσί-ασης και διαδίκτυο»: [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_pantzarelax\\_0.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_pantzarelax_0.pdf). Βενετία Αποστολίδου, «Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία, e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο»: [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.2\\_apostolidou.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf). Ελένη Χοντολίδου, Μαρία Κελεπούρη, «Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» [http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital\\_school/3.1.3\\_melete\\_senarion\\_logotekhnias\\_2.pdf](http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf)

και είχε τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον, όποια τύχη και να έχουν τελικά τα ΠΣ. Ήδη η εμπειρία της πρόσληψής τους μας έχει οδηγήσει σε διορθώσεις οι οποίες δεν ήταν βέβαια δυνατόν να παρουσιαστούν εδώ.<sup>21</sup> Δεν θεωρώ ότι υπάρχει «τέλειο» ΠΣ αλλά, ακόμη και αν υπήρχε, θα αλλοιωνόταν καθώς θα περνούσε από τα γρανάζια της γραφειοκρατίας και των άπειρων πρακτικών προβλημάτων λειτουργίας των σχολείων. Όπως φάνηκε, τα ΠΣ δεν δημιουργούν, βέβαια, συζητήσεις στη δημόσια σφαίρα όπως τα σχολικά βιβλία. Απευθύνονται και συζητούνται κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα, στην περίπτωση μας συζητήθηκαν αποκλειστικά από τις επιστημονικές-επαγγελματικές ενώσεις των φιλόλογων. Η σφοδρότητα και το ύφος της κριτικής νομίζω ότι δημιουργεί πολλά ερωτηματικά. Τι ακριβώς υπερασπίζονται οι ενώσεις αυτές, σε σχέση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας; Αρνούνται ότι υπάρχουν προβλήματα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σήμερα;<sup>22</sup> Δεν γνωρίζουμε όλοι ότι γίνεται εκτεταμένη χρήση (από καθηγητές και μαθητές) των ερμηνευτικών βοηθημάτων του εμπορίου<sup>23</sup> και αποστηθίζονται οι ερμηνείες των κειμένων για τις κάθε είδους εξετάσεις με αποκορύφωμα τις πανελλαδικές, όπου οι μαθητές δεν τολμούν να εκφράσουν καμία απολύτως προσωπική άποψη; Είναι πολύ φυσικό να

---

21. Οι διορθώσεις αφορούν κυρίως τη διατύπωση των σκοπών και των δεξιοτήτων, αλλά και του συνόλου του κειμένου με κριτήριο τη λιτότητα και την αποφυγή επαναλήψεων. Ορισμένες διορθώσεις ανακοινώνονται στο Αποστολίδου Βενετία, Νικολίνα Κουντουρά και Ελένη Χοντολίδου, ό.π. σημ. 1.

22. Με ευθύνη της Χριστίνας Αργυροπούλου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξήγαγε Πανελλαδική Έρευνα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο μεταξύ 2004-2006 με ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πρόκειται για εξαιρετική δουλειά η οποία ανέδειξε πολλά ζητήματα. Η έρευνα είναι αναρτημένη στην ιστοσελίδα του ΠΙ <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/> αλλά και στην ιστοσελίδα της ΠΕΦ [http://www.pf.gr/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=10&Itemid=22](http://www.pf.gr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=10&Itemid=22). Η ομάδα σχεδιασμού των νέων ΠΣ για τη Λογοτεχνία μελέτησε ενδελεχώς τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και προσπάθησε να ανταποκριθεί στα αιτήματα που διατυπώνονται εκεί.

23. Το νέο ΠΣ της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου απέκτησε το «βοήθημά» του: Δημήτρης Χριστόπουλος, Ελένη Πατσιατζή, *Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Γενικού Λυκείου. Προτάσεις διδασκαλίας*, Αθήνα, Πατάκης, 2012. Το βιβλίο προτείνει στους εκπαιδευτικούς κείμενα σύμφωνα με τις διδακτικές ενότητες του νέου ΠΣ. Δεν προτείνει καμιά μεθοδολογία διδασκαλίας, δεν περιλαμβάνει λ.χ. διδακτικά σενάρια, όπως θα μπορούσε, παρά μόνον θέματα για τις εξετάσεις. Κινείται δηλαδή στη λογική του ισχύοντος προγράμματος: κείμενο-εξέταση.

μη συμφωνούν όλοι σε κάποιες κατευθύνσεις και προτάσεις του νέου ΠΣ. Ο σκοπός είναι να γίνεται δημιουργική συζήτηση και να κατατίθενται και άλλες προτάσεις οι οποίες, όμως, καλό είναι να παίρνουν υπόψη τους τις απαιτήσεις που έχει ο σχεδιασμός ενός ενιαίου ΠΣ για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Διότι είναι άλλο πράγμα να διατυπώνει κανείς γενικές απόψεις, στηριγμένες στον Σεφέρη λ.χ., όπως κάνει ο Γιώργος Κεχαγιόγλου, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και άλλο πράγμα να οργανώνει ένα ολόκληρο ΠΣ και να κάνει προτάσεις για όλα τα επιμέρους διδακτικά ζητήματα (περιεχόμενο, εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση).<sup>24</sup> Τούτο όμως θα απαιτούσε έρευνα της ξένης βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και γενικά θα χρειαζόταν συστηματική δουλειά και σε παιδαγωγικό επίπεδο.

Και ερχόμαστε σε ένα άλλο φλέγον ζήτημα το οποίο συζητήθηκε αρκετά και στο παρόν συνέδριο. Ποια πρέπει να είναι η παιδαγωγική σκευή του φιλολόγου από τη στιγμή που προορίζεται να διδάξει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; Μιας και συζητούμε τώρα για νέα ΠΣ δεν πρέπει να γνωρίζει λ.χ. τι είναι ένα Πρόγραμμα Σπουδών; Ποιος είναι ο ρόλος του, ποια είναι τα είδη των προγραμμάτων, ποιες είναι οι θεωρητικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις του κάθε είδους; Δεν πρέπει να γνωρίζει για διδακτικές μεθόδους, να γνωρίζει λ.χ. τη μέθοδο project που είναι η βασική μέθοδος της ενεργητικής μάθησης και της ερευνητικής εργασίας, να γνωρίζει για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ; Οι επαγγελματικές ενώσεις των φιλολόγων ποιο προφίλ φιλολόγου προωθούν; Αν περιοριστούμε σε όσα γράφτηκαν για τα νέα ΠΣ, φοβούμαι πως το προφίλ αυτό δεν είναι καθόλου ελκυστικό για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Θα κλείσω λέγοντας ότι όλοι όσοι επιθυμούμε μια αλλαγή έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια σκληρή εκπαιδευτική πραγματικότητα στο επίπεδο της διοίκησης της εκπαίδευσης και στο επίπεδο των ανθρώπινων και υλικών πόρων. Ποιοι είναι οι σύμμαχοί μας; Πώς θα επιτύχουμε την ενότητα των δυνάμεών μας; Ελπίζω ότι το παρόν συνέδριο θα λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

---

24. Κεχαγιόγλου, ό.π., σ. 172-173.

Βενετία Μπαλτά

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ  
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΙΑΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ  
ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Ποια είναι η θέση και τα χαρακτηριστικά του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σήμερα; Τι επιδιώκουμε να αποκομίσουν οι μαθητές από τη διδασκαλία, ως γνώσεις και δεξιότητες; Και κυρίως: Είναι σε θέση το σχολείο να καλλιεργήσει στους σημερινούς μαθητές, τους πολίτες της αυριανής μέρας, μια δια βίου σχέση με τη λογοτεχνία;

Με αφετηρία τα προαναφερθέντα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που απορρέουν από αυτά, η εισήγηση θα παρουσιάσει συνοπτικά τις κύριες κατευθύνσεις των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκκινώντας από μια κριτική αποτύπωση της διδακτικής πραγματικότητας για το μάθημα, θα επιδιώξουμε να συζητήσουμε προϋποθέσεις και πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν σε μια δημιουργική θεώρηση της διδασκαλίας.<sup>1</sup>

Η *Νεοελληνική Λογοτεχνία* αποτελεί σήμερα,<sup>2</sup> στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αυτοτελή και ανεξάρτητο κλάδο του μαθήματος των Νέων

---

1. Στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι προβληματισμοί της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής διευρύνονται και οι καταστάσεις ερμηνεύονται βάσει κοινωνικών όρων (Φρυδάκη, 2003). Η γνώση θεωρείται ότι παράγεται από κοινού, από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Χοντολίδου, 1999).

2. Στην παρούσα εισήγηση τα Προγράμματα Σπουδών εξετάζονται στο επίπεδο της συγχρονίας. Ωστόσο, μια διαχρονική μελέτη του θέματος αναδεικνύει πολλά επιπλέον στοιχεία και επιτρέπει την ερμηνεία των σύγχρονων δεδομένων. Όπως έχει αναφερθεί χαρακτηριστικά, *ο τίτλος του μαθήματος, ο σκοπός για τον οποίο επιλέγεται ως διδακτέο αντικείμενο, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι έρευνας και διδασκαλίας του, η σχέση του με τα άλλα μαθήματα και η επιστημονική του δομή είναι πτυχές που συνιστούν την ταυτότητά του. Κάθε μάθημα, έτσι, στην πορεία εξέλιξής του αναδεικνύει τις αρχές της οργάνωσής του,*



Ελληνικών, ο άλλος κλάδος του οποίου είναι η γλωσσική διδασκαλία. Η *Νεοελληνική Λογοτεχνία* διδάσκεται στο Γυμνάσιο και όλο το Γενικό Λύκειο δύο ώρες την εβδομάδα, ενώ στην Γ' Λυκείου, αποτελεί επιπλέον μάθημα της θεωρητικής κατεύθυνσης, διδασκόμενο επίσης δύο ώρες την εβδομάδα και πανελλαδικά εξεταζόμενο, με συγκεκριμένη εξεταστέα ύλη. Στα ΕΠΑΛ, η Νεοελληνική Λογοτεχνία διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα, στην Α' και Β' τάξη. Υπάρχουν σχολικά εγχειρίδια για όλες τις τάξεις, τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, που περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα, παλαιότερα και σύγχρονα, Ελλήνων ως επί το πλείστον λογοτεχνών.

Τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό, Γυμνάσιο) έχουν ενταχθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που ισχύει από το 2003. Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του Λυκείου, που αποτελούν επίσης μέρος του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών<sup>3</sup> (ΕΠΠΣ) δεν είναι ενιαία. Συγκεκριμένα, υπάρχει το ΑΠΣ για τη Β' και Γ' τάξη (που ισχύει από το 1999) και ένα νέο, διαφορετικό ΠΣ για την Α' Λυκείου, το οποίο τέθηκε σε ισχύ το σχολικό έτος 2011-12. Τον ίδιο χρόνο, σε συγκεκριμένο, περιορισμένο αριθμό Γυμνασίων σε όλη την Ελλάδα, άρχισαν να δοκιμάζονται τα «πilotικά προγράμματα» του Γυμνασίου, τα οποία ως προς τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, κινούνται στην ίδια ακριβώς κατεύθυνση με το ΠΣ της Α' Λυκείου. Ας δούμε τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ΠΣ, όπως προκύπτουν από τα θεσμικά κείμενα.<sup>4</sup>

Το ενιαίο ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στις δύο βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζει ως απώτερο σκοπό του μαθήματος την «οικείωση του μαθητή προς το φαινόμενο της λογοτεχνικότητας στις θεμελιακές εκδηλώσεις του» και την «καλλιέργεια εκείνης της εμπειρίας που την ονομάζουμε αισθητική και συνταιριάζει την κατανόηση και τη

*δοκιμάζεται και αξιώνεται, ανάλογα, να κατοχυρώσει τη θέση του στον εκπαιδευτικό χώρο.* (Σπανός, Μιχάλης, 2012: 23).

3. Στόχος του ΕΠΠΣ είναι «η ύλη που διδάσκεται να έχει ενιαία φιλοσοφία, συνέπεια και συνέχεια όχι μόνο από τάξη σε τάξη αλλά και από βαθμίδα σε βαθμίδα εκπαίδευσης» (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, 2000). Το ΔΕΠΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση εισάγει και αξιοποιεί την έννοια της διαθεματικότητας, δίνοντας οδηγίες και προτάσεις διαθεματικές και διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων.

4. Τα παραθέματα για το ΠΣ του Γυμνασίου και Β' Γ' Λυκείου αντλούνται από το ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες, Αθήνα, 2000), το ΠΣ της Α' Λυκείου από το σχετικό ΦΕΚ.

βίωση σε μια αδιάρρηκτα διαλεκτική σχέση». Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας αναδεικνύεται ως «διαμεσολάβηση ανάμεσα στο κείμενο και το μαθητή» και αποβλέπει «αφενός στην ανάδειξη της πρόθεσης του κειμένου, αφετέρου στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που καλλιεργούν τον ορίζοντα προσδοκίας του αναγνώστη και του επιτρέπουν την ελεύθερη αλλά όχι αυθαίρετη πρόσληψή του [του κειμένου]».

«Θεμέλιο της διδακτικής πράξης είναι η ερμηνευτική μέθοδος, δηλαδή η κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου. Κατάλληλη διδασκαλία θεωρείται αυτή που γίνεται με μέθοδο, [...] και βοηθά το μαθητή να αναπτύσσει τους δικούς του μηχανισμούς πρόσληψης και να χαιρέται το μάθημα ως πνευματική περιπέτεια.» «Κεντρική και δεσπόζουσα θέση κατέχει το κείμενο ως σημαίνον όλο και αυτό συνιστά το μορφωτικό αγαθό...».

Οι οδηγίες για την οργάνωση της διδασκαλίας προβλέπουν ως συνήθη διδακτική ενότητα το μονωμένο κείμενο, προτείνονται όμως και «τύποι προγραμματισμού του μαθήματος σε ευρύτερες ενότητες [...]». Η διδασκαλία στηρίζεται στο «συμμετοχικό διάλογο, στην εργασία σε ομάδες, στην παρουσίαση από τον ίδιο [τον εκπαιδευτικό] και τους μαθητές».

Το ΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου ορίζει ως βασικό σκοπό της διδασκαλίας την «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Ενδιαφέρει να αναδειχθεί η λογοτεχνία «ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών».

Τονίζεται ότι «το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, τη δημιουργία, δηλαδή, συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών. Ενδιαφέρει επομένως η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως «κοινότητας αναγνωστών» και η δημιουργία ενός «έθνους αναγνωστών». Γενικότερα επισημαίνεται ότι «η ανάγνωση αποτελεί θεμέλιο λίθο του μαθήματος της Λογοτεχνίας.» «Δε διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε το μαθητή με την υποκειμενικότητά του...».

Για την Α' Λυκείου επιλέγεται ο θεματικός ή ειδολογικός τρόπος οργάνωσης της ύλης, σε τρεις ενότητες: *Τα φύλα στη λογοτεχνία, Παράδοση και Μοντερνισμός στην ποίηση, Θέατρο*. Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές «μαθητοκεντρικές» μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project, καθώς θεωρείται ότι «μπορούν να δι-

ευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει.» Κάθε ενότητα διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις, με σημαντικότερη αυτήν της *Κυρίως ανάγνωσης*. Εδώ, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει διαφορετικό κείμενο. Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και διαπραγματεύονται το νόημα των κειμένων. Στη συνέχεια παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους τα πορίσματα της εργασίας τους.

Τα δύο ΠΣ προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα της αξιολόγησης της εργασίας του μαθητή. Αφού επισημάνει ότι η αξιολόγηση του μαθήματος είναι «ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία», το ενιαίο ΠΣ καταλήγει ότι «καλύτερη διακρίβωση των γνώσεων και συγχρόνως επίτευξη ανώτερου στόχου συνθέτουν οι ερωτήσεις που ζητούν την κατανόηση, την εφαρμογή των γνώσεων, την επαγωγική συγκέντρωση στοιχείων ή την αξιολόγησή τους και τη σύνθεση σύντομου σχολίου.». Το ΠΣ της Α' Λυκείου δίνει έμφαση στον φάκελο του μαθητή και στην συνεχή καθημερινή αξιολόγηση: «Η άρθρωση προσωπικού λόγου από τους μαθητές είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Είναι προϊόν των επικοινωνιακών σχέσεων που επικρατούν μέσα στην τάξη.». Στις γραπτές εξετάσεις, προτείνεται η εξέταση σε άγνωστο κείμενο ομοειδές ή ομόθεμο με τις διδακτικές ενότητες που διδάχτηκαν και με ασκήσεις παρόμοιες.

Πράγματι, η τελική αξιολόγηση σε άγνωστο κείμενο, στην Α' Λυκείου, συνιστά βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο του νέου ΠΣ. Καθώς αποτρέπει την απομνημόνευση, το άγνωστο κείμενο στην τελική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά, ως μια πρόκληση για το μάθημα, με την προϋπόθεση ότι οι ερωτήσεις που τίθενται επιτρέπουν να αναδειχθούν τα καίρια σημεία και η ιδιαιτερότητα του κειμένου. Η λογική του ανοίγματος σε κείμενα πέραν των διδαχθέντων και η εφαρμογή στο πεδίο αυτό των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά τη διδασκαλία υπάρχει εξάλλου στο λεγόμενο «παράλληλο» κείμενο, στην αξιολόγηση που ισχύει σύμφωνα με το ενιαίο ΠΣ.

Με τη στοχοθεσία και τις διδακτικές οδηγίες που δίνουν, τα ΠΣ καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τις κατευθύνσεις της διδασκαλίας και τις ακολουθούμενες διδακτικές πρακτικές. Στην περίπτωση του μαθήματος της ΝΕ Λογοτεχνίας, τα ισχύοντα Προγράμματα διαφοροποιούνται μεταξύ

τους, σε επιμέρους σημεία, κυρίως όμως στη γενική σκοποθεσία. Στο ένα, βαρύνουσα θέση έχει η προσπάθεια ανακάλυψης των μηχανισμών που αναδεικνύουν τη μοναδικότητα του λογοτεχνικού κειμένου. Μέσω της κειμενοκεντρικής προσέγγισης και χάρη στην καθοδηγητική-υποστηρικτική παρέμβαση του δασκάλου, η εστίαση στο κείμενο επιτρέπει στον μαθητή να ανακαλύψει το νόημα του μελετώμενου έργου και να συνειδητοποιήσει την σχέση μορφής και περιεχομένου. Για τη διαδικασία αυτή, δεν απαιτείται από το μαθητή ιδιαίτερος φιλολογικός εξοπλισμός. Η μεθοδική μελέτη του κειμένου, η αλληλεπίδραση με αυτό, η οικείωση με τα μηνύματά του και η σταδιακή ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή αποτελούν μέρος της διδακτικής πορείας. Στο άλλο πρόγραμμα, με την έμφαση που δίνεται στην ανάγνωση και στην έννοια της *ιστορικότητας* για κείμενα και αναγνώστες, η λογοτεχνία εξετάζεται περισσότερο ως ιστορική και ιδεολογική κατηγορία. Τα κείμενα θεωρούνται μάλλον ως ανοιχτά συστήματα που μπορούν να αλληλενεργήσουν διαφορετικά με τις εκάστοτε κοινότητες αναγνωστών. Υπό την έννοια αυτή, στο ΠΣ της Α' Λυκείου, η λογοτεχνία γίνεται αντιληπτή και παρουσιάζεται κυρίως ως κοινωνική πρακτική και δραστηριότητα, η οποία μέσω της αλληλενέργειας με τους αναγνώστες έχει τη δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης του νοήματος του λογοτεχνικού έργου. (Φρυδάκη, 2003).

Όπως πραγματώνεται στη σχολική τάξη, η διδασκαλία δεν είναι ποτέ μια μηχανική δραστηριότητα εφαρμογής ενός ΠΣ. Στο δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, εμπλέκονται δυναμικά και αλληλεπιδρούν, με μοναδικό κάθε φορά τρόπο, οι τρεις πόλοι της διδακτικής διαδικασίας, οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός, το διδακτικό αντικείμενο.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό για το μάθημα της λογοτεχνίας; Σημαίνει πρώτα απ' όλα, την αποδοχή της υποκειμενικής υπόστασης του μαθητή, εδώ, του μαθητή-αναγνώστη, την ενθάρρυνσή του, με συγκεκριμένες διαδικασίες και πρακτικές, να εκφράζει προσδοκίες και προτιμήσεις, να έχει λόγο για όσα διαβάζει, να κρίνει, να αμφισβητεί. Ωστόσο, το δικαίωμα αυτό δεν αποκλείει καθόλου την αναγκαιότητα μεθοδικής και συστηματικής δουλειάς με το λογοτεχνικό κείμενο, ούτε αντιπαρά τίθεται προς αυτή. Αντίθετα, η από κοινού διερεύνηση των κοινωνικών και ιστορικών εγγραφών, των ερωτημάτων που θέτουν τα λογοτεχνικά έργα

στην εποχή τους, του διαλόγου που ανοίγουν με αυτήν και της θεώρησης του κόσμου που προτείνουν, διευρύνουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τα μελετώμενα έργα, ενισχύουν την απόλαυση της ανάγνωσης, στηρίζουν την κριτική σκέψη με επιχειρήματα, επιτρέπουν αναθεωρήσεις της αρχικής στάσης. Είναι ένας από τους τρόπους, με τους οποίους οι μαθητές θα κατακτήσουν σταδιακά την δεξιότητα για αυτόνομη και κριτική ανάγνωση, δεξιότητα-στόχο και στα δύο Προγράμματα Σπουδών.

Η αποδοχή της υποκειμενικότητας του μαθητή, η ενθάρρυνση του λόγου του, η δυνατότητα έκφρασης προσδοκιών και προτιμήσεων μπορούν να συνδεθούν επιτυχώς με πρακτικές ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας, και να βοηθήσουν τη διαμόρφωση μιας διά βίου σχέσης με την λογοτεχνία. Με τον τρόπο αυτό, ως ταξίδι με το κείμενο και ως απόλαυση, η εμπειρία της ιδιωτικής ανάγνωσης θα βρει τη θέση της στη σχολική τάξη, θα αναζητήσει και θα κερδίσει συνοδοιπόρους. Από την άλλη πλευρά, είναι γεγονός ότι η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σχολείο δεν αφορά μόνο το μάθημα της Λογοτεχνίας ούτε είναι σκόπιμο να περιορίζεται αποκλειστικά σε λογοτεχνικά κείμενα.

Στην ανανέωση των πρακτικών για το μάθημα της Λογοτεχνίας αναφέρονται, τα τελευταία χρόνια, οι δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας. Πράγματι, η τεχνολογία χρησιμοποιείται συχνά προκειμένου να ανευρεθεί και να έρθει στη σχολική τάξη επιπλέον διδακτικό υλικό (λογοτεχνικά κείμενα, κείμενα θεωρητικού προβληματισμού, εικαστικό υλικό κλπ.). Άλλοτε, οι μαθητές κατασκευάζουν και παρουσιάζουν, με τη συμβολή των ΤΠΕ, ένα δικό τους, πολυτροπικό κείμενο, που προκύπτει συνήθως στο τέλος της επεξεργασίας του μελετώμενου λογοτεχνικού έργου. Τέτοιες εργασίες αναδεικνύουν την υποκειμενική πρόσληψη του μαθησιακού υλικού και μπορούν να συμβάλουν στον επιδιωκόμενο διάλογο με το λογοτεχνικό κείμενο, τον συγγραφέα, την εποχή. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις, επιχειρείται και ενθαρρύνεται η συστηματική ενίσχυση των διαδικασιών ανάγνωσης με την ένταξή τους στο πλαίσιο σύγχρονων διαδικτυακών εργαλείων web.2 όπως είναι τα blogs και τα wikis. Ας σημειώσουμε όμως ότι για τη συστηματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο περιβάλλον του σχολείου απαιτείται η συνδρομή μιας σειράς παραγόντων: συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανασχεδιασμός του διατιθέμενου χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο, υποδομές και τεχνική υποστήριξη κλπ.

Με ποιους άλλους τρόπους, μπορεί ο εκπαιδευτικός να τονώσει το εν-

διαφέρον για το μάθημα; Υπάρχουν γνωστές πρακτικές που ενεργοποιούν ημιτυπικές ή άτυπες μορφές μάθησης, επιτρέπουν την αβίαστη σύνδεση του διδακτικού αντικειμένου με τη ζωή και δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα γνήσιας διαπραγμάτευσης, σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας. Αναφερόμαστε στην ενεργοποίηση και συστηματική αξιοποίηση των σχολικών βιβλιοθηκών, την πραγματοποίηση εκδηλώσεων με αφορμή ένα λογοτεχνικό γεγονός, τη συνάντηση με λογοτέχνες και κριτικούς. Θετικά μπορεί να λειτουργήσει το άνοιγμα του πεδίου προς άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, μουσική, κινηματογράφος) και η αναζήτηση των μεταξύ τους σχέσεων.

Από όλα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, είναι σαφές ότι η διαμεσολάβηση του διδάσκοντος είναι αυτή που θα δώσει στο μάθημα της λογοτεχνίας το συγκεκριμένο χαρακτήρα του. Είναι γνωστό ότι ο εκπαιδευτικός προσέρχεται στη διδασκαλία με τη φιλολογική του σκευή, τις εκπαιδευτικές του αξίες, τη συνειδητή ή λανθάνουσα σχέση με συγκεκριμένες θεωρίες για τη λογοτεχνία και τη μάθηση, τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του (Φρυδάκη, 1999: 86 κ.ε.). Σύμφωνα με τις σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις, ο φιλόλογος καλείται να ανταποκριθεί σε νέους ρόλους, μετακινούμενος από την θέση της αυθεντίας σε αυτήν του εκπαιδευτικού που καθοδηγεί, εμπνυχώνει και συντονίζει. Καλείται για παράδειγμα να λειτουργεί αποτελεσματικά σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης, να παίρνει πρακτικά και ουσιαστικά μέτρα οργάνωσης της τάξης προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να αναγνωρίζει τη δυναμική της ομάδας, να αποδέχεται τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002). Στο μάθημα της Λογοτεχνίας, σε επίπεδο σχολείου και τάξης, οι φιλόλογοι συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, έχουν επί πλέον την σοβαρή ευθύνη της επιλογής των κειμένων που θα διδαχθούν, αντλώντας το υλικό τους, κατά κύριο λόγο από το σχολικό εγχειρίδιο της συγκεκριμένης τάξης (και από πολύ περισσότερες πηγές, σύμφωνα με το ΠΣ της Α' Λυκείου).

Στο πολύπλοκο και κάποτε αντιφατικό ή δυσλειτουργικό πλαίσιο του σημερινού σχολείου, οι απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι μεγάλες. Πολλοί φιλόλογοι παράγουν σημαντικό διδακτικό έργο, κάτω από δύσκολες συνθήκες. Ωστόσο, η προσδοκία για ουσιαστική ανανέωση της διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας μπορεί να αποκτήσει περιεχόμενο μόνο αν συνδεθεί με προσεκτικά σχεδιασμένες συστηματικές

επιμορφωτικές δράσεις, σε πανελλήνια κλίμακα, με στόχους:

α) τη σύνδεση της διδακτικής πράξης με τις σύγχρονες θεωρητικές παραδοχές (ζητήματα ειδικής διδακτικής, θεωρίες της λογοτεχνίας), καθώς ο θεωρητικός στοχασμός συνιστά αναντικατάστατο εργαλείο για την αναζήτηση νέων και αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων,

β) τη δοκιμή και συζήτηση πρακτικών, που να αξιοποιούν τις θεωρητικές παραδοχές στη διδασκαλία και

γ) την παραγωγή και ανταλλαγή διδακτικού υλικού που θα έχει δοκιμαστεί επαρκώς στη σχολική τάξη.

Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην τριπλή αυτή διαδικασία και ένας γόνιμος δημόσιος διάλογος για το μάθημα μπορούν να μειώσουν την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για μια θετικότερη σχέση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα.

### *Βιβλιογραφία*

Αποστολίδου Β. και Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999.

Αργυροπούλου Χ., Σκορδάς Π. (επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37, Αθήνα, Ελληνοεκδοτική, 2010.

Bertrand Y., *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, μτφ. Α. Σιπητάνου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.

Carr W., Kemmis St., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κώδικας, Αθήνα, 1997.

Ματσαγγούρας Η., *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, τ. Α΄, Θεωρία της διδακτικής*, Gutenberg, Αθήνα, 2002.

Παπακωνσταντίνου Θ. και Λαμπράκη-Παγανού Αλ. (επιμ.), *Πρόγραμμα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αθήνα, 2004.

Σπανός Γ., Μιχάλης Αθ., *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2012.

Σπανός Γ., Φρυδάκη Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην εκπαίδευση*,

- Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 2001.
- ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητικές Επιστήμες*, Αθήνα, 2000.
- Φρυδάκη Ε., *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, 1999.
- Φρυδάκη Ε., *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2003.
- Φρυδάκη Ε., *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μεανωτερικής σκέψης*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2009.





Κώστας Μπαλάσκας

## Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Το 1884 (Κυβ. Χαρ. Τρικούπη και με εισήγηση Νικ. Πολίτη) στο τριτάξιο «Ελληνικό» σχολείο και στο πρόγραμμα του μαθήματος «Ελληνικά» μετά την «Ερμηνεία εκλεκτών περικοπών» αρχαίων συγγραφέων, προστέθηκε η οδηγία: «Ανάγνωσις των επομένων τεμαχίων συγγραμμάτων νεωτέρων Ελλήνων λογογράφων και ποιητών». Αναφέρονται τα ονόματα των συγγραφέων<sup>1</sup> και τα συγκεκριμένα «τεμάχια», ζητείται η «ανάπτυξις των διδασκομένων», καθώς και «απαγγελία και αποστήθισις ποιημάτων». Τα οριζόμενα από το Υπουργείο αναγνώσματα ποικίλης ύλης, μαζί και λογοτεχνικά, κυκλοφόρησαν σε βιβλίο (από τους Γ. Δροσίνη και Γ. Κασδώνη) με τίτλο «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» τίτλος που παρέμεινε στα ανάλογα εγχειρίδια ως το 1977.

2. Οι ελληνοδιδάσκαλοι δεν ήθελαν ούτε ήξεραν να διδάξουν το νέο μάθημα. Αν και αδήλωτος, ο σκοπός νοείται φυσικά ως γλωσσικός (η καθαρεύουσα σε σχέση με την αρχαία) και φρονηματιστικός (εθνικά, θρησκευτικά, ηθικά) — τα έλεγαν και «Χρηστομάθειες». Το 1889 κυκλοφόρησε η *Γυμνασιακή Παιδαγωγική* του Ι. Πανταζίδη, που έθεσε σοβαρά το ζήτημα της Διδασκαλίας και της Διδακτικής ως κάτι άλλο, για το οποίο δεν αρκεί η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου. Ειδικά για τα Νεοελληνικά υποστηρίζει ότι στη διδασκαλία τους πρέπει να προστεθούν και «νεα στοιχεία», μεταξύ των οποίων ανέφερε την «Ποιητική Θεωρία». Ουραγός και πτωχός συγγενής των Αρχαίων Ελληνικών λοιπόν τα Νέα Ελληνικά συνέχισαν τη ζωή τους παλεύοντας συνεχώς για ζωτικό χώρο παράλληλα με τους αγώνες του δημοτικισμού, ως το 1977. Στην ενίσχυση τους συνέβαλαν η λογο-

---

1. Α. και Π. Σούτσος, Γ. Ζαλοκώστας, Ι. Καρασούτσας, Σ. Βασιλειάδης, Α-Ρ. Ραγκαβής, Θ. Ορφανίδης, Δ. Βερναρδάκης, Α. Παράσχος, ενώ στη Β' Τάξη προστίθενται οι Δ. Παπαρηγόπουλος, Α. Βλάχος, Α. Βυζάντιος, και στη Γ' Τάξη οι Ι. Ζαμπέλιος και Η. Τανταλίδης. Ούτε Σολωμός, ούτε Κάλβος, ούτε δημοτικά.

τεχνική γενιά του '80, ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός, το Δ.Μ.Ε., η δημιουργία εδρών Νεοελληνικής Φιλολογίας στις φιλοσοφικές σχολές, η γενιά του '30, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 που καθιερώνει την εξέταση της Λογοτεχνίας στο Ακαδημαϊκό Απολυτήριο.<sup>2</sup>

3. Το 1977, με την επικράτηση της κοινής νεοελληνικής και στο πλαίσιο της προσπάθειας του Γ. Ράλλη να αναστήσει και να συνεχίσει τη μεταρρύθμιση Παπανούτσου (1964), η Ομάδα Εργασίας<sup>3</sup> που ανέλαβε κατ' ανάθεση την αναμόρφωση του μαθήματος των Ν.Ε., έθεσε ως αποκλειστικό περιεχόμενο του μαθήματος τη λογοτεχνία και έδωσε στα σχετικά ανθολόγια-εγχειρίδια που συνέταξε για το γυμνάσιο και το λύκειο (1977-1983) τον τίτλο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Κ.Ν.Λ). Έτσι η λογοτεχνία εισάγεται ως μάθημα αυτοτελές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καλύπτοντας μάλιστα όλο το χώρο των Νέων Ελληνικών.<sup>4</sup>

Τα Κ.Ν.Λ. είχαν εξαιρετική υποδοχή από τον κλάδο και την εκπαιδευτική κοινότητα, τον τύπο και την κριτική. Ο Ε.Π. Παπανούτσος, ο Μανώλης Ανδρόνικος, ο Αλέξανδρος Κοτζιάς από τη *Φιλολογική Καθημερινή*, ο Μανώλης Αναγνωστάκης (με ψευδώνυμο) από την *Αυγή*, ο Πρόεδρος της ΟΛΜΕ και πολλοί άλλοι έγραψαν επαινετικά. Η μόνη αντίρρηση ξεκινούσε από άλλη βάση: τη διδασκαλία ολόκληρων έργων. Προτιμήθηκε η λογική των εκλεκτών περικοπών (αποσπασμάτων) με αυτοτέλεια, διότι έδινε ποικιλία λογοτεχνικών γραφών που εντάσσονταν σε ενότητες ή παρουσίαζαν την ιστορική πορεία της λογοτεχνίας. Τα νέα εγχειρίδια που περιείχαν κείμενα επιλεγμένα με βάση τη λογοτεχνική τους ποιότητα και

2. Για την ιστορία του μαθήματος, βλ. Βασ. Ιω. Τόγια, *Το μάθημα των Ν.Ε. στη Μέση Εκπαίδευση*, Εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 1988 και τομ. Β', 1990. Χρυσάνθη Κουμπάρου-Χανιώτη, *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση - Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*, Αθήνα 2003 και στη σχετική ιστοσελίδα.

3. Ν. Γρηγοριάδης, Δ. Καρβέλης, Χ. Μηλιώνης, Κ. Μπαλάσκας, Γ. Παγανός (Απόφαση 1576/16-11-1976 - ΚΕΜΕ).

4. Η Ομάδα Εργασίας πρότεινε στο Υπουργείο να συνταχθούν άλλα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία και αυτό ολοκληρώθηκε έξι χρόνια αργότερα από Ομάδα Εργασίας που συγκροτήθηκε στη Θεσσαλονίκη υπό τον Χ. Τσολάκη. Τελικά το μάθημα των Ν.Ε. ονομάστηκε "Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία" και χωρίστηκε σε δύο αυτοτελείς και ανεξάρτητους κλάδους: α) Γλωσσική Διδασκαλία - Έκθεση β) Διδασκαλία Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

με πιο ανοιχτή αντίληψη παιδαγωγικής δεοντολογίας, έφεραν δροσιά και φρεσκάδα στο σχολείο προσφέροντας στο μαθητή ένα μορφωτικό αγαθό που συνδύαζε τη διδαχή με την τέρψη. Επιπλέον, η ισότιμη παράθεση παλαιότερων και σύγχρονων κειμένων, καθώς και συγγραφέων από διάφορους ιδεολογικούς χώρους, χωρίς αποκλεισμούς, λειτουργούσε ενωτικά. Τα Κ.Ν.Α είχαν κοινωνική απήχηση: η λογοτεχνία απλώνεται, η ζήτηση λογοτεχνικού βιβλίου αυξάνεται, οι μαθητές μπαίνουν στα βιβλιοπωλεία.<sup>5</sup>

4. Με την ενίσχυση του μαθήματος φάνηκαν και τα προβλήματα της διδασκαλίας. Οι περισσότεροι φιλόλογοι, κλασικοί κυρίως, ήταν ανέτοιμοι να χειριστούν τα νέα εγχειρίδια, όχι μόνο διδακτικά, αλλά και επιστημονικά. Πολλοί συγγραφείς τούς ήταν άγνωστοι, αφού στις φιλοσοφικές σχολές δε διδασκόταν η σύγχρονη λογοτεχνία ούτε βέβαια ερμηνευτική προσέγγιση, παρά μόνο Ιστορία της Λογοτεχνίας. Στη Μέση Εκπαίδευση όμως υπήρχε ήδη μια ερμηνευτική παράδοση βασισμένη εν πολλοίς στη λογοτεχνική κριτική, υπήρχε και μια τυποποίηση της διδασκαλίας λογοτεχνικού κειμένου που είχε διαμορφωθεί στο Δ.Μ.Ε., ισοπεδωτικά νοικοκυρεμένη, υπήρχαν καλές «Αναλύσεις» του Θέμελη, του Βαλέτα, του Κουλουφάκου, του Καλαματιανού. Εξάλλου τα εγχειρίδια παρείχαν τη βασική επικουρία στο διδάσκοντα με τα εισαγωγικά σημειώματα, τις αναγκαίες γλωσσικές και πραγματολογικές επεξηγήσεις, τα εργοβιογραφικά των συγγραφέων, και κυρίως τις ερωτήσεις που, εμπεριέχοντας τη διδακτική, καθοδηγούσαν ουσιαστικά τη διδασκαλία.

Επιπλέον έγιναν τότε (στη δεκαετία του '80) πολλά «σεμινάρια» και συνέδρια, δημοσιεύτηκαν παραδειγματικές διδασκαλίες επί χάρτου, ερμηνευτικές προσεγγίσεις, διδακτικά δοκίμια<sup>6</sup> σε βιβλία και εκπαιδευτικά περιοδικά<sup>7</sup>, συντάχθηκαν Βιβλία του Καθηγητή, κυκλοφόρησαν στο εμπόριο πολλά βοηθήματα, κοινώς «λυσάρια», που τα χρησιμοποιούν διδάσκοντες

---

5. Για περισσότερα βλ. Χ. Μηλιώνης, «Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δ.Ε. Το ιστορικό τους και η κριτική τους», περ. *Το Δέντρο*, 48-49 (1989). Κ. Μπαλάσκας, «Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας — το τί και το πώς», *Γ' Πανελλήνιο Συνέδριο*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1998.

6. Ο όρος είναι του Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλου. Βλ. Το σημαντικό άρθρο του «Οι επικίνδυνες συνταγές ή Τα κακά της νοικοκυροσύνης», *Ευθύνη*, τ. 22, 1973.

7. *Λόγος και Πράξη* (της ΟΛΜΕ), *Νέα Παιδεία*, *Φιλολόγος*, *Σεμινάριο* (της ΠΕΦ) *Νεοελληνική Παιδεία*, *Διάλογος* (Ηρακλείου), *Τεύχος*, *Έκφραση* (Λαμίας), *Κυμοθόη* (Κεφαλονιάς), *Θαλλώ* (Χανίων), *Ακροκόρινθος* κ.ά.

και διδασκόμενοι. Με τον Η/Υ τα βοηθήματα και οι οδηγίες από τα διάφορα εκπαιδευτικά κέντρα αυξάνονταν, συγχρόνως όμως αυξανόταν και το χάσμα ανάμεσα στους πομπούς και στους δέκτες των οδηγιών, όπως και το χάσμα ανάμεσα στους διδάσκοντες. Είναι γνωστό ότι στην πράξη ο διδάσκων μπορεί να επιλέγει από τα εγχειρίδια κείμενα της αρεσκείας του, να θέτει ο ίδιος τους στόχους της διδασκαλίας του, να λέει με αφορμή το κείμενο τα δικά του, να διδάσκει ιδεολογία, ιστορία ή θεωρία.

Διότι ήδη εισέβαλε με τη συνήθη καθυστέρηση και η θεωρία της λογοτεχνίας (στρουκτουραλισμός, σημειολογία, αφηγηματολογία, ποιητική) που ορισμένοι, γαλλοθρεμένοι κυρίως, πανεπιστημιακοί διδάσκαν και ορισμένοι πληροφορημένοι φιλόλογοι μετέφεραν στην τάξη, καλύπτοντας συχνά το περιεχόμενο της λογοτεχνίας με μια συχνά σχολαστική ποιητική γραμματική, την οποία καταδίκασε πρόσφατα και ο Τοδορόν, τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού σ' αυτή τη βαθμίδα η λογοτεχνία απευθύνεται σε όλους και όχι σε μέλλοντες ειδικούς.<sup>8</sup>

5. Όμως ο δαίμων της θεωρίας υπονομεύει και την ίδια τη λογοτεχνία. Τί μάθημα μπορεί να είναι η λογοτεχνία, αφού καλά καλά δεν ξέρουμε τί είναι η λογοτεχνία και πού είν' οι τόποι της, δεν ξέρουμε αν ζεί ή αν πέθανε, αν διατηρεί δεσμούς με την κοινωνία και με το κοινό ή αν έχει ιδρυματιστεί στα Πανεπιστήμια εξεταζόμενη σε δοκιμαστικούς σωλήνες και σε κενό αέρος. Και τι σχολικό μάθημα είναι αυτό που δεν έχει καθορισμένη ύλη, που δεν έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, που δεν έχει μια συγκροτημένη μέθοδο διδασκαλίας, αλλά ο καθένας χρησιμοποιεί το κείμενο αυθαίρετα και κατά το δοκούν, τι μάθημα είναι αυτό που δε σου μαθαίνει τίποτε και που ο κάθε αναγνώστης (άρα και ο μαθητής) μπορεί να νοηματοδοτεί το κείμενο, κατά τη δική του αναγνωστική πρόσληψη;

Πρόκειται πράγματι για μάθημα ανοικτόμητο, μη συμβατικό, αναρχοαυτόνομο, ιδιότυπο, που διδάσκει αφ' εαυτού (ο συγγραφέας είναι ο διδάσκων, το κείμενο είναι το μορφωτικό αγαθό), που διδάσκει κυρίως όταν δεν διδάσκει, που δρα υπόγεια και που η διδακτική διαμεσολάβηση όταν δεν είναι φιλική και διακριτική μπορεί να το ακυρώσει. Ο σκοπός του είναι βασικά η αισθητική απόλαυση — κάποιοι ισχυρίζονται ότι αρκεί η εκφρα-

8. Τσβετάν Τοντορόφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μετ. Χρύσα Βαγενά, Εισαγωγή Νάσος Βαγενάς) Πόλις 2013. Στην εισαγωγή του ο Νάσος Βαγενάς συμφωνεί με τις θέσεις του συγγραφέα (βλ. σελ.13).

στική ανάγνωση μέσα σε κατάλληλη ατμόσφαιρα. Όμως η απόλαυση είναι μεγαλύτερη όσο πληρέστερη και βαθύτερη είναι η κατανόηση του περιεχομένου.

Άρα η κατανόηση αποτελεί το ζητούμενο της ερμηνευτικής προσέγγισης ή της ανάλυσης, που πραγματοποιείται αφενός με τη γλωσσική και πραγματολογική εξομάλυνση, αφετέρου με την παρατήρηση της συνδυαστικής των λέξεων, της λειτουργίας και των μεταξύ τους σχέσεων (ομοιότητας, αντίθεσης) και των παραγόμενων εικόνων, νοημάτων, καταστάσεων. Η κειμενο-ανάλυση όμως δεν πρέπει να εξουδετερώνει την πρόσληψη του μαθητή. Όσο καλή απάντηση κι αν λάβει η ερώτηση «τι λέει αυτό το κείμενο;», δεν αναιρεί την ερώτηση «Τι λέει αυτό το κείμενο σε εσένα εδώ, τώρα» ούτε την ερώτηση «πού σε πάει αυτό το κείμενο και τι μπορείς να κάνεις μ' αυτό», που σχετίζονται με την εμπειρία και τη φαντασία του αναγνώστη.

6. Η λογοτεχνία ως μάθημα υπονομεύεται επίσης από δικές μας διαφορές και διαφωνίες. Την παλαιά διαφορά, πρώτα, μεταξύ γνώσης του αντικειμένου και διδακτικής μεθοδολογίας που εντάσσεται στη διαφορά επιστήμης και εκπαίδευσης ή ειδικεύσης και γενικής παιδείας. Οι διαφορές εξάλλου είναι πολλές: Άλλος αρνείται το λογοτεχνικό κανόνα και προτείνει να διδάσκει ελεύθερα ό,τι θέλει ο καθένας, άλλος να διδάσκεται ο Χάρι Πότερ ή άλλο λαϊκό ανάγνωσμα, ώστε να αλιευτούν αναγνώστες και να προωθηθεί η φιλαναγνωσία, άλλος να διδάσκονται ολόκληρα έργα και να μετατρέπεται η τάξη σε λέσχη ανάγνωσης, άλλος υποδεικνύει ένα δικό του προγραμματισμό της ύλης στα Κ.Ν.Α., άλλος προτείνει ομαδοποίηση των Κ.Ν.Α. σε θεματικές ενότητες με βάση μεγάθημα της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας κ.α. με κίνδυνο να εκληφθεί η λογοτεχνία σαν θεραπευτική τους. Άλλος προτείνει την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τα ρεύματα, άλλος βλέπει τα λογοτεχνικά κείμενα ως πεδία εφαρμογής της θεωρίας ή της ιδεολογίας, άλλος συνιστά ως άξονα διδασκαλίας τη διαθεματικότητα, άλλος τη διακειμενικότητα και άλλος το διαδικτυακό υπερκείμενο και του Η/Υ.

Όλα αυτά, και άλλα ίσως, είναι ενδιαφέρουσες ιδέες, αξιόλογες προτάσεις και γόνιμοι προβληματισμοί, από μνημένους για μνημένους, που πρέπει να ενθαρρύνονται και να δοκιμάζονται ως εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας. Εδώ όμως πρέπει να τονίσουμε ότι ειδικά η λογοτεχνία ως

μάθημα συμπίεζεται ανάμεσα στους όρους ελευθερίας που απαιτεί η διδασκαλία της και στους όρους «παπαγαλίας» που υπαγορεύει η υποχρέωση κοινών εξετάσεων με αντικειμενική κατά το δυνατόν βαθμολόγηση. Στις Πανελλαδικές Εξετάσεις παρατηρούνται πολλές και μεγάλες διαφορές βαθμολογίας μεταξύ των δύο βαθμολογιών και αυτός είναι ίσως ο κύριος λόγος που θέλησαν να αποκλείσουν τη λογοτεχνία από τα εξεταζόμενα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις μαθήματα, παρόλο που αποτελεί κλάδο του γλωσσικού μαθήματος αυτοτελή και διακριτό. Η λογοτεχνία βέβαια δεν έχει ανάγκη από το δεκανίκι των εξετάσεων για να λειτουργήσει ως μάθημα. Είναι όμως γνωστό πως ό,τι δεν εξετάζεται, σχεδόν δεν διδάσκεται, ακυρώνεται. Ευτυχώς, με το νέο Νόμο (4186/13) η λογοτεχνία εξετάζεται σε όλες τις κατευθύνσεις ως αυτοτελής κλάδος, παράλληλα με τη Γλώσσα. Αρκεί ο νόμος να επιζήσει και να εφαρμοστεί σωστά.

7. Η λογοτεχνία ως μάθημα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάντως χρειάζεται μια καθαρή σχολική απάντηση για το τι και το πώς της διδασκαλίας της, μέσα σ' ένα ευέλικτο πλαίσιο, με εναλλακτικές δυνατότητες, με μια κοινή κατά το δυνατό γλώσσα και με βάση το περιεχόμενο των λογοτεχνικών έργων και όχι τις λογοτεχνικές σπουδές και τις μεθόδους. Στη γνώση του περιεχομένου των έργων και με την απαραίτητη μόνο θεωρία ως εργαλείο, θα πρέπει να βοηθήσουν τα οικεία φιλολογικά τμήματα, που προετοιμάζουν μέλλοντες εκπαιδευτικούς. Η υπόθεση της εκπαίδευσης είναι κοινή και δε νοείται να αγνοούν οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι τα Προγράμματα Σπουδών και τα εγχειρίδια της Γενικής Εκπαίδευσης. Άλλωστε τα Κ.Ν.Λ. περιέχουν εκλεκτά κείμενα εκλεκτών λογοτεχνών.

Κυρίως χρειάζεται να αποφασίσει κάποτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν θα απαλλαγεί από τις εξαρτήσεις του, αν θα ανοίξει και θα εκσυγχρονιστεί ή αν θα παραμείνει «κλειστό» στο συγκεντρωτισμό και στην ομοιομορφία του, στο μοναδικό εγχειρίδιο και στην παπαγαλία του, στην ανοργανωσιά και στην εγκατάλειψή του. Όταν ρυθμιστούν τα στοιχειώδη, θα μπορέσουμε ίσως να μιλήσουμε καλύτερα για τα ουσιώδη.<sup>9</sup>

9. Η εισήγηση δίνει μόνο εναύσματα και νύξεις. Ο αναγνώστης μπορεί να βρεί πολλά από πολλούς στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων και Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Σεμινάριο 37, Ελληνοεκδοτική 2010.

Δώρα Μέντη

Ο ΟΜΙΛΟΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ, ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ  
ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ  
ΣΤΗΝ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΣΜΥΡΝΗΣ

Η ανακοίνωση αυτή παρουσιάζει τη δημιουργία και την εξελικτική πορεία του Λογοτεχνικού Ομίλου μου στο Πρότυπο-Πειραματικό Γυμνάσιο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, κατά τα σχολικά έτη 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014. Πρόκειται για τρεις ενδοσχολικές εφαρμογές που αξιοποιούν εναλλακτικούς τρόπους για τη διδασκαλία και την επαναμάγευση της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,<sup>1</sup> οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν με ευελιξία και ανάλογες προσαρμογές στο έμφυχο δυναμικό κάθε σχολείου.

«Νέο»<sup>2</sup> ή παλιό, ξεπερασμένο δηλαδή από τις ραγδαίες αλλαγές της σημερινής εποχής —ας βλέπουμε πίσω από τις σχολικές ετικέτες με στωική διάθεση— το σημερινό ελληνικό σχολείο αλλάζει απροσχημάτιστα έως και ανερμάτιστα, στην προσπάθεια όχι μόνο της υπουργικής πολιτικής αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας να παρακολουθήσει την πορεία του σύγχρονου κόσμου. Στην πορεία αυτή πάνω στην κινούμενη άμμο της πληροφορίας που δεν οδηγεί πια σε ένα φωτεινό «παράθυρο στη γνώση» αλλά στα γνωστά και επίκαιρα αδιέξοδα, η ελληνική εκπαίδευση διαθέτει μάλλον μειωμένα αντανakλαστικά και ελλιπές αίσθημα αυτοσυντήρησης με μόνη πυξίδα τη δυνητική «καινοτομία», στοχεύοντας θεωρητικά τουλάχιστον στην ευέλικτη μαθησιακή οδό «να λύνεις δημιουργικά τα προβλήματα ή να φέρνεις στο φως νέες δυνατότητες — και δεξιότητες όπως η κρι-

---

1. Βλ. τα αρκετά αποθαρρυντικά συμπεράσματα της έρευνας που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα 2009, σσ. 158 (Επιστημονικά υπεύθυνη-συντονίστρια Χριστίνα Αργυροπούλου. Ερευνητική-συγγραφική ομάδα: Χριστίνα Αργυροπούλου (επίτιμη σύμβουλος Π.Ι.), Αναστασία Πατούνα, Ευαγγελία Βαρέση).

2. «Νέο σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) - Πιλοτική εφαρμογή», Από τις εξαγγελίες της κ. Άννας Διαμαντοπούλου, υπουργού Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.



τική σκέψη, η επικοινωνία και η συνεργασία»,<sup>3</sup> υποβαθμίζοντας διαρκώς την ακαδημαϊκή γνώση. Αυτή είναι η γενική αίσθηση, θα αποφύγω όμως πια τις γκρίζες ζώνες και, με πλήρη επίγνωση της πειστικής πραγματικότητας, των άκαρπων θεωρητικών συζητήσεων, των ερευνών και των στατιστικών μετρήσεων γύρω από τη λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο και εργαλείο διαπαιδαγώγησης, θα περιοριστώ στην περιγραφή της ωραίας εμπειρίας που βιώνουμε στο σχολείο μας, στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας και των εξωδιδασκτικών προγραμμάτων.

Δύο χρόνια πριν, στις αρχές του δύσκολου Σεπτέμβρη του 2011, αναμετρώντας με θετικό πνεύμα τη 18χρονη θητεία μου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συγκέντρωσα την προσοχή μου στις στίλβουσες πολιτισμό και ανθρωπισμό λέξεις: δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία. Ευελπιστώντας στην πλατωνική αυτή προοπτική, αντιμετώπισα τις εξελίξεις θετικά, διαθεματικά και φιλολογικά, προσανατολίζοντας το μάθημα της Λογοτεχνίας στην κατεύθυνση των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών.<sup>4</sup> Ο συνδυασμός αποδείχτηκε άμεσα επίκαιρος και επιτυχής, καθώς διαπίστωσα ότι σύνθετες θεωρητικές έννοιες που διδάσκουμε στη Γ' Γυμνασίου, όπως «τραγική ειρωνεία» και «μαύρο χιούμορ», ήταν πολύ εύληπτες στη σχολική τάξη όπου συνυπήρχε το υπουργικό σλόγκαν «Πρώτα ο μαθητής» με τη φωτοτυπία του «Γιοφυριού της Άρτας», εκείνη τη χρονιά που ξεκίνησε χωρίς βιβλία.<sup>5</sup> Μετά το πέρας της αξιολόγησης που κατέταξε το σχολείο μας τρίτο πανελλαδικά ανάμεσα στα 15 Πρότυπα-Πειραματικά Γυμνάσια, αποφάσισα ότι είχε έρθει ο καιρός να πειραματιστώ περισσό-

3. Από το άρθρο του ειδικού σε θέματα εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Harvard Τόνι Γουάνκνερ «Η εκπαίδευση στον 21° αιώνα» που αναδημοσίευσε *Η Καθημερινή* (7.4.2013) από τη *New York Times*.

4. «Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο» (ΕΣΠΑ 2007-2013), Ομάδα εργασίας: Βενετία Αποστολίδου, Νικολίνα Κουντουρά, Κατερίνα Προκοπίου, Ελένη Χοντουλίδου, <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf> (15.1.2014).

5. «Με φωτοτυπίες και cd, αντί για βιβλία, θα ξεκινήσει η νέα σχολική χρονιά», <http://news.in.gr/greece/article/?aid=1231126226> (14.1.2014).

τερο, δοκιμάζοντας επικοινωνιακά στην πράξη, στο πιο ιδιόρρυθμο αναγνωστικό κοινό, τους μαθητές, την πολύχρονη ερευνητική και ακαδημαϊκή κατά βάση, σχέση μου με τη λογοτεχνία.<sup>6</sup> Με αυτό το πνεύμα δημιουργήσαμε μαζί με 15 μαθητές από όλες τις γυμνασιακές τάξεις το πρώτο λογοτεχνικό εργαστήριο, με αρχικό στόχο την εξερεύνηση μιας λανθάνουσας ακόμη περιοχής που θα συνδύαζε την έννοια της θεωρητικής γνώσης με τις πρακτικές της μαθητείας και της δημιουργικότητας. Εκεί έμαθα σιγά-σιγά να βλέπω και να ακούω μέσα από τις αισθήσεις των παιδιών και έτσι άρχισα να δημιουργώ μια διαφορετική μαθησιακά, πιο ανοικτή, ευρύχωρη και σκανταλιάρικη, ατμόσφαιρα μέσα στην καθημερινότητα και τα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής ζωής. «Λογοτεχνία και Δημιουργική Γραφή»,<sup>7</sup> ονομάζεται κατά βάση το πείραμα που κάνουμε «δυναμωμένοι με θεωρία και μελέτη» για τρίτη συνεχή χρονιά στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, με λογοτεχνικούς διαγωνισμούς, διασχολικές συνδέσεις, νέες τεχνολογίες, συνεργασίες με φορείς της τοπικής κοινωνίας και διακρίσεις.

Ας πάρουμε μια γεύση από το ξεκίνημά μας, με άξονα τη σχέση που αναπτύξαμε με τη λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο για τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, αλλά και ως ευρύτερη ατομική-κοινωνική καλλιέργεια και ψυχαγωγία για τους μαθητές του προγράμματος.

Το ξεκίνημά μας συνέπεσε με το «Πρώτο Φεστιβάλ Νέων Δημιουργών» που οργάνωσε το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου στο Ίδρυμα Μιχάλη Κακογιάννη. Σάββατο μεσημέρι το επισκεφθήκαμε (10.12.2011) για να μυηθούμε στον ιδιόρρυθμο κόσμο των συγγραφέων και της γραφής.

Ένα μήνα μετά συναντήσαμε (11.1.2012) στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας τον μαθηματικό-συγγραφέα Τεύκρο Μιχαηλίδη, και συνομιλήσαμε για το μυθιστόρημά του *Τα τέσσερα χρώματα του καλοκαιριού* (2011) που διάβασαν στις χριστουγεννιάτικες διακοπές οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Έτσι άρχισε η συνεργασία μας με τον ενημερωμένο μαθηματικό του σχολείου μας κ. Θανάση Βλάχο αλλά και η δημοσιογραφική καριέρα

6. Το βιβλίο του Τσβετάν Τοντορόφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, μτφρ. Χρύσα Βαγενά-Εισαγωγή Νάσος Βαγενάς, Αθήνα, Πόλις 2013, σ. 41-50, περιγράφει σε γενικές γραμμές και το δικό μου εκπαιδευτικό προβληματισμό.

7. Στην ιστοσελίδα του Πρότυπου-Πειραματικού Γυμνασίου της Ευαγγελικής Σχολής <http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/action/programmata/h%20logotexnia%20kai%20h%20dhmiurgiki%20grafi.pdf> (14.1.2014) είναι διαθέσιμη η παρουσίαση του προγράμματος (power point).

της Χλόης, καθώς τότε πήρε την πρώτη της συνέντευξη.

Αρχές Μαρτίου συναντήσαμε (2.3.2012) στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας τη συγγραφέα Ιωάννα Καρυστιάνη, μια ημέρα μετά την προβολή της κινηματογραφικής ταινίας *Νύφες* (2004), σε σκηνοθεσία του Παντελή Βούλγαρη και δικό της σενάριο. Οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου συνομίλησαν μαζί της για παλιά και σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που θίγει η ταινία, για τη συλλογή διηγημάτων της *Καιρός σκεπτικός* αλλά και για τη σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου. Η Χλόη και η Αγγελική μίλησαν με την κ. Καρυστιάνη σε μια ενδιαφέρουσα συνέντευξη με πλούσιο κοινωνικό προβληματισμό. Μετά στον Όμιλο συσφίξαμε περισσότερο τις σχέσεις μας, καθώς η κ. Καρυστιάνη με τη ζωντάνια και την πληθωρικότητά της κέρδισε αμέσως τη συμπάθεια όλων μας.

Τον ίδιο μήνα συναντήσαμε στη Βιβλιοθήκη μας (27.3.2012) τον συγγραφέα Χρήστο Χρυσόπουλο και συζητήσαμε για τη ζωή στους δρόμους της Αθήνας, όπως την περιγράφει στο νέο του βιβλίο *Φακός στο στόμα* (2012).

Αρχές Απριλίου επισκεφτήκαμε την Άλκη Ζέη στο σπίτι της (5.4.2012) και συζητήσαμε μαζί της για τη σχολική ζωή, τη φιλία της με τη Ζωρζ Σαρή και το πλούσιο συγγραφικό της έργο.

Παράλληλα, στη διάρκεια της χρονιάς παρακολουθήσαμε δύο θεατρικές παραστάσεις του Εθνικού Θεάτρου στο «Ακροπόλ»: *Ερωτόκριτος* του Βιτσένζου Κορνάρου (18 Δεκεμβρίου 2011) και *Αυλή των θαυμάτων* του Ιάκωβου Καμπανέλλη (24 Μαρτίου 2012).<sup>8</sup>

Πλούσια ήταν η δράση μας και στον τομέα της Δημιουργικής Γραφής.<sup>9</sup> Συμμετείχαμε ομαδικά στο διπλό διαγωνισμό ελεύθερου θέματος και δοκιμίου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη, και βραβευτήκαμε με ένα βιβλίο για τον καθένα μας. Κερδίσαμε επίσης βιβλία αξίας 540 ευρώ, για τη Σχολική μας Βιβλιοθήκη.

8. Όλες οι παραπάνω δράσεις περιγράφονται στη σχολική έκδοση Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, *Λεύκωμα 2011-2012*, Νέα Σμύρνη 2012, σ. 33-34, 34-39, 40-41, 42, 43, 31-32, 29-30.

9. Οι επιλογές μας συνδέθηκαν σταθερά με το διδακτικό αντικείμενο της λογοτεχνίας και αξιοποίησαν σχετικές εργασίες, όπως: Μαρίτα Παπαρούση, Ανδρέας Ανδρέου, Σταυρούλα Καλδή, «Η συμβολή της δημιουργικής γραφής στη διδακτική της λογοτεχνίας», *Νέα Παιδεία*, τχ. 132, 2010, και το εγχειρίδιο: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλέυσεως (για τον εκπαιδευτικό)*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2012.

Τη δεύτερη σχολική χρονιά, στα πλαίσια των Ομίλων Αριστείας και Δημιουργικότητας,<sup>10</sup> γίναμε «Όμιλος Λογοτεχνίας και Δημιουργικής Γραφής», με επικέντρωση στο μυθιστόρημα εφηβείας και διαμόρφωσης. Το ευρύτερο κοινό μας ήταν κυρίως οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, ενώ στο υπάρχον δυναμικό του Ομίλου λίγοι έφυγαν και προστέθηκαν πολλοί. Ανάμεσα στους 25 μαθητές που ζήτησαν να συμμετάσχουν στον Όμιλο επιλέχθηκαν οι 15, οργανώθηκαν στο φιλόξενο χώρο της σχολικής μας βιβλιοθήκης και χαράξαμε σε βάθος χρόνου την πορεία μας, τους βασικούς σταθμούς της οποίας θα σας περιγράψουμε.

Ξεκινώντας από τη διδακτέα ύλη Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου, για το α΄ τρίμηνο «Εικόνες εφήβων», ασχοληθήκαμε αρχικά με τον ιστορικό και κοινωνικό προσδιορισμό των εννοιών «εφηβεία» και «ενηλικίωση», συναρτώντας τα βιώματα των νεαρών λογοτεχνικών ηρώων με τη ζωή και τη δράση του μικρασιατικού ελληνισμού, μέσα από την *Αιολική γη* του Ηλία Βενέζη και τα *Ματωμένα Χώματα* της Διδώς Σωτηρίου, συνδέοντας έτσι τη λογοτεχνία με την εκδήλωση μνήμης που οργάνωσε το σχολείο μας για τα 90 χρόνια από τη μικρασιατική καταστροφή. Στη συνέχεια δώσαμε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μελέτη του ημερολογιακού είδους μέσα από το *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ* και το *Αφρικάνικο Ημερολόγιο* της Σώτης Τριανταφύλλου. Αρκετοί μαθητές διάβασαν επίσης μυθιστορήματα μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία, όπως ο *Τρελαντώνης* της Πηνελόπης Δέλτα, *Τα Ψάθινα καπέλα* της Μαργαρίτας Λυμπεράκη, *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες* της τής Άλκης Ζέη, χάρη στα ερεθίσματα που τους έδωσαν τα ανθολογημένα σχολικά αποσπάσματα.

Παράλληλα στον Όμιλο η δράση μας προεκτεινόταν με νέες ιδέες γύρω από τη φιλαναγνωσία και τη δημιουργική γραφή. Θα αναφερθούμε στις σπουδαιότερες:

*Λογοτεχνικοί Διαγωνισμοί*: Πανελλήνιος («Σμύρνη», 70 συμμετοχές),<sup>11</sup>

10. Η δημιουργία των μαθητικών Ομίλων Αριστείας και Δημιουργικότητας στα Πρότυπα-Πειραματικά σχολεία στηρίζεται στο θεσμικό πλαίσιο του ν. 3966/11.

11. Ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός διεξήχθη υπό την αιγίδα των Π.Π. Γυμνασίου και Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης από τις 11 Σεπτεμβρίου ως τις 23 Νοεμβρίου 2012, στα πλαίσια της εκδήλωσης μνήμης για τα 90 χρόνια από τη μικρασιατική καταστροφή. Τα αποτελέσματά του δημοσιοποιήθηκαν σε ειδική εκδήλωση που οργάνωσε το σχολείο στις 8 Δεκεμβρίου 2012. Τα βραβευμένα κείμενα αναρτήθηκαν στην επίσημη ιστο-

Δημοτικός («Εφηβική ζωή», 35 συμμετοχές)<sup>12</sup> και Ενδοσχολικός («Εθελοντισμός», 17 συμμετοχές),<sup>13</sup> διαγωνισμοί που είχαν αξιόλογη ανταπόκριση και υψηλούς ποιοτικούς δείκτες. Στις δράσεις αυτές συμμετείχαν ως Πρόεδροι των Κριτικών Επιτροπών ο καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας Ευριπίδης Γαραντούδης (Σμύρνη), ο οποίος και προέβαλε τη σύνδεση του σχολείου μας με το Τμήμα Φιλολογίας,<sup>14</sup> και η αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας κ. Έλλη Φιλοκύπρου (Εφηβεία).

*Γνωριμία με λογοτέχνες:* Γνωρίσαμε τη συγγραφέα Σώτη Τριανταφύλλου στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας (20.12. 2012). Στη συνάντηση συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, με αντικείμενα συζήτησης το ημερολογιακό είδος, το βιβλίο *Αφρικάνικο Ημερολόγιο* και τη συνολική λογοτεχνική της δραστηριότητα. Η συγγραφέας παραχώρησε δεκασέλιδη συνέντευξη στη Χλόη.<sup>15</sup>

Συναντήσαμε τον παλιό φίλο του σχολείου μας, κύπριο ποιητή Κυριάκο Χαραλαμπίδη (1.3. 2013), ο οποίος συνομίλησε μαζί μας και με μα-

---

σελίδα του Π.Π. Γυμνασίου της Ευαγγελικής Σχολής <http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/anankoin/apotel-diagwn.pdf> (14.1.2014). Βλ. επίσης το σχολικό έντυπο Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, *Λεύκωμα 2012-2013*, Νέα Σμύρνη 2013, σ. 16-19.

12. Ο Δημοτικός Διαγωνισμός διεξήχθη σε συνεργασία της Ευαγγελικής Σχολής με τον Δήμο Νέας Σμύρνης από τον Ιανουάριο ως τον Απρίλιο του 2013. Τα αποτελέσματα και οι βραβεύσεις του παρουσιάστηκαν σε ειδική κοινή εκδήλωση στην Ευαγγελική Σχολή στις 26 Απριλίου 2013. Τα βραβευμένα κείμενα αναρτήθηκαν στην επίσημη ιστοσελίδα του Π.Π. Γυμνασίου Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης <http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/anankoin/LOGOT-DIAGWN-EFIVEIA.pdf> (14.1.2014). Βλ. επίσης, *Λεύκωμα 2012-2013*, ό.π., σ. 23-25.

13. Ο ενδοσχολικός αυτός διαγωνισμός προκηρύχθηκε από τα Π.Π. Γυμνάσιο και Λύκειο της Ευαγγελικής Σμύρνης από τις 11 Σεπτεμβρίου ως τις 6 Οκτωβρίου 2013. Τα αποτελέσματά του ανακοινώθηκαν στις 8 Οκτωβρίου 2013 και τα βραβευμένα κείμενα αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του Ομίλου «Φιλαναγνωσία & Σχολική Βιβλιοθήκη» <http://efsv.webnode.gr/news/%CE%BF%CE%B9-> (14.1.2014).

14. Το Π.Π. Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης από τις 22 Ιουνίου 2012 συνδέθηκε επίσημα με το Τμήμα Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Τμήμα Φιλολογίας, 9<sup>η</sup> Γενική Συνέλευση, αριθμός πρωτοκόλλου 155/15.6.2012). Συγκεκριμένα, οι δύο φορείς συνυπέγραψαν συμφωνία συνεργασίας στα πεδία Πρακτικής άσκησης, Εκπαιδευτικής έρευνας, Επαγγελματικής ανάπτυξης και υποστήριξης Ομίλων.

15. Χλόη Τηλιακού, «Συνέντευξη με τη Σώτη Τριανταφύλλου», *Λεύκωμα Ευαγγελικής Σχολής*, ό.π., σ. 26-27.

θητές της Β Γυμνασίου για το ανθολογημένο ποίημά του «Γλυκό του κουταλιού».<sup>16</sup> Στη συνέχεια ανέπτυξε σε ευρύτερο κοινό την ομιλία «Μην το ξεχνάς πως Έλληνες είναι αυτοί».

*Νέες Τεχνολογίες:* Συνδεθήκαμε εξ αποστάσεως με τον αντίστοιχο Λογοτεχνικό Όμιλο του Πρότυπου-Πειραματικού Λυκείου Ηρακλείου Κρήτης (υπεύθυνη κ. Βαρβάρα Ρούσσου),<sup>17</sup> χρησιμοποιώντας ως μέσο επικοινωνίας το κοινό μας wiki με αναρτήσεις των μαθητών γύρω από τη δράση των Ομίλων μας.<sup>18</sup>

Επιλέξαμε και διαβάσαμε ποιήματα στην πολιτιστική εκδήλωση «Έλα με το ποίημά σου» που οργάνωσε η υπεύθυνη πολιτιστικών θεμάτων Δ' Αθήνας κ. Τερέζα Γιακουμάτου (25 Ιανουαρίου 2013). Διερευνήσαμε την απήχηση της λογοτεχνίας ανάμεσα στους συνομηλικούς μας. Στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής, σε συνεργασία με την καθηγήτρια κ. Σταυρούλα Γεωργαντάκη, η Αγγελική και η Χλόη πραγματοποίησαν ενδοσχολική έρευνα για τη σχέση των σημερινών εφήβων με τη λογοτεχνία, η οποία ανέδειξε μια συμπαθητική σχέση των νέων με την πεζογραφία, εστιασμένη, όπως αναμενόταν, στα ευώλητα και μια σχεδόν ανύπαρκτη επα-

16. Εμμανουέλλα Κόλλια, «Συνάντηση με τον ποιητή Κυριάκο Χαραλαμπίδη», Λεύκωμα Ευαγγελικής Σχολής, *ό.π.*, σ. 28. Ο ποιητής είναι παλιός γνώριμος του σχολείου μας, βλ. σχετικά τη μελέτη μου «Κυριάκου Χαραλαμπίδη, «Γλυκό του κουταλιού». Η διδακτική προσέγγιση του κειμένου σε συνδυασμό με τον ενισχυτικό παράγοντα της γνωριμίας με τον ποιητή», *Διάλογος* [Ηρακλείου], τχ. 18/19, 2008, σ. 303-312.

17. Ο Όμιλος, αξιοποιώντας τις σημαντικές δυνατότητες που μπορούν να προσφέρουν στην εκπαίδευση οι νέες τεχνολογίες, επέλεξε να συνεργαστεί με τον αντίστοιχο Όμιλο Λογοτεχνίας του Π.Π. Λυκείου Ηρακλείου τον οποίο είχε συστήσει η φίλη νεοελληνίστρια φιλόλογος του σχολείου κ. Βαρβάρα Ρούσσου. Σχετικά με τον εποικοδομητικό ρόλο των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βλ. Χ. Μηλιώνης & Β. Μπαλά, «Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών», Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, επιμ. Β. Μακράκης, Ρέθυμνο, Ατραπός 2001, σ. 346-358.

18. Δώρα Μέντη - Βαρβάρα Ρούσσου, «Η χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των Ομίλων ενδιαφέροντος: το παράδειγμα των Ομίλων Λογοτεχνίας» (σε συνεργασία με τη Βαρβάρα Ρούσσου), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία», Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων Πανεπιστημίου Πειραιώς, 10-12 Μαΐου 2013. Περιλαμβάνεται στα πρακτικά του Συνεδρίου <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1998.pdf>, σ. 1-8 (14.1.2014).

φή με την ποίηση.<sup>19</sup> Η δυσάρεστη αυτή διαπίστωση ερέθισε την προσοχή του Ομίλου μας και επηρέασε σημαντικά τη μελλοντική μας δράση.

Και πάλι παρακολούθησαμε τρεις σημαντικές θεατρικές παραστάσεις: *Η αυλή των θαυμάτων* (Ακροπόλ) του Ιάκωβου Καμπανέλη (24 Νοεμβρίου 2012), *Η αγία Ιωάννα των σφαγείων* (Ακροπόλ) του Μπέρτολντ Μπρέχτ (3 Φεβρουαρίου 2013), *Φόνισσα* (Θέατρο οδού Κεφαλληνίας) του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη (3 Μαρτίου).

Μερικοί από μας περιηγηθήκαμε τα κυριακάτικα πρωινά στα ιστορικά μνημεία της Αθήνας, συντροφιά με τον Όμιλο «Ιστορία και Λογοτεχνία» της αθηναιογράφου καθηγήτριας μας κ. Τόνιας Καφετζάκη. Μια Κυριακή στο τραμ συναντήσαμε και φωτογραφίσαμε (κρυφά από το κινητό) ...τον Καβάφη!

Και βέβαια διακριθήκαμε: Το ποίημα της Χλόης Τηλιακού, «Στις «θύμησης» τα μονοπάτια» απέσπασε το Πρώτο Βραβείο Ποίησης (Γυμνάσιο) στον Λογοτεχνικό Διαγωνισμό «Σμύρνη», ενώ η συμμαθήτριά της Αγγελική Σταυρακοπούλου κέρδισε (6.5.2013) το δεύτερο βραβείο στον πέμπτο λογοτεχνικό διαγωνισμό που προκήρυξαν οι εκδόσεις Πατάκη για να τιμήσουν τη συγγραφέα Ζωρζ Σαρή.

Φέτος, την τρίτη μας χρονιά, τρία από τα παλιά μέλη μας φοιτούν πια στην Α' Λυκείου. Τόσο εμείς όσο και αυτοί δεν φεύγουν από κοντά μας, και μας ξαναήρθαν τριπλασιασμένοι! Τώρα, στο δυναμικό του Ομίλου μας προστέθηκε ο φιλόλογος του Λυκείου κ. Γιώργος Θώδης, και όλοι μαζί ξεκινάμε με κέφι, ανανεωτική διάθεση και συγγραφικά συναπαντήματα την κοινή πορεία μας, εξερευνώντας κι άλλα μονοπάτια, με σκοπό να διευρύνουμε την αναγνωστική μας κοινότητα με νέα γνωστικά πεδία και να γνωριστούμε καλύτερα μέσα από την αγάπη της λογοτεχνίας. Ο Όμιλος ονομάζεται «Φιλαναγνωσία & Σχολική Βιβλιοθήκη», και απευθύνεται, τηρουμένων των αναλογιών, σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου της Ευαγγελικής Σχολής, εξακτινώνοντας το ενδιαφέρον μας σε 4 θεματικούς άξονες βιβλιοφιλίας και 2 κοινές κατευθύνσεις γύρω από την ιστορία των βιβλίων και των βιβλιοθηκών και τη δημιουργική γραφή. Ει-

19. Πρβλ. με τις εκτιμήσεις για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως προκύπτουν από τη μελέτη του Κωνσταντίνου Δ. Μαλαφάντη, «Προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων για την ποίηση: ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας και παιδαγωγικές προεκτάσεις», *Νέα Παιδεία*, τχ. 125, 2008, σ. 92-115.

δικότερα οι 30 μαθητές που επέλεξαν τον Όμιλό μας, 20 από το Γυμνάσιο και 10 από την Α Λυκείου, 18 κορίτσια και 12 αγόρια,<sup>20</sup> συμμετέχουν σε δύο θεματικούς κύκλους οι οποίοι, με βάση τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, ιεραρχούνται ως εξής: Μυθιστόρημα, Ποίηση, Μαθηματική Λογοτεχνία. Ταυτόχρονα οργανωνόμαστε πολύ δυναμικά σε κατευθύνσεις «Μυστικής Παπαρούνας» και «Τρελής Ροδιάς», μερικές από τις οποίες επιγραμματικά θα σας αποκαλύψουμε, αφού μας ενδιαφέρει πια η μαχητική πορεία και η δημόσια προβολή του μαθητικού, του φιλολογικού και του αναγνωστικού ενδιαφέροντος γύρω από το «τερπνόν και το ωφέλιμον» της λογοτεχνίας.

Τι είναι η «Μυστική Παπαρούνα»: *Ο Πανελλήνιος Μαθητικός Διαγωνισμός Φιλαναγνωσίας* που αρχίζει αύριο (29 Νοεμβρίου 2013-29 Απριλίου 2014), με την παρουσία του γνωστού σε όλους μας για τα λογοτεχνικά βραβεία των περιοδικών *Διαβάζω* και *Αναγνώστης* κ. Γιάννη Μπασκόζου.<sup>21</sup> Οι εργασίες μας θα κορυφωθούν στις 10 Μαΐου με τη διοργάνωση Ημερίδας Σχολικής Φιλαναγνωσίας και την απονομή βραβείων και διακρίσεων.

Τι είναι η «Τρελή Ροδιά»: *Η ποίηση στη ζωή μας*. Εμπνευσμένοι από το ποίημα του Ελύτη και ειδικότερα από τον ερωτηματικό τόνο «Είναι η τρελή ροδιά που μάχεται τη συννεφιά του κόσμου;» δημιουργούμε και σκορπίζουμε τα «ρόδια» μας.

Πάρτε μια γεύση από τη φετινή δίμηνη παραγωγή μας που ξεκινά από τον Όμιλο και απευθύνεται κυριότερα στους μαθητές της Γ Γυμνασίου και της Α Λυκείου:

*Ψηφιακή έκδοση του βιβλιοφιλικού περιοδικού της σχολικής μας βιβλι-*

20. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι η μεγάλη συμμετοχή αγοριών στον Όμιλο σε συνδυασμό με τη συσπείρωση μαθητών με υψηλές επιδόσεις αλλά και αισθητή προτίμηση στα θετικά μαθήματα. Τόσο η διεθνής βιβλιογραφία όσο και υπαρκτή κατάσταση στην εκπαίδευση δείχνουν σημαντική δυσκολία στη συγκέντρωση του ενδιαφέροντος αυτών των μαθητών γύρω από τη λογοτεχνία. Σχετικά με το ρόλο του φύλου βλ. ενδεικτικά το βιβλίο του W.G. Brozo, *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*, International Reading Association, Newark 2002.

21. Βλ. το ρεπορτάζ που μας αφιέρωσε ο Γ. Μπασκόζος στο ψηφιακό περιοδικό του *Ο αναγνώστης*, <http://www.oanagnostis.gr/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B7-%CE%B-C%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CF%80-%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B1/> (14.1.2014) αλλά και το άρθρο της μαθήτριας Βασιλικής Σιάφου στο ψηφιακό περιοδικό μας *Ευαναγνώσεις* <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=110> (14.1.2014).



οθήκης με τον τίτλο «Ευαναγνώσεις».

«*Αντιφασιστική εβδομάδα*» (16-22 Οκτωβρίου 2013), με προσκεκλημένο τον κ. Αργύρη Σφουντούρη. Με επίκεντρο το ντοκιμαντέρ του ελβετού σκηνοθέτη Stephan Hautp *Ένα τραγούδι για τον Αργύρη* οι μαθητές συνομίλησαν με τον 73χρονο σήμερα Αργύρη Σφουντούρη, μαθαίνοντας όχι μόνο για τη σφαγή του Διστόμου (1944), τη φρίκη του ναζισμού, το δράμα του επιζώντα αλλά και για την ομορφιά της κοινωνικής προσφοράς.<sup>22</sup>

*Διασχολική συνεργασία* με θέμα «Οδυσσέας Ελύτης: τόποι και τοπία της ποίησής του».<sup>23</sup> Μια πρωτοβουλία που ξεκίνησε από τον Όμιλο και συνδέει το σχολείο μας με τα Πρότυπα Πειραματικά Λύκεια Λέσβου (κ. Μαίρη Ζερβού) και Ηρακλείου (κ. Βαρβάρα Ρούσσου), η συγκομιδή της οποίας για τη βιωματική και ποιητική σχέση του Ελύτη με τους τόπους (Λέσβος, Ηράκλειο, Αθήνα) θα παρουσιαστεί δια ζώσης σε κοινή εκδήλωση εορτασμού της Ημέρας της Ποίησης στη Μυτιλήνη (21 Μαρτίου 2014).

Με τα πανιά της ποίησης και ταξιδιωτικός, φέτος, ο Όμιλος! Προχθές γυρίσαμε από τη Χαλκίδα όπου μαζί με τους μαθητές του Λυκείου επισκεφθήκαμε τη Δημοτική Βιβλιοθήκη, είδαμε ένα μέρος από το Αρχείο Γιάννη Σκαρίμπα και ξεναγηθήκαμε από τους φίλους του στα αγαπημένα στέκια του. Οι μαθητές του Γυμνασίου δεν πήγαν στην Χαλκίδα, έγραψαν όμως αρκετά ευφάνταστα ποιήματα από το «Ουλαλούμ» ορμώμενοι.<sup>24</sup>

Με αυτό το δυναμικό, τους ανοιχτούς ορίζοντες και το έργο in progress το σχολείο μας χαιρετίζει φιλιαναγνωστικά το Συνέδριο «Κοινωνία και Εκ-

22. Βλ. Πένυ Μπεθάνη, *Ευαναγνώσεις*, <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=88> (14.1.2014).

23. Βλ. σύντομη περιγραφή της δράσης αυτής στην ανάρτηση <http://lykevagogmi-loidraseis.wordpress.com/%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%B5%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%83-%CE%B-C%CE%B5-%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%83/%CE%BF%CE%B4%CF%85%CF%83%CF%83%CE%AD%CE%B1%CF%82-%CE%B5%CE%BB%CF%8D%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%80/> (14.1.2014).

24. Βλ. Παναγιώτης Τριπολιτσιώτης, *Ευαναγνώσεις*, <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=84> (14.1.2014).

παίδευση» του Τμήματος Φιλολογίας.<sup>25</sup> Ελπίζοντας ότι σας μεταδώσαμε το κέφι μας, ευχαριστούμε για τη φιλοξενία και εγκαταλείπουμε το βήμα «παίζοντες άμα και σπουδάζοντες» με επίκαιρη παλαιά ποιητική μίξη Κ.Π. Καβάφη, και Διονυσίου Σολωμού:

*Μέσα σε κρίση, για φαντάσου, ελληνικά ποιήματα  
Με λογισμό και μ' όνειρο*

---

25. Βλ. Σεμίνα Στέφου, *Ευαναγνώσεις*, <http://schoolpress.sch.gr/evanagnoseis/?p=97> (14.1.2014).



Τάκης Καγιαλής

## Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ «ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΚΑΝΟΝΑ»

Θα ξεκινήσω με ορισμένες σκέψεις γύρω από τη συγκρότηση και τη λειτουργία του λογοτεχνικού κανόνα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Όπως όλοι γνωρίζουμε, η σχετική συζήτηση αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν τα περιεχόμενα των πανεπιστημιακών μαθημάτων και προγραμμάτων (syllabi και curricula) αναδείχθηκαν σε πεδίο οξύτατων αντιπαραθέσεων. Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί ότι οι συγκρούσεις γύρω από τον κανόνα (και ευρύτερα, γύρω από την πανεπιστημιακή διδασκαλία της λογοτεχνίας) δεν επικεντρώθηκαν στα ζητούμενα της εκπαίδευσης των μελλοντικών φιλολόγων (η οποία εξάλλου στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα αφορά αποκλειστικά τις μεταπτυχιακές σπουδές) αλλά στα προπτυχιακά προγράμματα και μάλιστα στα μεγάλα εισαγωγικά μαθήματα, που απευθύνονταν σε ολόκληρο τον φοιτητικό πληθυσμό κάθε πανεπιστημίου. Το ζήτημα του κανόνα τέθηκε εξαρχής ως πολιτικό πρόβλημα, επομένως εστιάστηκε στο πεδίο όπου η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει πλατιά κοινωνική λειτουργία, εκεί όπου πράγματι διαμορφώνει αντιλήψεις σε μεγάλο κοινωνικό εύρος.

Νομίζω ότι, στην ελληνική περίπτωση, η εκπαιδευτική συγκρότηση και λειτουργία του λογοτεχνικού κανόνα εντοπίζεται κυρίως στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πολύ λιγότερο σε εκείνο της τριτοβάθμιας. Όπως όλοι γνωρίζουμε, στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η λογοτεχνία διδάσκεται από τυποποιημένα εγχειρίδια-ανθολόγια, σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ενώ ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται δεν εξαρτάται από κάθε μεμονωμένο διδάσκοντα, αλλά προγραμματίζεται από τα βιβλία του καθηγητή, τα πάμπολλα βοηθήματα, τα τυποποιημένα «διδασκτικά σενάρια» και ποικίλες άλλες παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των πανελλήνιων εξετάσεων, οι οποίες επισφραγίζουν (και εν πολλοίς καθιστούν αναπόφευκτη) την ομοιομορφία της διδασκαλίας.

Αντιθέτως, στα ελληνικά πανεπιστήμια τα φιλολογικά μαθήματα απευθύνονται σε πολύ περιορισμένο τμήμα του συνολικού φοιτητικού σώματος, ενώ τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών διαφέρουν σημαντικά από το ένα πανεπιστήμιο στο άλλο (και οι διαφορές αυτές δεν ανακλούν τόσο διαφορετικές επιστημονικές αντιλήψεις, όσο «τοπικές» ακαδημαϊκές μικρο-παραδόσεις και συγκυριακές συνθήκες ή δεσμεύσεις). Επίσης, τα μαθήματα δεν διδάσκονται από τυποποιημένα εγχειρίδια-ανθολόγια, αλλά με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο και βάσει των σημειώσεων, των αυτοσχέδιων ανθολογίων και άλλου συναφούς υλικού που οργανώνει κάθε διδάσκων. Με τους όρους αυτούς, η συμμετοχή της πανεπιστημιακής φιλολογίας στη συγκρότηση και την ανανέωση του κανόνα παρουσιάζεται μάλλον περιφερειακή. Αν κάποιος επισκέπτης, επιχειρούσε πριν από μερικά χρόνια να ανιχνεύσει τον ισχύοντα λογοτεχνικό κανόνα βάσει του προγράμματος σπουδών του δικού μου Τμήματος θα αποκόμιζε μια ιδιόρρυθμη εικόνα, καθώς π.χ. θα έβρισκε τέσσερα εξαμηνιαία μαθήματα αφιερωμένα στον Παλαμά, στον Σικελιανό, στον Καρυωτάκη και στον Γιουσέφ Ελιγιά και από την άλλη μεριά θα διαπίστωνε ότι ο Σεφέρης, ο Ελύτης, ο Ρίτσος, ο Εμπειρικός και ο Εγγονόπουλος στριμώχνονται για να διδαχθούν όλοι μαζί, σε ένα εξαμηνιαίο μάθημα, ως ποιητική «γενιά του '30». Θα ανακάλυπτε επίσης ότι σε ορισμένα ελληνικά τμήματα φιλολογίας διδάσκεται πολλή λογοτεχνία προγενέστερη του 19<sup>ο</sup> αιώνα και σε άλλα καθόλου, ότι η πεζογραφία τείνει να διδάσκεται παντού δειγματοληπτικά, μέσω σύντομων αποσπασμάτων από μυθιστορήματα ή διηγημάτων (επειδή αυτά μόνο μπορούν να φωτοτυπηθούν και να διανεμηθούν στους φοιτητές) και άλλα πολλά ιδιόρρυθμα και συμπτωματικά, που φανερώνουν μια εικόνα ρευστότητας εντελώς ασύμβατη με την έννοια του λογοτεχνικού κανόνα. Αυτή η συστημική ρευστότητα, η ανυπαρξία συμφωνημένου και λειτουργικού κανονιστικού πλαισίου, είναι ίσως και η αιτία του παραδόξου ότι οι όχι ασυνήθιστες διαμάχες γύρω από τον κανόνα ανάμεσα σε νεοελληνιστές ουδέποτε αναφέρονται σε μαθήματα και προγράμματα σπουδών (και συνήθως δεν διεξάγονται σε ακαδημαϊκά fora, αλλά από τις στήλες εφημερίδων).

Στο σχολείο λοιπόν, και όχι στο πανεπιστήμιο, συναντάμε τη λογοτεχνία κανονικοποιημένη και μάλιστα αυστηρά: με προεδρικά διατάγματα που καθορίζουν τις ενότητες της ύλης των εγχειριδίων για κάθε τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου, με τυποποιημένα επίσημα «Βιβλία του Κα-

θηγητή», με διδακτικά σενάρια, δημοσιευμένα ακόμα και σε *Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως*<sup>1</sup> και με ποικίλες άλλες παρεμβάσεις και υποδείξεις που προγραμματίζουν τόσο την επιλογή των κειμένων, όσο και τον ερμηνευτικό τους σχολιασμό. Γιατί βέβαια, η λειτουργία του κανόνα στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται, όπως μερικές φορές φαίνεται να πιστεύουμε, στους συγγραφείς και τα έργα που γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά εκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο σχολιάζονται τα κείμενα, στο περιβάλλον της διδακτικής πράξης, στην ισχύουσα δηλαδή «σχολική ερμηνευτική» και ακόμα σε κάτι που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε σχολική «λογοτεχνική θεωρία»: σε ένα πλαίσιο γενικών αρχών και δεσποζουσών αντιλήψεων για τη λογοτεχνία, που προσδιορίζει το είδος των ερωτημάτων τα οποία δικαιούται το σχολείο, ως ερμηνευτική κοινότητα, να απευθύνει στα κείμενα, την προσδοκούμενη ανταπόκριση των μαθητών κ.ο.κ. Ο λογοτεχνικός κανόνας, επομένως, δεν φανερώνεται στην εκπαίδευση μόνο (κατά τη γνώμη μου, ούτε καν κυρίως) με τη μορφή καταλόγου συγγραφέων ή ανθολογίου κειμένων, αλλά και σαν κανονιστικό *ερμηνευτικό πλαίσιο* στο οποίο ενσωματώνονται τα κατάλληλα κείμενα — ή, ακριβέστερα, στο οποίο μπορούν να ενσωματωθούν πάσης φύσεως κείμενα, καταλλήλως ερμηνευμένα. Από την άποψη αυτή, θα ήταν πιστεύω σκόπιμο, τώρα που διαθέτουμε επαρκή τεκμηρίωση της λογοτεχνικής ύλης των σχολικών ανθολογίων<sup>2</sup> να αποτολμήσουμε την έρευνα του ερμηνευτικού σχολιασμού στον οποίο υποβλήθηκε διαχρονικά, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αυτό το λογοτεχνικό υλικό, και της εν γένει σχολικής του διαχείρισης, η οποία θα μας επέτρεπε να διαπιστώσουμε και κατά πόσον ισχύει το αξίωμα ότι η εκάστοτε επικαιροποίηση της λογοτεχνικής ύλης των ανθολογίων ισοδυναμεί με βελτίωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης.

---

1. Βλ. π.χ. «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», Φ.Ε.Κ., τχ. 2, αρ. 1562, 27.6.2011, σ. 21079-21080. Το υλικό που παρουσιάζεται εκεί ως «διδακτική ενότητα» (στο πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών Α' Λυκείου) βρίσκεται αναρτημένο στο διαδίκτυο ως «Διδακτικό σενάριο»: [http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/Senario1\\_paradosi\\_modernismos.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/Senario1_paradosi_modernismos.pdf) (προσπέλαση 21.6.2014).

2. Βλ. Λάμπρος Βαρελάς, *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001). Συνοπτική ιστορική θεώρηση και αποδελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2007.

Αν οι σκέψεις που εξέθεσα παραπάνω ισχύουν, αν δηλαδή η εκπαιδευτική συγκρότηση και λειτουργία του λογοτεχνικού κανόνα εντοπίζεται κυρίως στο σχολείο, η σχολική διαχείριση του μαθήματος της λογοτεχνίας ίσως παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερο ενδιαφέρον από εκείνο που συνήθως της αποδίδουμε. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια δευτερεύουσα, απλουστευμένη ή εκλαϊκευμένη εκδοχή της πανεπιστημιακής φιλολογίας, την οποία θα μπορούσαμε να «διορθώσουμε» με επιμέρους παρεμβάσεις, αλλά για μια εν πολλοίς ανεξάρτητη πρακτική, με δική της ιστορική συγκρότηση, θεσμική νομιμοποίηση και κοινωνική λειτουργία, η διείσδυση της οποίας στο λογοτεχνικό πεδίο, σίγουρα ιστορικά αλλά ίσως και συγχρονικά, είναι πολύ ισχυρότερη από ό,τι της έχει αναγνωριστεί — και πάντως δραστικότερη από εκείνη της πανεπιστημιακής φιλολογίας.

Όπως υποστήριξα αλλού,<sup>3</sup> η επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης στη συγκρότηση του λογοτεχνικού πεδίου στην Ελλάδα είναι καταστατική. Εντοπίζεται ήδη από το 1886, όταν η λογοτεχνία απέκτησε το όνομά της (στο γνωστό άρθρο του Ιωάννη Πανταζίδη) και διακρίθηκε, ως όρος και ως έννοια, από τη φιλολογία και άλλες κειμενικές και στοχαστικές περιοχές, όχι επειδή η ίδια διεκδικούσε αυτοτέλεια, αλλά προκειμένου να λειτουργήσει ως διδακτικό αντικείμενο και να προάγει «την πνευματικήν ιδιοφυϊαν και τον ιδιαίτερον χαρακτήρα του έθνους».<sup>4</sup> Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε ότι η λογοτεχνία ως αντικείμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει πίσω της μια ιστορία 130 χρόνων, σε αντιδιαστολή προς τα 50 ή το πολύ 60 χρόνια συγκροτημένης λειτουργίας της νεοελληνικής φιλολογίας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Αυτές οι σύνθετες και ενδιαφέρουσες θεσμικές ιστορίες του αντικειμένου συνεχίζουν εν πολλοίς (αλλά οπωσδήποτε και εν αγνοία μας) να διαμορφώνουν το φιλολογικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Και βέβαια, όπως ισχύει γενικότερα, η άγνοια γύρω από την ιστορία ευνοεί τη στασιμότητα και την ανακύκλωση παρωχημένων αντιλήψεων.

Αυτή την αέναη ανακύκλωση μαρτυρά η σχολικού τύπου «λογοτεχνική παιδεία», που κομίζουν κάθε χρόνο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο οι καινούργιοι φοιτητές μας: ένα εθνορομαντικό μόρ-

3. Τάκης Καγιαλής, «Ο τύπος του “λογοτέχνη-παιδαγωγού”. Με αφορμή τη μελέτη της Ουρανίας Πολυκανδριώτη για τον Αριστοτέλη Κουρτίδη», υπό δημοσίευση στο περ. *Μνήμων*.

4. Ι. Πανταζίδης, «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία», *Εστία*, τ. 22 (1886), σ. 545-548.

φωμα (ακριβέστερα: ένα συμπίλημα θραυσμάτων εθνικής ιδεολογίας σε χαοτική κυκλοφορία), πλαισιωμένο από έναν ορυμαγδό ασύνδετων (και συχνά ανακριβών) φιλολογικών, κριτικών και θεωρητικών πληροφοριών. Όπως μας έχει δείξει η εμπειρία αρκετών δεκαετιών, τα προβλήματα αυτής της τάξεως, ακριβώς επειδή έχουν ιστορικό βάθος, δεν αντιμετωπίζονται με σπασμωδικές πρωτοβουλίες, προτάσεις ή αντιδράσεις. Εκείνο που χρειαζόμαστε, πρώτα απ' όλα, είναι να τα κατανοήσουμε στις πραγματικές τους διαστάσεις, πέρα από τις ορίζουσες της εκάστοτε συγκυρίας· γι' αυτόν, και για πολλούς ακόμα λόγους, χρειαζόμαστε να μάθουμε τη ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως εκπαιδευτικού και ερευνητικού αντικειμένου. Χρειαζόμαστε, με άλλα λόγια, τη συστηματική κριτική διερεύνηση του φιλολογικού παρελθόντος ως ερευνητικού και εκπαιδευτικού εγχειρήματος, ως θεσμικά κατοχυρωμένης κοινωνικής λειτουργίας αλλά και ως πεδίου διαμόρφωσης, επιβολής και ελέγχου ενός φάσματος αντιλήψεων, λόγων και πρακτικών, που συμπεριλαμβάνουν αλλά ασφαλώς δεν περιορίζονται στην αποκατάσταση, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων.

Στις περιπτώσεις άλλων εθνικών λογοτεχνιών, όπως και σε περιπτώσεις συγγενών προς τη φιλολογία κλάδων (όπως η ιστορία, η αρχαιολογία και η φιλοσοφία) η ιστορική συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου έχει ενταχθεί εδώ και πολλά χρόνια στα ερευνητικά ζητούμενα του κλάδου. Αυτό δεν ισχύει για τη νεοελληνική φιλολογία, το παρελθόν της οποίας δεν έχει αρχίσει καν να μας απασχολεί ως ενδεχόμενο αντικείμενο μελέτης.<sup>5</sup> Είναι ευνόητο επίσης ότι μια τέτοια ιστορία δεν θα μπορούσε να έχει τη μορφή προσωπικού ερευνητικού εγχειρήματος, αποσπασματικών δημοσιεύσεων ή και μονογραφίας· εκείνο που έχουμε ανάγκη δεν είναι ένα

---

5. Με την εξαίρεση ορισμένων επιμέρους μελετών, όπως οι ακόλουθες της Βενετίας Αποστολίδου για τον Λίνο Πολίτη: «Η συγκρότηση της νεοελληνικής φιλολογίας και ο Λίνος Πολίτης: Ποίηση, κριτική και επιστήμη», στο *Ο λόγος της παρουσίας. Τιμητικός τόμος για τον Παν. Μουλλά*, επιμ. Μ. Μικέ, Λ. Τσιριμώκου, Μ. Πεχλιβάνος, Αθήνα, Σοκόλης, 2005, σ. 45-55· «Γιώργος Σεφέρης - Λίνος Πολίτης. Ποίηση και φιλολογία στη νεοτερικότητα», στο *Η νεοτερικότητα στη νεοελληνική λογοτεχνία και κριτική του 19ου και του 20ου αιώνα*, Θεσσαλονίκη, ΕΕΦΣ, ΑΠΘ, 2010, σ. 435-447· και «Πανεπιστημιακή διδασκαλία και ιστοριογραφία της λογοτεχνίας: το παράδειγμα του Λίνου Πολίτη», *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα: Προτάσεις ανασυγκρότησης, θέματα και ρεύματα*, επιμ. Α. Καστρινάκη, Α. Πολίτης, Δ. Τζιόβας, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης-Μουσείο Μπενάκη, Ηράκλειο/Αθήνα, 2012, σ. 465-479.



βιβλίο, αλλά ένα συλλογικό και μακρόπνοο ερευνητικό εγχείρημα με αντικείμενο τη θεσμική και ιδρυματική ιστορία της νεοελληνικής φιλολογίας.

Θα πρέπει να παραδεχτούμε βέβαια ότι, όπως συμβαίνει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μια εκδοχή «ιστορίας» της νεοελληνικής φιλολογίας ασκείται και αναπαράγεται διαρκώς, αλλά σε λανθάνουσα και συνήθως ανιστορική μορφή. Όπως κάθε επιστήμη, η φιλολογία, ως αντικείμενο μαθητείας και ως ερευνητική πρακτική, συγκροτεί και εκείνη την ταυτότητά της ερμηνεύοντας και εξιδανικεύοντας το παρελθόν της. Η φιλολογική εκπαίδευση, δηλαδή η μαθητεία σε έννοιες, σε θεωρίες, σε μεθόδους και σε πρακτικές της νεοελληνικής φιλολογίας, στέκεται διαρκώς απέναντι στο παρελθόν του κλάδου, διαχειρίζεται, επιλέγει και αποτιμά «ιστορικές εικόνες» της νεοελληνικής φιλολογίας ως επιστήμης. Ακριβώς το ίδιο θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι συμβαίνει στην ερευνητική πρακτική: κάθε κλάδος γράφει (εμμέσως, διαισθητικά, αποσπασματικά και βέβαια ανεπίγνωστα) επιλεκτικές εκδοχές της ιστορίας του, που συνήθως αντανakλούν και επιβεβαιώνουν τις ισχύουσες αντιλήψεις, θεωρίες και παραδοχές της δεδομένης επιστήμης. Η διαφορά είναι βέβαια ότι αυτό το λανθάνον και στοχαστικά μηχανιστικό ιστοριογραφικό εγχείρημα είναι κατά κανόνα ανιστορικό και οι ερμηνείες που καλλιεργεί αναχρονιστικές. Αντιθέτως, η συστηματική και ενσυνείδητη ιστορική διερεύνηση των ποικίλων σταδίων και εκδοχών της συγκρότησης μιας επιστήμης παράγει αναστοχασμό. Και ο αναστοχασμός είναι απαραίτητος επειδή χωρίς αυτόν μια επιστήμη μπορεί να συντηρηθεί, για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα, αλλά δεν μπορεί να κατανοήσει κριτικά, να αναθεωρήσει και να ανασυγκροτήσει δημιουργικά τον εαυτό της.

Με άλλα λόγια και υπό μορφήν συμπεράσματος: αν αντιλαμβανόμαστε ότι η επιστήμη μας βρίσκεται σε κρίση, η οποία ασφαλώς οξύνεται από την ευρύτερη οικονομική, πολιτική και ιδεολογική κρίση των καιρών αλλά δεν οφείλεται αποκλειστικά σε αυτήν, μπορούμε ασφαλώς να δοκιμάσουμε όποια συμπτωματική ή διορθωτική θεραπεία νομίζουμε. Καλό θα ήταν όμως να επιχειρήσουμε επίσης, έστω και καθυστερημένα, να μελετήσουμε κριτικά, με όρους επιστημονικής αξιοπιστίας, και να κατανοήσουμε το εν πολλοίς άγνωστο, συγκεχυμένο και οπωσδήποτε αδιερεύνητο παρελθόν που έχει διαμορφώσει αυτό που εξακολουθούμε να αντιλαμβανόμαστε και να ασκούμε ως «νεοελληνική φιλολογία».

Δημήτρης Βλαχοδήμος

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ  
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΑΣ, ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ,  
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Θέμα της ανακοίνωσής μου είναι οι μεταβολές που υπέστη το μάθημα της Λογοτεχνίας στο σχολείο, από τα χρόνια της Μεταπολίτευσης μέχρι και τις μέρες μας. Πρόκειται για μια σύνθετη κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης τριών τουλάχιστον παραγόντων: του λογοτεχνικού κανόνα, των σχολικών βιβλίων και της πραγματικότητας. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι κάποιοι άνθρωποι εκτός σχολείου προδιαγράφουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η συγγραφική ομάδα, οι ανθολόγοι αποφασίζουν —ακροβατώντας επικίνδυνα— τι θα συμπεριληφθεί στα σχολικά βιβλία, τα βιβλία φτάνουν στα χέρια διδασκόντων και διδασκομένων, και, ως υλικό ή περιεχόμενο πια, αντιμετωπίζονται εντός μιας συγκεκριμένης, αλλά πολύπτυχης, πραγματικότητας.

Αρχίζω με δυο ακραία, όσον αφορά την χρονική περίοδο την οποία εξετάζω, παραδείγματα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που πήγαιναν στην Έκτη Γυμνασίου κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης και μέχρι και το σχολικό έτος 1981-82, διδάσκονταν το γνωστό ποίημα του Καβάφη, «Ιθάκη», με λογοκρίμενη κατά δύο στίχους, την δεύτερη στροφή.<sup>1</sup> Είχαν εξοβελισθεί δηλαδή οι στίχοι

καί ἡδονικά μυρωδικά κάθε λογῆς  
ὅσο μπορεῖς πιὸ ἄφθονα ἡδονικά μυρωδικά.

επειδή προφανώς η λέξη *ηδονή* ήταν απαγορευμένη, μαζί και τα παράγωγά της.

---

1. Βλ. την ηλεκτρονική μορφή των παλιότερων αυτών βιβλίων στο «Ψηφιοποιημένο Αρχείο “Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων” (1884-1977)» της Χρυσάνθης Κουμπάρου-Χανιώτη (<<http://users.sch.gr/chkoumpar/NAfiles.html>> πρόσβαση 21/10/2013).

Στην άλλη άκρη τώρα, μετά την αλλαγή προσανατολισμού του μαθήματος της Λογοτεχνίας που σημειώθηκε το 2011, οι μαθητές της Α΄ Λυκείου μπορούν να περιδιαβάσουν ελεύθερα στον Καβάφη, στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση». Εννοείται πως δεν ακούονται στα επτά ποιήματα του σχολικού βιβλίου, αλλά βρίσκουν, διαβάζουν και φέρνουν στην τάξη όσα και όποια ποιήματα θέλουν, ακόμα και ερωτικά. Τα σημερινά παιδιά χαμογελούν και απορούν με τους παλιότερους ενδοιασμούς και αποκλεισμούς. Ως προς αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ποίημα

#### ΓΚΡΙΖΑ

Κυττάζοντας ένα όπάλλιο μισό γκριζό  
 θυμήθηκα δυο ώραϊα γκριζα μάτια  
 πού είδα· θάναι είκοσι χρόνια πριν....

.....  
 Για έναν μήνα αγαπηθήκαμε.

Έπειτα έφυγε, θαρρώ στην Σμύρνη,  
 για να έργασθει εκεί, και πιά δεν ιδωθήκαμε.

Θ' άσχήμισαν — άν ζει — τὰ γκριζα μάτια·  
 θὰ χάλασε τ' ώραϊο πρόσωπο.

Μνήμη μου, φύλαξέ τα σὺ ὡς ἦσαν.

Καί, μνήμη, ὅ,τι μπορείς ἀπὸ τὸν ἔρωτά μου αὐτόν,  
 ὅ,τι μπορείς φέρε με πίσω ἀπόψι.

το οποίο στο *Βιβλίο του καθηγητή* (έκδοσης 1985) υποδεικνυόταν για διδασκαλία σε τάξεις ορισμένου επιπέδου, ως παράδειγμα ενός από τα καθαφικά «ποιήματα που έχουν γενικότερο [ερωτικό] χαρακτήρα» — σήμερα, αντιθέτως, φαντάζει εντελώς αθώο.<sup>2</sup>

2. Βλ. ὄλο το σχετικό απόσπασμα των «Γενικῶν οδηγιῶν» για την διδασκαλία του Καβάφη (επιμέλεια Χριστόφορος Μηλιῶνης, σ. 8): «Από τις τρεις κατηγορίες στις οποίες διαιρούνται συνήθως τα καθαφικά ποιήματα (ιστορικά - φιλοσοφικά - ερωτικά ή ηδονιστικά) στα Κ.Ν.Α. δεν περιλαμβάνονται ερωτικά εξαιτίας του ομοφυλοφιλικού τους χαρακτήρα, που θα έκανε ίσως δυσχερή ή προβληματική ή και επικίνδυνη τη διδασκαλία τους. Αν ο καθηγητής νομίζει ότι το επίπεδο της τάξης του το επιτρέπει (ή αν ερωτηθεί από τους

Πολλά μεσολάβησαν στον χρόνο που κύλησε από το πρώτο μέχρι το δεύτερο παράδειγμά μου: καινούρια βιβλία, καινούριο πνεύμα, διαφορετική πραγματικότητα. Η Μεταπολίτευση έκανε στο μάθημα της Λογοτεχνίας το μεγαλύτερο δώρο: μια νέα σειρά σχολικών βιβλίων, στα οποία το κριτήριο επιλογής των κειμένων ήταν πρωτίστως αισθητικό και όχι γλωσσικό ή φρονηματιστικό, όπως συνέβαινε μέχρι τότε.<sup>3</sup> Αυτά τα βιβλία με διάφορους εμπλουτισμούς ή ανακατατάξεις τού περιεχομένου τους διατηρούνται ακόμα στις τρεις τάξεις του Λυκείου, ενώ έχουν αντικατασταθεί πλήρως, για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου από το 2006.

Και τότε, το 1977, και παλιότερα δεν μπορούσαν (και δεν μπορούν άλλωστε) να χωρέσουν όλα τα λογοτεχνικά κείμενα, ούτε σε έξι βιβλία —ανθολογία επί της ουσίας— ούτε στις δυο ώρες εβδομαδιαίως που διατίθενται για την διδασκαλία του μαθήματος σε κάθε τάξη. Από την στιγμή που κάποιος επιλέγει τι θα συμπεριληφθεί στο σχολικό βιβλίο, προϋποτίθεται ότι έχει αξιολογήσει και θα βάλει τα σπουδαιότερα κείμενα ή εκείνα που εξυπηρετούν τους στόχους του. Ούτως ή άλλως δηλαδή, τα σχολικά βιβλία συνιστούν, συγκροτούν καλύτερα, έναν λογοτεχνικό κανόνα από μόνα τους —τον συνεκτικότερο μάλιστα—, ακόμα και στην περίπτωση που επισήμως δεν ομολογείται τέτοια πρόθεση. Και είναι γνωστό ότι κάθε λογοτεχνικός κανόνας είναι πολύπλοκο ζήτημα:

Ο Κανόνας, λέξη θρησκευτικής προέλευσης, έχει γίνει μία επιλογή μεταξύ κειμένων που παλεύουν το ένα με το άλλο για την επιβίωσή τους, και η επιλογή αυτή μπορεί να θεωρηθεί πως γίνεται από κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, εκπαιδευτικούς θεσμούς, παραδόσεις κριτικού λόγου, ή, όπως την ερμηνεύω εγώ, από αργοπορημένους συγγραφείς που νιώθουν πως έχουν επιλεχθεί από συγκεκριμένες προγονικές φιγούρες.<sup>4</sup>

---

μαθητές), θα αναφερθεί βέβαια στην ερωτική παρέκκλιση του Καβάφη, χωρίς όμως να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να διαβάσει ένα από τα ερωτικά του ποιήματα που έχουν γενικότερο χαρακτήρα, π.χ. το ποίημα “Τκριζα” (Α,88)».

3. Όλες οι ιστορικές φύσεως πληροφορίες αντλούνται από το βιβλίο αναφοράς τού Λάμπρου Βαρελά, *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001). Συνοπτική ιστορική θεώρηση και αποδελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2007.

4. Μέγας αρχιερέυς του κανόνα παγκοσμίως είναι ο Harold Bloom με το πολυσυζητημένο βιβλίο του *Ο Δυτικός Κανόνας: Τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών* (1994) μεταφρασμένο στα ελληνικά από την Κατερίνα Ταβαρτζόγλου (Gutenberg, Αθήνα 2007), από

Για τα βιβλία μέχρι και την νέα σειρά της Μεταπολίτευσης η λογοτεχνία σταματούσε στην γενιά του 1920. Ο Οδυσσέας Ελύτης, ο Γιάννης Ρίτσος, ο Γιώργος Σεφέρης και ο Τάκης Παπατσώνης, πήραν θέση στα σχολικά βιβλία μόλις το 1975, στις βελτιώσεις που υπέστησαν λόγω της Μεταπολίτευσης τα *Αναγνώσματα* που κυκλοφορούσαν ήδη από το 1956. Τώρα το βλέπουμε κάπως φυσιολογικό, και μπορούμε να εξηγήσουμε την απουσία τους: κατά την δεκαετία του '50, εκτός από το ότι το σχολικό λογοτεχνικό πρόταγμα ήταν άλλο, ελάχιστα αισθητικό πάντως, η γενιά του '30 δεν είχε εδραιωθεί στα νεοελληνικά γράμματα· γεγονός που συνέβη στην δεκαετία του 1960, εξ αιτίας του Γιώργου Σεφέρη κυρίως. Προϊόντος του χρόνου, υπήρχε μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο «τι κυκλοφορούσε στην αγορά», τι διάβαζε, γνώριζε και προτιμούσε ο κόσμος από το ένα μέρος, και στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων λογοτεχνίας από το άλλο.

Αυτό το κενό κάλυψε στο μέτρο του δυνατού, των εγγενών περιορισμών και της εποχής της, η σειρά που κυκλοφόρησε από το 1977 και εξής για να ολοκληρωθεί το 1983. Να σημειωθεί ότι η αναντιστοιχία που αναφέρθηκε προηγουμένως, εξωθούσε την μαθητιάσα νεολαία σε προσωπικές αναζητήσεις και αναγνώσεις. Αν πάντοτε τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας, πέφτουν 'λίγα' στους μαθητές, τότε, στους εφήβους της δεκαετίας του '70, λόγω πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών, παράεπεφταν λίγα. Η συντακτική ομάδα των νέων βιβλίων —Νίκος Γρηγοριάδης, Τάκης Καρβέλης, Κώστας Μπαλάσκας, Γιώργος Παγανός, Χριστόφορος Μηλιώνης (σε όλα εκτός Γ' Γυμνασίου), Γιάννης Παπακώστας (μόνο στις Α' και Γ' Λυκείου)— είχε κατά κάποιον τρόπο σεφερική αισθητική ή ακριβέστερα σεφερικό προσανατολισμό (με την έννοια του συνδυασμού παράδοσης και ήπιου μοντερνισμού), αφού στην γενιά αυτή η κατίσχυση της πνευματικότητας του Σεφέρη έπαιξε ιδιαίτερο ρόλο.

---

όπου και το παράθεμα (σ. 53). Η εμπεριστατωμένη εισαγωγή του βιβλίου έχει γραφεί από τον Δημήτρη Αρμάο: «Με κανόνα και διαβήτη» (σ. 9-26), όπου υποσημειώνεται πλούσια διεθνής βιβλιογραφία. Στο ίδιο πνεύμα (του κανόνα) κινείται και το μεταγενέστερο (2000) βιβλίο του Bloom, *Πώς και Γιατί Διαβάζουμε*, εισαγωγή Ουίλλιαμ Σουλτς, μετάφραση Κατερίνα Ταβαρτζόγλου, Παραφερνάλια-Τυπωθήτω, Αθήνα 2004. Ανάλογο παλαιότερο παράδειγμα του *Δυτικού Κανόνα* αποτελεί το κλασικό βιβλίο του Erich Auerbach, *Μίμησις. Η εικόνα της πραγματικότητας στη δυτική λογοτεχνία*, μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2005. Βλ. ακόμα Δημήτρης Τζιόβας, «Παράδοση ή κανόνας», *Κουλτούρα και λογοτεχνία. Πολιτισμικές διαθλάσεις και χρονότοποι ιδεών*, Πόλις, Αθήνα 2014, σ. 201-215, όπως και την εισήγηση του Τάκη Καγιαλή στο παρόν συνέδριο.

Γεννημένοι οι περισσότεροι στην δεκαετία του 1930 (εκτός του Καρβέλη, 1925) εργαζόνταν ως φιλόλογοι, και οι τρεις μάλιστα από αυτούς ήταν και οι ίδιοι λογοτέχνες (Καρβέλης, Γρηγοριάδης, Μηλιώνης).<sup>5</sup> Η κοινή αισθητική τους φαίνεται να σφυρηλατήθηκε κατά την διετή φοίτηση (1972-1974) των Μηλιώνη, Μπαλάσκα, Παγανού (μαζί με τους Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλο και Λουκά Κούσουλα) στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης: η σειρά τους είχε έναν αντικοφορμιστικό δυναμισμό, σε σύγκριση με τις τότε επικρατούσες αρχές διδασκαλίας της λογοτεχνίας.<sup>6</sup>

Καταλαβαίνουμε επομένως, ότι ο αποπνικτικός εναγκαλισμός λογοτεχνίας και γλώσσας ή να το πούμε διαφορετικά, η χρήση της λογοτεχνίας για εξωλογοτεχνικούς σκοπούς, δεν μπορούσε να συνεχιστεί, οι καιροί αλλάζουν· η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας αυτονομήθηκε και δημιουργήθηκαν δυο ξεχωριστά μαθήματα. Αν μπορούσα να σχηματοποιήσω επικίνδυνα τα πράγματα, θα έλεγα ότι λογοτεχνία δεν διδασκόταν στο σχολείο μέχρι να έρθουν τα βιβλία του 1977, εκτός βέβαια από φωτισμένα παραδείγματα τολμηρών δασκάλων και δεκτικών τάξεων. Μια σύγχρονη απόπειρα συγκερασμού λογοτεχνίας και γλώσσας έγινε σε δυο βιβλία για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια της μεταρρύθμισης Αρσένη (σχολικό έτος 1998-99), τότε που εντάχθηκε στην σχολική διαδικασία και το εγχειρίδιο της *Νεότερης ευρωπαϊκής λογοτεχνίας*: βιβλίο υψηλής ποιότητας και με μοναδική (δηλαδή ανεπανάληπτη), για τα ελληνικά δεδομένα, υποστήριξη της διδασκαλίας του από τον ηλεκτρονικό κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.<sup>7</sup>

Αξιοσημείωτη επίσης συμβολή, της μεταρρύθμισης Αρσένη στην διδασκαλία της λογοτεχνίας στάθηκε και το βιβλίο για την Θεωρητική κατεύθυνση της Γ' Λυκείου. Οι προθέσεις των συντακτών του ήταν αγαθές, καθώς το ήθελαν ένα «Βιβλίο-Περιοδικό», που θα ανανεωνόταν τακτικά

5. Βλ. την μαρτυρία του Χριστόφορου Μηλιώνη, «Τα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της ΔΕ. Το ιστορικό τους και η κριτική τους», περ. *Το Δέντρο*, τχ. 48-49, Χριστούγεννα 1989, σ. 49-52.

6. Βλ. Ν. Δ. Τριανταφυλλόπουλος, «Μικρό αντιμεθοδικό χρονικό», περ. *Το Δέντρο*, τχ. 48-49, Χριστούγεννα 1989, σ. 53-57, όπως και το χρονικό «Διετείς διακοπαί - (Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως 1972-1974)» γραμμένο από όλους τους 'συμμαθητές' της σειράς και δημοσιευμένο σε συνεχόμενα τεύχη του περ. *Νέα Εστία*, αρχής γενομένης από το τχ. 1770, Σεπτέμβριος 2004.

7. [www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr) > Νεοελληνική Λογοτεχνία > Διδασκαλία - Εκπαίδευση > Νεότερη ευρωπαϊκή λογοτεχνία.

— επιθυμία που δεν ευοδώθηκε εν τέλει.<sup>8</sup> Με τον καινούριο νόμο που ισχύει από τον Σεπτέμβριο 2013, τα παιδιά που είναι στην Α΄ Λυκείου, για να μπουν στο Πανεπιστήμιο θα εξεταστούν όλα και στην γλώσσα και στην λογοτεχνία, με βαρύτητα 60 η πρώτη και 40 η δεύτερη επί τοις εκατό. Εννοείται πως είναι νωρίς ακόμα για να γνωρίζουμε πώς θα ρυθμιστούν οι λεπτομέρειες, είτε της διδασκαλίας είτε της εξέτασης.

Επειδή η λογοτεχνία είναι κοινό αγαθό, καθένας επενδύει σ' αυτήν πολλά — και η ίδια εκ φύσεως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ακόμη περισσότερα. Υπάρχουν αγαθές χρήσεις της λογοτεχνίας ή γοητευτικά επικίνδυνες για συγκεκριμένους αναγνώστες προσωπικά, αλλά στο σχολείο η λογοτεχνία προορίζεται για μαζική χρήση (με την έννοια ότι απευθύνεται σε πολλά άτομα ταυτοχρόνως, προβάλλοντας κοινούς κώδικες ερμηνείας και πρόσληψης). Μπορεί ο αισθητικός προσανατολισμός να ήταν ξεκάθαρος στα νέα βιβλία της Μεταπολίτευσης (παρά τα δεκαεπτά δοκίμια στην Γ΄ Λυκείου, συνδεδεμένα με την έκθεση ιδεών), πολύ νωρίς όμως, εφ' όσον αναγνωρίστηκε δια νόμου το καλοκαίρι του 1982 η Εθνική Αντίσταση, προστέθηκε το 1983 ένας κύκλος στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με θέμα «Το 1940 - Η Κατοχή - Η αντίσταση», που δεν υπήρχε στην έκδοση του 1977.

Θεωρώ ότι με αυτήν την κίνηση επιστρέψαμε στις πρακτικές του παρελθόντος, όταν τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονταν στα σχολικά βιβλία επιλέγονταν με εξωαισθητικά κριτήρια (σφάλμα που επαναλαμβάνεται από το 2011 με «Τα φύλα στη λογοτεχνία», όπως θα δούμε παρακάτω). Η συνομιλία με το παρόν έχει πολλές πτυχές και δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν όλες στα σχολικά βιβλία, τα οποία εκ φύσεως είναι δυσκίνητα. Η ευρεία διάδοση της παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας και η εμφάνιση της ιδιωτικής τηλεόρασης είναι δυο παράγοντες που οφείλουμε να λάβουμε υπ' όψη μας, για να εξηγήσουμε αδρομερώς την εξέλιξη των πραγμάτων.

Τα βιβλία που γράφονται ειδικά για παιδιά και εφήβους, έχουν σκοπό να τους μιλήσουν για κάποιο θέμα της ηλικίας τους, χρησιμοποιώντας λογοτεχνικά μέσα. Είναι λιγοστές οι εξαιρέσεις τέτοιων βιβλίων που αντέχουν

8. Βλ. το σχετικό απόσπασμα του «Προλόγου» (σ. 10): «Αυτό που θα πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί είναι ότι το βιβλίο αυτό σχεδιάστηκε ως το πρώτο μιας σειράς. Θα ακολουθήσουν και άλλα με διαφορετικά κάθε φορά έργα, θέματα, ρεύματα, πρόσωπα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η προοπτική, δηλαδή, είναι να δημιουργηθεί ένα Βιβλίο-Περιοδικό, το περιεχόμενο του οποίου θα ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Έτσι η λογοτεχνία του σχολικού εγχειριδίου δεν μεταβάλλεται σε “μουσειακό απολίθωμα” που δαιωνίζεται».

στον χρόνο ή διαβάζονται και από άλλες ηλικιακές ομάδες αναγνωστών. Παράλληλα, η ελεύθερη τηλεόραση στα τέλη της δεκαετίας του '80 έβαλε με καίριο τρόπο στην ζωή των παιδιών την εικόνα, με την καθηλωτική της δύναμη. Έτσι, η έμφυτη ανάγκη του νέου ανθρώπου για μυθοπλασία καλύπτεται ποικιλοτρόπως και εντόνως.

Όταν όλα αλλάζουν τόσο γρήγορα, και μπορεί κάποιος να επιλέξει εξίσου γρήγορα και εύκολα, τι θα διαβάσει και τι θα δει — πράγματα που του αρέσουν και τον ενδιαφέρουν, είναι πολύ κοντινά του—, τα σχολικά βιβλία αποπνέουν μούχλα, είναι παλιομοδίτικα. Αυξάνεται η δυσφορία μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες: «πάλι με θάνατο έχουμε;», «υπάρχει κανένα αισιόδοξο κείμενο;», «γιατί απουσιάζει ο έρωτας από τα σχολικά βιβλία;»<sup>9</sup> Πολλοί μαθητές καταβροχθίζουν όλους τους τόμους του *Χάρι Πότερ* πάνω από μια φορά, όμως η μεγάλη και παγκόσμια λογοτεχνία δεν τους λέει τίποτα. Βρισκόμαστε αντιμέτωποι δηλαδή, με μια νέα πραγματικότητα, η οποία απαιτεί ευέλικτους χειρισμούς. Ας διαβάζουν λοιπόν, κι ας είναι και *Χάρι Πότερ* — αρκεί να μη σταματήσουν εκεί.<sup>10</sup>

Η ανατροπή των αποδεκτών και προτιμητέων στο πεδίο της λογοτεχνίας ως μαθήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημειώθηκε το 2011, χωρίς μάλιστα να υπάρξει σχετική εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.<sup>11</sup> Τα προηγούμενα βιβλία, όχι μόνο εκείνα της Μεταπολίτευσης, αλλά

9. Βλ. Αγγέλα Καστρινάκη, «Εμπρός στο δρόμο που χάραξε ο Πότερ! (Για τη λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)», περ. *Θαλλά*, τχ. 14, Χανιά, καλοκαίρι 2003, σ. 89-94 (και στο περ. *Αντί*, τχ. 784, 21/3/2003).

10. Πρβλ. την πλήρη αισιοδοξία προτροπή και πρόβλεψη του Tzvetan Todorov: «Γι' αυτό πρέπει να ενθαρρύνουμε την ανάγνωση με όλα τα μέσα — ακόμη και την ανάγνωση βιβλίων που η επαγγελματική κριτική αντιμετωπίζει με συγκατάβαση, αν όχι με περιφρόνηση, από τους Τρεις Σωματοφύλακες ως τον Χάρρυ Πότερ: αυτά τα λαϊκά μυθιστορήματα όχι μόνο οδήγησαν εκατομμύρια εφήβους στην ανάγνωση, αλλά και τους επέτρεψαν να σχηματίσουν μια πρώτη συγκροτημένη εικόνα του κόσμου, την οποία — ας μην ανησυχούμε — οι επόμενες αναγνώσεις θα καταστήσουν λεπτότερη και πολυπλοκότερη» (Τσβετάν Τοντορόφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Μετάφραση Χρύσα Βαγενά, εισαγωγή Νάσος Βαγενάς, Πόλις, Αθήνα 2013, σ. 95).

11. Βλ. «Έχοντας υπόψη: [...] Το γεγονός ότι το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σύμφωνα με το αριθμ. 59607/Γ2/25.5.2011 έγγραφό του ζήτησε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την εισήγηση του σχετικά με το Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου και πέρασε άπρακτη η καταληκτική ημερομηνία αποστολής της» (Πρόγραμμα Σπουδών, Απόφαση 70001/Γ2, ΦΕΚ, τχ. Β', αρ.



και αυτά του 2006 για το Γυμνάσιο, θεωρούνται ξεπερασμένα και ανεπιτυχή.<sup>12</sup> Έτσι, στην Α΄ Λυκείου καθιερώνονται τρεις διδακτικές ενότητες (Τα φύλα στην λογοτεχνία, Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση, Θέατρο).<sup>13</sup> Αίρεται ο περιορισμός στο βιβλίο της συγκεκριμένης τάξης, ενδείκνυται η χρήση κειμένων από τα βιβλία και των δύο άλλων τάξεων (χωρίς ωστόσο να δίνονται στους μαθητές εξ αρχής, στην Α΄ Λυκείου), και επιτρέπεται (ή ενθαρρύνεται προτιμότερο) η διδασκαλία κειμένων εκτός σχολικών βιβλίων. Σε συνδυασμό με την προτεινόμενη ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας συνιστούν ένα νέο τοπίο για το μάθημα της λογοτεχνίας.<sup>14</sup>

1562, 27/6/2011, σ. 21007). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετονομασμένο σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) φαίνεται να παίρνει την εκδίκησή του, για τα ισχύοντα από το 2011, με τις «Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης μαθημάτων» της Α΄ Λυκείου που εκδόθηκε στις 4 Μαρτίου 2014: αγνοείται το πνεύμα του προηγθέντος νόμου και σημειώνεται επιστροφή στα ισχύοντα προ αυτού, ώστε ατύπως να υποδεικνύεται και η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας (σε συνδυασμό ιδίως με το γεγονός ότι οι εξετάσεις εφ' εξής θα βασίζονται σε Τράπεζα Θεμάτων).

12. «Ουσιαστικά, τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του 1976-1983, αν και διέπυρναν το σχολικό λογοτεχνικό κανόνα, ακολούθησαν την ιστορική καταγραφή της λογοτεχνίας, υλοποιώντας ένα πρόγραμμα το οποίο αποτελούσε πρόθεση και ανάγκη μίας άλλης εποχής. Η συνέχιση αυτής της ιστορικής παρουσίασης και στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου το 2006, αποδεικνύει τον ανεπιτυχή συγχρονισμό του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων με τις σύγχρονες αναζητήσεις για την ίδια την ιστορία της λογοτεχνίας αλλά και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» (Πρόγραμμα Σπουδών, ό.π., σ. 21070).

13. Βλ. το ανάλογο —πιο σοβαρό, μελετημένο και καλύτερα οργανωμένο—, παράδειγμα των πρόσφατων σχολικών βιβλίων λογοτεχνίας και για τις τρεις τάξεις Γυμνασίου στη Κύπρο για τα οποία μάθαμε στο παρόν συνέδριο. Βλ. εδώ την ανακοίνωση των Αφ. Αθανασοπούλου και Αλέξ. Μπαζούκη.

14. Η δυσφορία των διδασκόντων επικεντρώνεται στο ότι ειδικά στην διδακτική ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» νιώθουν ότι δεν κάνουν λογοτεχνία, αλλά κοινωνιολογία. Το ίδιο δυσφορούν και οι μαθητές διερωτώμενοι αν θα κάνουν μάθημα λογοτεχνίας ποτέ στην Α΄ Λυκείου, εφ' όσον επί της ουσίας δεν μαθαίνουν τίποτε. Αν η ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία» ονομάζονταν αλλιώς («Ανθρώπινες σχέσεις», ας πούμε) και αν δεν συστήνονταν το “τσαλαβούτημα” στα βιβλία και των τριών τάξεων, αλλά στις οικείας τάξης μόνο συν ελεύθερη περιδιάβαση σε εξωσχολικά κείμενα, τότε οι αντιδράσεις θα ήταν αμελητέες μάλλον. Η εισήγηση της Βενετίας Αποστολίδου στο παρόν συνέδριο (βλ. εδώ το κείμενο της Βεν. Αποστολίδου) μαζί με την συζήτηση περί της συμβολής της στο εν λόγω πρόγραμμα σπουδών είναι διαφωτιστικά για το μέγεθος του προβλήματος. Ως προς την εξέλιξη του 2011 πρέπει να αξιολογηθεί και η στάση της Βενετίας Αποστολίδου απέναντι στο βιβλίο της Νεότερης ευρωπαϊκής λογοτεχνίας του 1998 (βλ. συνέχεια στην

Πού είναι ο λογοτεχνικός κανόνας, επομένως; Το ερώτημα της ύπαρξης του τίθεται αμείλικτο. Καινούρια βιβλία λόγω της οικονομικής κρίσης που ενέσκηψε, είναι αδύνατο να γραφούν. Αυτόνομα λογοτεχνικά έργα να διδαχθούν ολόκληρα είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο. Εξ αιτίας και άλλων παραμέτρων σίγουρα, φτάσαμε στους τρεις διδακτικούς κύκλους και πορευόμαστε με αυτούς (ακροβατώντας ή αυτοσχεδιάζοντας). Τρία χρόνια τώρα (2011-2014) ο νέος τρόπος διδασκαλίας περιορίζεται στην Α' Λυκείου, δεν συνεχίστηκε στις δυο επόμενες τάξεις (μολονότι κάποια στιγμή, το φθινόπωρο 2012, κυκλοφόρησε και το πρόγραμμα της Β' τάξης). Έτσι, τα παιδιά μετά την 'ελευθερία' τής Α' Λυκείου επιστρέφουν στον παλιό τρόπο διδασκαλίας, αναγκασμένα πολλές φορές να ξαναδιδαχθούν τα ίδια κείμενα, όπως τα αποσπάσματα από την «Φόνισσα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, την *Τιμή και το χρήμα* του Κωνσταντίνου Θεοτόκη στην Β' Λυκείου ή το διήγημα «Τα ρέστα» του Κώστα Ταχτσής στην Γ' τάξη.

Επί του πρακτέου, λοιπόν: Οι καινοτομίες είναι πάντοτε θελκτικές — ειδικά στα υψηλά εκπαιδευτικά κλιμάκια, ενώ πρέπει να ενθαρρύνονται σε επίπεδο τάξης - σχολείου· όχι να επιβάλλονται άνωθεν, γενικώς και αδιακρίτως— και απόδειξη προοδευτισμού τάχα.<sup>15</sup> Ωστόσο, όταν οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές —και όταν επιλέγουμε να ξεχνάμε ότι το σχολείο είναι συντηρητικός θεσμός μετάδοσης/παράδοσης της γνώσης,<sup>16</sup> επαφίενται στην καλή διάθεση των διδασκόντων (οι οποίοι στην περίπτωση του διδα-

---

σημείωση 8 παραπάνω: Μεθοδολογία > Κείμενα για το Ανθολόγιο). Πιστεύω πάντως, πως η αιτία τής σύγχυσης πρέπει να αναζητηθεί στο ότι η διδασκαλία των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται εν πολλοίς από διδάσκοντες στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων (με εξέχοντα ενδεικτικά παραδείγματα τους Ηλία Μαρσαγούρα, Νέτα Αποστολίδου, Ελένη Χοντολίδου), οι οποίοι ενδιαφέρονται πρωτίστως για αρχές, τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας αδιαφορώντας για (ή υποβαθμίζοντας) το περιεχόμενό της —λησμονώντας βεβαίως ότι το σχολείο είναι χώρος γνώσης και όχι οτιδήποτε άλλο, εντυπωσιακό μιν, ρηχότατο και αφελέςτατο δε.

15. Βλ. Αντώνης Συμρναίος, *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας. Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 2009.

16. Βλ. δυο άρθρα του Σταύρου Ζουμπουλάκη: «Πρόλογος» στο Natacha Polony, *Τα χαμένα παιδιά μας. Μικρή μελέτη για το χάσμα των γενεών*, μετάφραση Ξένια Σκούρα, επιμέλεια Δήμητρα Τουλάτου, Πόλις, Αθήνα 2006, σ. 11-25 και «Ελάχιστα προκαταρκτικά για το σχολείο» στο Κυριάκος Βλασσόπουλος, Γιώργος Κίτσας, *Σχολική τάξη, μάθηση και ψυχική υγεία. Η αθέατη πλευρά των σχέσεων αγωγής στα σημερινά σχολεία*, πρόλογος Σταύρος Ζουμπουλάκης, Αρμός, Αθήνα 2013, σ. 7-23.

κτικού κύκλου «Τα φύλα στην λογοτεχνία» αποτελούν ισχνή μειοψηφία), αφού προηγουμένως ξεπεραστούν διάφορες δυσκολίες και μορφές άρνησης. Η διδασκαλία κειμένων του αποδεκτού και καθιερωμένου λογοτεχνικού κανόνα θα είναι πάντοτε αναπόφευκτη, όσο και αν γίνεται σπασμωδικά ή αποσπασματικά, επειδή οι διδάσκοντες παραμένουν παιδιά κάποιου είδους κανόνα· έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους περί λογοτεχνίας βάσει έστω, όσων διδάχθηκαν (ή χρειάστηκε να διαβάσουν)<sup>17</sup> κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.<sup>18</sup>

Στις μέρες μας ο σχολικός λογοτεχνικός κανόνας χρειάζεται σαφώς να συνδυαστεί με την απαιτούμενη πανταχόθεν ελευθερία. Μια ελευθερία που στο πεδίο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο φαίνεται να οδηγεί στις Λέσχες Ανάγνωσης και στην Φιλαναγνωσία.<sup>19</sup> Τα σπουδαία και καθιερωμένα κείμενα του κανόνα είναι απαραίτητα, επειδή η μεγάλη λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από καθολικότητα και διαχρονικότητα· μέσα της έχει θέση κάθε εαυτός, κάθε αναγνώστης, και ειδικά οι έφηβοι, οι οποίοι βρίσκονται στην ηλικία διαμόρφωσης του εαυτού τους. Από το άλλο μέρος, τα παιδιά των ποικίλων εξωσχολικών αναγνωσμάτων και της κυριαρχίας της εικόνας πρέπει να συνειδητοποιήσουν, με την βοήθεια των διδασκόντων, ότι η μυθοπλασία —όρος εκ των ων ουκ άνευ στην λογοτεχνία— είναι βασική ανάγκη του ανθρώπου και παίρνει διάφορες μορφές, ανάλογα με την εποχή που ζει και την ηλικία που βρίσκεται καθείς.

Τα παιδιά θέλουν να βλέπουν εικόνες, να έχουν δηλαδή οπτική εμπειρία, να ανακαλύπτουν μόνα τους κόντρα στα γενικώς ισχύοντα και άνωθεν επιβαλλόμενα, να έχουν άμεση επαφή με πρόσωπα και πράγματα. Το σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει αυτήν την πραγματικότητα. Ο συνδυασμός της διδασκαλίας με την προβολή ντοκιμαντέρ και ταινιών ωφελεί.<sup>20</sup> Η δίψα για το νέο και το απρόσμενο μπορεί να καλυφθεί και από το να ει-

17. Παρά την ελευθεροφροσύνη των πανεπιστημιακών τμημάτων νεοελληνικών σπουδών, οι φοιτητές τους σίγουρα αντιλαμβάνονται την ιστορικότητα και την κανονικότητα της λογοτεχνίας, όπως αυτές αποτυπώνονται σε κάποια από τις Ιστορίες Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ή τις Ανθολογίες περαιτέρω.

18. Βλ. Δημήτρης Αγγελάτος, «Η νεοελληνική φιλολογική υποδομή στο Πανεπιστήμιο: απέναντι στην έρευνα και τη διδασκαλία», *Η άλφα βήτα του νεοελληνιστή. Οδηγός για το εισαγωγικό μάθημα στην επιστήμη της Νεοελληνικής Φιλολογίας*, Gutenberg, Αθήνα 2011, σ. 327-332.

19. Βλ. στον παρόντα τόμο την εισήγηση της Δώρας Μέντη.

20. Βλ. στον παρόντα τόμο την εισήγηση της Σωτηρίας Σταυρακοπούλου.

σβάλει με μέτρο στις τάξεις η λογοτεχνία που γράφεται, δημοσιεύεται και εκδίδεται τώρα (ντόπιοι ποιητές, ας πούμε), μαζί με τους λογοτέχνες που είναι ζωντανοί ανάμεσά μας (Θανάσης Βαλτινός, Άλκη Ζέη, Νίκος Δαββέτας, Αλέξανδρος Κοσματόπουλος) ή όπου γης (Philip Roth).

Ολοκληρώνοντας, θέλω να επισημάνω ότι για την συστηματική διδασκαλία οποιουδήποτε μαθήματος ο άνεμος δεν είναι ευνοϊκός στο σημερινό δημόσιο σχολείο —οι λόγοι είναι πολλοί. Επομένως, και η λογοτεχνία είναι δύσκολο να διδαχθεί συστηματικά και με συνέπεια. Οι γραπτές εξετάσεις και οι βαθμοί, ειδικά για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, λειτουργούν εκφοβιστικά κάπως, αλλά η γενίκευση της εξέτασης των μαθητών σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να οξύνει αρκετά την αντιληπτική τους ικανότητα, αν μάλιστα αποφευχθούν οι τυποποιημένες ερωτήσεις στις εξετάσεις. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απαιτεί συνεχή εγρήγορση, ευαισθησία και διακριτικότητα εκ μέρους των διδασκόντων. Πρέπει πάντοτε να μαθαίνουμε τρόπους, για να αγαπήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά την λογοτεχνία —την ανάγνωση γενικότερα—, να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μια μοναχική δραστηριότητα, ώστε να διαβάζουν ως ενήλικες: τότε που τα σχολικά τεχνάσματα θα αποτελούν μακρινό παρελθόν, αλλά η μνήμη του αισθητικά ωραίου ΠΑΡΟΝ και ΜΕΛΛΟΝ.



Μαρίνα Αρετάκη

## Η ΑΦΗΓΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η τύχη της θεωρίας της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση είναι ευρύτατο θέμα· ακόμα και το ειδικότερο θέμα της εισήγησής μου, το σημείο τομής της Αφηγηματολογίας και της Διδακτικής της λογοτεχνίας εμφανίζει πολλές πτυχές. Από τη μεριά μου, ως καθηγήτρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ειδίκευση στη Λογοτεχνία, θα προσπαθήσω, πολύ σύντομα, να παρουσιάσω και να σχολιάσω τη συνάντηση Αφηγηματολογίας και Διδακτικής της λογοτεχνίας σε επίσημα κανονιστικά κείμενα της τελευταίας δεκαπενταετίας: Προγράμματα Σπουδών, Οδηγίες στους καθηγητές, θέματα Πανελληνίων εξετάσεων.

Αρχή της αφήγησής μας: τον Απρίλιο του 1999 στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* δημοσιεύεται το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο με βάση το οποίο θα συνταχθούν τα νέα βιβλία (ή θα αναδιοργανωθεί η ύλη στα παλιά).<sup>1</sup> Στο πρόγραμμα αυτό, που σε γενικές γραμμές είναι το λιγότερο εθνοκεντρικό σε σχέση με τα προηγούμενα (ως κύριος στόχος του μαθήματος ορίζεται «η ουσιαστική, κατά το δυνατόν, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας») και το πλέον κειμενοκεντρικό (ενώ τα προηγούμενα Π.Σ. μιλούν για ‘παραδειγματικά έργα’ με τα οποία πρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές, τώρα γίνεται λόγος για μελέτη της ‘λογοτεχνικότητας’),<sup>2</sup> το μάθημα της Λογοτεχνίας διαχωρίζεται ευκρινώς από αυτό της Γλώσσας, και αποτελεί πλέον και (για πρώτη φορά) ένα από τα εξεταζόμενα μαθήματα στις Πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις.

Το στοιχείο όμως του νέου Π.Σ. που μας ενδιαφέρει πρωτίστως και συνδέεται με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, είναι η επιδίωξή του «να λάβει υπόψη και να ενσωματώσει στη σπουδή του αντικειμένου τα δεδομέ-

---

1. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, τχ. δεύτερο, αρ. φύλλου 344, 13 Απριλίου 1999.

2. Ό.π., σ. 4640.

να της Ιστορίας και Θεωρίας της Λογοτεχνίας».<sup>3</sup> Πρόκειται, νομίζω, για την επίσημη είσοδο της θεωρίας στα κανονιστικά κείμενα που αφορούν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Π.Σ. η θεωρία, όπως θα δούμε, ταυτίζεται εν πολλοίς με την αφηγηματολογία. «Ήτο καιρός», όπως θα έλεγαν και οι γάλλοι αφηγηματολόγοι!

Κι αυτή η είσοδος στο Π.Σ. του 1999 είναι μάλλον πανηγυρική: η θεωρία της λογοτεχνίας εμφανίζεται στα περισσότερα μέρη του Π.Σ. και σχεδόν πάντα συνοδευόμενη από την 'Ιστορία':<sup>4</sup> στο πρώτο μέρος που διαβάσαμε πριν: «Τι επιδιώκει το νέο Π.Σ.», στο τρίτο «Γενικοί στόχοι για το Γυμνάσιο και το Λύκειο», στο πέμπτο «Η οργάνωση της διδασκαλίας», στο έκτο «η χρήση της γλώσσας στον λογοτεχνικό κείμενο», στο έβδομο «Αξιολόγηση»: «ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής: α) κατέχει και είναι ικανός να αναπαραγάγει δημιουργικά κάποια στοιχεία θεωρίας ή ιστορίας της Λογοτεχνίας διακρίνοντας τη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο».<sup>5</sup>

Η απόσταση από τα προηγούμενα προγράμματα γίνεται εμφανής αν συγκρίνουμε για παράδειγμα το προηγούμενο σε ισχύ Π.Σ. του 1985 και τον τελευταίο (έκτο) σκοπό σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής πρέπει να «να αποκτήσει ορισμένες βασικές γνώσεις που αναφέρονται στην εξέλιξη, στην τεχνική και στα είδη της λογοτεχνίας»,<sup>6</sup> με το έκτο τμήμα του Π.Σ. του 1999 που είναι αφιερωμένο στα «ειδικότερα αντικείμενα μελέτης των κειμένων» και τις συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές γι' αυτά. Για πρώτη φορά προσδιορίζονται συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν για την πεζογραφία:<sup>7</sup> «Σ' ένα αφηγηματικό κείμενο

3. Ό.π., σ. 4639.

4. Πρόκειται άραγε για μετάβαση από ένα ιστορικιστικό μοντέλο προσέγγισης της λογοτεχνίας σε ένα μεικτό που συνδυάζει το ανιστορικό μοντέλο της αφηγηματολογίας με την Ιστορία;

5. Ό.π., σ. 4643, σ. 4641 («Οι μαθητές ασκούνται να διακρίνουν τις σχέσεις των μερών και τα αποτελέσματα των ποικίλων μορφικών επιλογών και να αξιοποιούν τα στοιχεία ιστορίας και θεωρίας της Λογοτεχνίας ώστε να διευκολύνονται στην επεξεργασία του κειμένου και στην αναγνώριση της ποιότητας του λόγου»), σ. 4647 («Η γλωσσολογία, η ιστορία και η θεωρία της λογοτεχνίας είναι εργαλεία που βοηθούν στην καλύτερη ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου»), σ. 4649.

6. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τχ. πρώτο, αρ. φύλλου 158, 19 Σεπτεμβρίου 1985, σ. 2459.

7. Για την ποίηση και παλαιότερα ορίζονταν συγκεκριμένες γνώσεις που έπρεπε να αποκτήσει ο μαθητής: πχ. «Με την ευκαιρία της διδασκαλίας των ποιημάτων θα διδαχθούν

μελετώνται: ο αφηγητής: η θέση που κρατά στην αφήγηση (: μέτοχος ή αμέτοχος στα δρώμενα), ο λόγος (αφήγηση, περιγραφή, διήγηση, σχόλιο-μίμηση: διάλογοι, μονόλογοι, σκέψεις προσώπων· μείξη), η αλλαγή της οπτικής γωνίας ανάλογα με τη θέση του αφηγητή, [...] η αρχική κατάσταση στέρησης ή ευδαιμονίας, η κλιμάκωση, η κορύφωση, η λύση του έργου και η τελική κατάσταση, ο τόπος (σκηνογραφία), ο χρόνος των γεγονότων (αφηγημένος-μυθικός-ιστορικός), ο χρόνος της αφήγησης (αφηγηματικός-μυθοπλαστικός), ο ρυθμός της αφήγησης (γρήγορος ή αργός) που καθορίζεται από τη χρονική σειρά (ομαλή-γραμμική, *in medias res*, αντίστροφη, με εγκιβωτισμούς, παρεκβάσεις, αναχρονίες: αναδρομές και προλήψεις), τη χρονική διάρκεια (έλλειψη, σύνοψη, επιβράδυνση, παύση), τη χρονική συχνότητα (επαναλήψεις, παραλληλίες)».<sup>8</sup>

Ως εισαγωγή σε όλα αυτά διαβάσουμε τη φράση: «6.3 β. Σχετικά με το αφηγηματικό κείμενο η αφηγηματολογία έχει διευρύνει πολύ τις παραμέτρους μελέτης».<sup>9</sup> Και όντως το τμήμα αυτό του Π.Σ. παραπέμπει ευθέως στην ορολογία και τις ταξινομήσεις του Gérard Genette στο *Figures III*.

Τη στιγμή που εισβάλλει επίσημα στην ελληνική εκπαίδευση, το 1999, η αφηγηματολογική θεωρία διανύει διεθνώς τη μετα-δομιστική φάση της, όπως έχει ονομαστεί, ή μετακλασική ή ακόμα τη φάση των *αφηγηματολογιών* (στον πληθυντικό).<sup>10</sup> Η φάση όπου, μετά τον ενθουσιασμό της δεκαετίας του '70 και την αποκρυστάλλωση, τη δεκαετία του '80, σε μια σειρά από βιβλία, η αφηγηματολογία μεταναστεύει από τις λογοτεχνικές σπουδές σε άλλες επιστήμες (ιστορία, ψυχολογία, κοινωνιολογία, οικονομία, κινηματογράφος, κ.ά.). Έτσι, μετά το 1990 η αφηγηματολογία ερευνά κάθε είδους αφήγηση και χρησιμοποιεί ποικίλα εργαλεία, είναι περισσότερο δι-επιστημονική, ανοιχτή σε θεωρητικά και κριτικά ρεύματα και ταυτόχρονα πιο μετριοφρων. Ξεπερνώντας το στάδιο όπου θεωρούνταν ως μια μαγική φόρμουλα για τα λογοτεχνικά κείμενα —και κάθε κείμενο— η αφηγηματολογία εμφανίζει ισχυρές κεντρόφυγες δυνάμεις και επεκτείνει το πεδίο

τα βασικά στοιχεία της νεοελληνικής μετρικής και η διαφοροποίηση του ελεύθερου από τον παραδοσιακό στίχο», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, ό.π., σ. 2459.

8. Ό.π., σ. 4647.

9. Ό.π.

10. Βλ. για παράδειγμα τα βιβλία J. Albert, M. Fludernik (επιμ.), *Postclassical Narratology, Approaches and Analyses*, Ohio State University Press 2010 και J. Pier, F. Berthelot (επιμ.), *Narratologies contemporaines, approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*, Éditions des archives contemporaines, Παρίσι 2010.



της σε πολλές ανθρωπιστικές επιστήμες.<sup>11</sup>

Αναδρομικά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι η αφηγηματολογία, ως μέρος της θεωρίας της λογοτεχνίας είχε μια ιδιαιτερότητα: μπορεί να μην έγινε ποτέ η «επιστήμη της αφήγησης» που προεξήγγειλε ο Τ. Todorov το 1969,<sup>12</sup> έγινε όμως ένας κλάδος της θεωρίας με συγκεκριμένο αντικείμενο, μοντέλα και διακριτή ορολογία, με περίφημα περιοδικά (*Poétique, Poetics Today*), με πλήθος εγχειρίδια και λεξικά και μια ευρεία επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με αυτήν ακόμη και σήμερα.<sup>13</sup> Και το σημαντικότερο ίσως: διδάσκεται παγκοσμίως σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πανεπιστημιακό επίπεδο.

Δεν εκπλήσσει καθόλου που το Π.Σ. του 1999 εισάγει κατά κόρον την ζενετική αφηγηματολογία, γιατί η τελευταία αποτελεί ένα ιδιαίτερο σημείο στην ιστορία του δομισμού: προέκυψε από τη σύζευξη φορμαλιστικών αναλύσεων για τα αφηγηματικά κείμενα και περίπλοκων χρήσεων της θεωρίας του μυθιστορήματος. Αν και οι στόχοι της αφηγηματολογίας είναι καταρχάς περιγραφικοί, το ιδρυτικό κείμενό της, το «Discours du récit»<sup>14</sup> θέλει να είναι μια μέθοδος ανάλυσης για όλα τα αφηγηματικά κείμενα αλλά αποτελεί και μια ερμηνευτική προσέγγιση του *Αναζητώντας το χαμένο χρόνο* του Μαρσέλ Προυστ, συνενώνοντας έτσι θεωρία και κριτική.

Μπορεί ο Genette να υποστήριζε στα επιλεγόμενα του βιβλίου του το 1972 ότι το σχήμα της ανάλυσης του έχει μεταβατική χρησιμότητα, όμως η ορολογία και οι νεολογισμοί που εισήγαγε μαζί με τις ταξινομίες του έγιναν σύντομα η αφηγηματολογική *lingua franca*.<sup>15</sup> Ταίριαξε με τη γερμανική και αγγλοσαξωνική παράδοση ανάλυσης αφηγηματικών κειμένων και εξή-

11. Για μια ψύχραιμη παρουσίαση της αφηγηματολογίας, βλ. το άρθρο «Αφηγηματολογία» του G. Prince (μτφρ. Γιάννα Δεληβοριά) στο R. Selden (επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*, The Cambridge History of Literary Criticism/Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας, τόμος 8, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη] 2004, σ. 161-189.

12. *Grammaire du Décaméron*, La Haye: Mouton, 1969, σ. 10.

13. Το άρθρο «Narratology» του J.C. Meister του τόμου *Handbook of Narratology* ορίζει με ευκρίνεια την αφηγηματολογία και συνοψίζει την ιστορία της (επιμέλεια: P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, J. Schönert, εκδ. Walter de Gruyter, Βερολίνο-Νέα Υόρκη 2009, σ. 329-350) διαθέσιμο και διαδικτυακά (the Living handbook of narratology) από το Interdisciplinary Center for Narratology του Πανεπιστημίου του Αμβούργου.

14. *Figures III*, Éditions du Seuil, coll. «Poétique», Παρίσι 1972.

15. Βλ. J.C. Meister, «Narratology», ό.π., σ. 338.

χθη σε πολλές χώρες.

Ο δομισμός και η θεωρία της αφηγηματολογίας έγιναν αρκετά νωρίς γνωστοί στην Ελλάδα: μέχρι τη στιγμή του Προγράμματος Σπουδών το 1999, είναι ήδη αντικείμενο μελέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>16</sup> ενώ έχουν μεταφραστεί αρκετά κείμενα της προδρομικής φάσης της αφηγηματολογίας (του ρώσικου φορμαλισμού, της προδομιστικής περιόδου) αλλά και της ακμής της. Δεν θέλω να σας κουράσω με λίστες τίτλων. Ας σημειώσουμε όμως το 1987: είναι η χρονιά που μεταφράζονται κείμενα του Α.Ι. Greimas στο περιοδικό *Νεοελληνική Παιδεία*,<sup>17</sup> η συλλογή δοκιμίων *Τα όρια της διήγησης* με κείμενα G. Genette, L. Marin, M. Mathieu-Colas,<sup>18</sup> η *Μορφολογία του παραμυθιού* του V. Propp<sup>19</sup>, δημοσιεύονται επίσης σχετικά κείμενα του Ερ. Καψωμένου<sup>20</sup> και δύο βιβλία που άσκησαν ευρύτερη επιρροή, το *Μετά την αισθητική* του Δημήτρη Τζιόβα με το κεφάλαιο «Αφηγηματολογία: η ποιητική του στρουκτουραλισμού»<sup>21</sup> και κυρίως η μονογραφία της Γεωργίας Φαρίνου-Μαλαματάρη *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*.<sup>22</sup> Δεν έχω αποδείξεις από ερευνητικά δεδομένα αλλά μια ισχυρή διαίσθηση ότι το τελευταίο έχει διαβαστεί από ένα σημαντικό αριθμό καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Να σημειώσουμε κι ένα παράδοξο: ότι το «Discours du récit» του Genette μεταφράζεται μόλις το 2007 αλλά μεταφράσεις και εφαρμογές της τυπολογίας του έχουμε νωρίτερα αρκετές: οι πιο ολοκληρωμένες περιέχονται στο βιβλίο της Φαρίνου-Μαλαματάρη που προανέφερα και στην *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία* της Άννας Τζούμα.<sup>23</sup>

16. Βλ. για παράδειγμα: Ερ. Καψωμένος, *Αφηγηματολογία*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ιωάννινα 1987, 1991.

17. «Σκέψεις για τα μοντέλα δράσης», μτφρ. Γιώργος Χρ. Σακελλαριάδης, περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, 9, σ. 43-48.

18. Μτφρ. Έλενα Θεοδωροπούλου, Αθήνα, Καρδαμίτσας 1987.

19. Μτφρ. Αριστεά Παρίση, Αθήνα, Καρδαμίτσας 1987.

20. «Μεθοδολογικές προτάσεις για την ανάλυση της αφήγησης», περ. *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 9 (Άνοιξη 1987), σ. 11-24.

21. *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γνώση 1987.

22. Αθήνα, Κέδρος 1987. Βλ. και το άρθρο του Ν. Παρίση με τον εύγλωττο τίτλο «Η εισβολή της αφηγηματολογίας» όπου παρουσιάζεται το βιβλίο της Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, κατ' αυτόν «η πρώτη συστηματική και ολοκληρωμένη αφηγηματολογική έρευνα στην Ελλάδα» (εφ. *Το Βήμα*, 23 Αυγούστου 1987).

23. *Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*, εκδ. Συμμε-

Με το Π.Σ. του 1999 η αφηγηματολογία γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής της Λογοτεχνίας. Έχει προηγηθεί μια μακρά, δεκαετής φάση γνωριμίας και φιλίας μεταξύ των δύο: το βιβλίο της Γλώσσας της Α' Λυκείου *Έκφραση-Έκφραση*<sup>24</sup> περιλαμβάνει ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 βασικά στοιχεία Αφηγηματολογίας. Η σχέση των μαθημάτων Γλώσσας και Λογοτεχνίας υπήρξε ανέκαθεν στενότερη: μπορούμε να μιλήσουμε για εξάρτηση της δεύτερης από την πρώτη. Στο βιβλίο της Α' Λυκείου *Έκφραση-Έκθεση*, και στο αρκετά καλογραμμμένο κεφάλαιο Δ,<sup>25</sup> ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος εξετάζονται αδιαφοροποίητα, ενώ οι οδηγίες πρότειναν συνδιδασκαλία των δύο μαθημάτων.

Το 1999 όμως έχουμε τη χειραφέτηση της Λογοτεχνίας από το μάθημα της Γλώσσας. Ακόμα: όχι μόνο ανεξαρτητοποίηση από την Αρχαία γραμματεία (να θυμίσουμε π.χ. ότι το Π.Σ. του 1985 αναφέρει για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων ότι «από τη λαϊκή δημιουργία θα διδαχθούν ειδικότερα τα ακριτικά και τα κλέφτικα τραγούδια και θα συσχετιστούν με την *Ιλιάδα*»)<sup>26</sup> αλλά και εξαγωγή αφηγηματολογικών σχημάτων στα καινούργια βιβλία των Αρχαίων από μετάφραση.<sup>27</sup>

τρία, Αθήνα 1997.

24. Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 αλλάζει η μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο και εισάγεται η σειρά των βιβλίων με τίτλο *Έκφραση-Έκθεση*.

25. Τα περιεχόμενα του κεφαλαίου είναι τα εξής: Αφήγηση / ορισμός της αφήγησης / αφηγηματικό περιεχόμενο και αφηγηματική πράξη / είδη της αφήγησης, το ύψος και ο σκοπός τους / ο αφηγητής και η οπτική γωνία στην αφήγηση / αφηγηματικοί τρόποι / ο χρόνος στην αφήγηση / περιγραφή και αφήγηση.

26. «Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας είναι 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» είναι η πρώτη φράση των προγραμμάτων για το Λύκειο στα 1985, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τχ. πρώτο, αρ. φύλλου 170, 7 Οκτωβρίου 1985, σ. 2627. Και για το Γυμνάσιο: «θα συσχετίζεται η λαϊκή αφήγηση με τον Όμηρο και τον Ηρόδοτο, ώστε να φαίνεται η συγγένεια των θεμάτων και των εκφραστικών τρόπων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τχ. πρώτο, αρ. φύλλου 158, 19 Σεπτεμβρίου 1985, σ. 2459.

27. Στο βιβλίο της Οδύσσειας που εισάγεται στα σχολεία το 2000, ως έκτος στόχος του μαθήματος ορίζεται: «να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν την αφηγηματική τέχνη-τεχνική, τον λειτουργικό ρόλο των αφηγηματικών και εκφραστικών τρόπων» (Γ. Μ. Ιγνατιάδης - Λ. Κακουλίδης - Απ. Χαραλαμπίδης, *Ομηρικά έπη, Ομήρου Οδύσεια*, βιβλίο του καθηγητή, ΟΕΔΒ, σ. 25). Ας σημειώσουμε και τον πρώτο στόχο του εξαιρετικού αυτού βιβλίου: «να χαρούν [οι μαθητές] ιδιαίτερα αυτά τα κείμενα κτλ.», που υπενθυμίζει

Κι η σχέση ανάμεσα στην αφηγηματολογία και τη Διδακτική της λογοτεχνίας επισημοποιήθηκε: οι προλήψεις, οι θαμιστικές αφηγήσεις και κυρίως οι ομο-ετερο-αυτο, ενδοδιηγητικοί αφηγητές που εισέβαλαν στη σχολική καθημερινότητα δεν ήταν μόνο έπεια πτερόεντα αλλά εμφανίζονται και σε γραπτά που βαθμολογούνται. Από το 2000 και εξής η γραπτή αξιολόγηση στη Λογοτεχνία κωδικοποιείται —με έναν μάλλον άκαμπτο τρόπο— και οι μαθητές εξετάζονται τόσο στα διαγωνίσματα του τριμήνου όσο και στις τελικές εξετάσεις του Ιουνίου με συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις, όπου η αφηγηματολογία έχει μια διακριτή θέση: για το Γυμνάσιο, η δεύτερη από τις τέσσερις ερωτήσεις αναφέρεται στη «δομή του κειμένου (μορφοποίηση παραγράφων ή θεματικές ενότητες ή αφηγηματικές τεχνικές)». Για το Λύκειο η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται επίσης στη δομή του κειμένου (αφηγηματικές λειτουργίες). Ο τρόπος αυτός ισχύει μέχρι σήμερα (σχολικό έτος 2014-2015) με εξαίρεση τις εξετάσεις της Α' Λυκείου (από το σχολικό έτος 2011-2012 και εξής).

Η ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 θα είναι και η τελευταία —κατά πάσα πιθανότητα— που θα διδαχθεί στην Γ' Λυκείου το βιβλίο της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, στο οποίο εξετάζονται για 15 συναπτά έτη οι μαθητές στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Αυτά τα 15 χρόνια οι εισακτέοι στα Πανεπιστήμια έχουν διδαχθεί περισσότερη λογοτεχνία από οποιαδήποτε άλλη γενιά ελλήνων μαθητών, έχοντας οδηγηθεί, όμως, σε μια μικροσκοπική ανάλυση ενός περιορισμένου αριθμού κειμένων (γύρω στα δέκα πεζά και ποιήματα).<sup>28</sup> Έχουν διαγωνισθεί σε θέματα Πανελληνίων τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήσεις όπως: «Στο απόσπασμα, που σας δίνεται, να εντοπίσετε τέσσερις διαφορετικές αφηγηματικές τεχνικές και να αναφέρετε τη λει-

---

το στοιχείο της απόλαυσης στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο βιβλίο της Οδύσσειας που διδάσκεται από το 2006 (*Ομηρικά έπη - Οδύσσεια*, Μ. Σαμαρά -Κ. Τοπούζης, μτφρ. Δ. Ν. Μαρωνίτης) οι μαθητές εξοικειώνονται με όρους όπως: αναδρομική αφήγηση, αφηγηματικές τεχνικές, εγκιβωτισμός, *in medias res*, κ.ά.

28. Πραγματοποιήθηκε δηλαδή ό,τι απευχόταν η συγγραφική ομάδα: βλ. τον Πρόλογο του βιβλίου: «Αυτό που θα πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί είναι ότι το βιβλίο αυτό σχεδιάστηκε ως το πρώτο μιας σειράς. Θα ακολουθήσουν και άλλα με διαφορετικά κάθε φορά έργα, θέματα, ρεύματα, πρόσωπα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η προοπτική, δηλαδή, είναι να δημιουργηθεί ένα Βιβλίο-Περιοδικό, το περιεχόμενο του οποίου θα ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Έτσι η λογοτεχνία του σχολικού εγχειριδίου δεν μεταβάλλεται σε μουσειακό απολίθωμα που διαιωνίζεται» (*Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Γ' Γενικού Λυκείου - Θεωρητικής Κατεύθυνσης).

τουργία τους» (το 2001 για «Το γάλα» του Γ. Ιωάννου, ο αριθμός τέσσερις έχει σχέση βέβαια με την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση: η εύρεση μιας ανάληψης αντιστοιχεί με πέντε μονάδες)· ή: «Να επισημάνετε και να σχολιάσετε τέσσερις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας στο συγκεκριμένο απόσπασμα» (το 2006 για το «Όνειρο στο κύμα» του Αλ. Παπαδιαμάντη)· ή ακόμα , με προβληματική, θεωρώ, διατύπωση: «Να επισημάνετε στο κείμενο τα τρία βασικά χρονικά επίπεδα πάνω στα οποία οργανώνεται η αφήγηση και να τα σχολιάσετε συνοπτικά με αναφορές στο κείμενο» (το 2010 για το κείμενο «Στου Κεμάλ το σπίτι» του Γ. Ιωάννου).

Το γεγονός ότι η λογοτεχνία είναι πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα και επίσης η διατήρηση του τρόπου αξιολόγησης στις γραπτές εξετάσεις του Γυμνασίου-Λυκείου που είδαμε, συντηρούν την άρρηκτη σχέση αφηγηματολογίας και μαθήματος. Μετά το 1999 βέβαια παρατηρούνται αναταράξεις σε αυτή τη σχέση« στα θεσμικά κείμενα που συνοδεύουν τα καινούργια βιβλία του Γυμνασίου το 2005, αλλάζει και το πρόγραμμα σπουδών: στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών διαπιστώνεται μια απομάκρυνση από τη μελέτη της δομής του κείμενου και μια στροφή στο περιεχόμενο των κειμένων: ολόκληρο το κεφάλαιο για τις απαιτούμενες γνώσεις στα αφηγηματικά κείμενα παραλείπεται, η διαθεματικότητα είναι διάχυτη ως αρχή (ανεξάρτητα αν ως σχολική πρακτική εφαρμόστηκε ελάχιστα), οι πολιτισμικές σπουδές κάνουν την εμφάνισή τους.<sup>29</sup> Στο πνεύμα των πολιτισμικών σπουδών με έμφαση στη φιλιαναγνωσία κινούνται και τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011 και το νέο Πρόγραμμα για την Α΄ Λυκείου του ίδιου έτους. Τα Πιλοτικά Προγράμματα εφαρμόστηκαν σε συγκεκριμένα σχολεία και είναι άγνωστο αν μελλοντικά θα επεκταθούν σε όλα —μάλλον εγκαταλείπονται, και στο Λύκειο επίσης η εφαρμογή παραμένει στην Α΄ Λυκείου που παράδοξα —μέχρι τώρα— έχει διαφορετι-

29. Διαβάζουμε πάντως στους σκοπούς του μαθήματος: «η γνώση και η αξιοποίηση στοιχείων ιστορίας και θεωρίας της λογοτεχνίας συντελούν στην ανάπτυξη της ικανότητας αξιολόγησης των έργων κι αναγνώρισης της ποιότητας του λόγου» και στην αξιολόγηση: «ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής: (α) κατέχει και είναι ικανός να αναπαραγάγει δημιουργικά κάποια στοιχεία θεωρίας ή ιστορίας της Λογοτεχνίας διακρίνοντας τη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο», *Εφημερίς της κυβέρνησης της ελληνικής δημοκρατίας*, τχ. δεύτερο, αρ. φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, σ. 3795, 3807. (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ που ισχύει για τα βιβλία που διδάσκονται στο Γυμνάσιο από το 2006).

κό πρόγραμμα από τις επόμενες δυο τάξεις. Στο μέλλον ίσως ξεκαθαρίσει το τοπίο, αν δηλαδή θα επιστρέψουμε στα παλιά προγράμματα ή αν αυτά αντικατασταθούν από τα καινούργια.

Άρα, μετά την αφηγηματολογική παλίρροια η άμπωτη; Ο χρόνος θα δείξει. Πάντως, επειδή οι διδακτικές πρακτικές αλλάζουν πολύ πιο αργά από τα Προγράμματα Σπουδών, νομίζω ότι η αφηγηματολογία ήρθε για να μείνει. Και ίσως είναι η κατάλληλη στιγμή για να κάνουμε έναν πρώτο απολογισμό για την ένταξή της στη σχολική πραγματικότητα.

Οι αντιδράσεις για την ενσωμάτωση της αφηγηματολογίας στην εκπαίδευση και την κυριαρχία της σε ένα από τα κέντρα της, τη Γαλλία, υπήρξαν έντονες: το 2006 ο Gérard Genette συμπεριλαμβάνει στο βιβλίο του *Bardadrac*, μια ιδιόρρυθμη αυτοβιογραφία-λεξικό, το εξής λήμμα: «Αφηγηματολογία: ολέθρια ψευδοεπιστήμη, η αργκό της έκανε μια ολόκληρη γενιά αναλφάβητων να αποστραφεί τη λογοτεχνία. Δεν ανατέμνει παρά μόνο “πτώματα κειμένων” (πάλι καλά)».<sup>30</sup> Κι αν ο Genette ειρωνεύεται τους κοινούς τόπους και συγχρόνως αυτοσαρκάζεται, ο A. Compragnon μιλούσε ήδη από το 1998 για τη θεωρία που «ρίζωσε για τα καλά στην εθνική παιδεία και ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» και για την «αποτελμάτωση που μοιάζει να είναι αναπόσπαστη από τη σχολική της μοίρα».<sup>31</sup> Το 2007 ο T. Todorov επισημαίνει τον κίνδυνο στον οποίο βρίσκεται η λογοτεχνία εξαιτίας του φορμαλισμού.<sup>32</sup>

30. *Bardadrac*, Παρίσι, εκδ. Seuil 2006, σ. 252 (η μετάφραση δική μου).

31. *Ο δαίμων της θεωρίας*, μτφρ. Απόστολος Λαμπρόπουλος, Μεταίχιμο, Αθήνα 2003, σ. 4. Και συνοψίζει: «Η θεωρητική ορμή παγωσε από τη στιγμή που προσέφερε ένα είδος βοηθητικής επιστήμης σαν ιερή εξήγηση του κειμένου», σ. 5.

32. Στο κεφάλαιο «Η παράλογη υποβάθμιση της λογοτεχνίας» του βιβλίου *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μτφρ. Χρύσα Βαγενά, Αθήνα, Πόλις 2013), ο T. Todorov ισχυρίζεται ότι «στο σχολείο δεν μαθαίνει κανείς για ποιο πράγμα μιλούν τα έργα αλλά για ποιο πράγμα μιλούν οι κριτικοί», αναφέρεται σε έναν «αποστεγνωμένο τρόπο διδασκαλίας της λογοτεχνίας» και καταλήγει: «Οι καινοτομίες που εισήγαγε η στρουκτουραλιστική προσέγγιση τις προηγούμενες δεκαετίες είναι ευπρόσδεκτες υπό τον όρο ότι θα διατηρήσουν τη λειτουργία τους ως εργαλείων, αντί να γίνουν αυτοσκοπός», σ. 32-33, 37. Ισχυρή είναι και η κριτική στη διδακτική της λογοτεχνίας. «Η διαπίστωση είναι επώδυνη: η σύγχρονη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια υποφέρει από φορμαλισμο και τεχνοκρατισμό»: έτσι αρχίζει το άρθρο του Gérard Langlade «Sortir du formalisme - accueillir les lecteurs réels» (*Le français aujourd'hui*, 2/2004, τχ. 145, σ. 85-96). Επίσης: Yves Reuter, «Narratologie. enseignement du récit et didactique du français», *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, τχ. 21, 2000, σ. 7-22.

Στην ελληνική Μέση Εκπαίδευση, η σχολική κωδικοποίηση της αφηγηματολογίας καθώς δεν εντάχθηκε σε κάποιο άλλο πλαίσιο, για παράδειγμα της ιστορίας των μορφών (όπως επιθυμούσε ο Ζενέτ κι όπως πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία),<sup>33</sup> και δεν εφαρμόστηκε σε ολόκληρα έργα αλλά τις περισσότερες φορές σε αποσπάσματα έργων, είχε παρενέργειες: οδήγησε συχνά σε υπεραπλούστευση και αυτοματισμό. Χρησιμοποιούμενη συστηματικά και μηχανικά σε όλα ανεξαιρέτως τα κείμενα, η αφηγηματολογία δεν προσφέρει απαραίτητα μια πιο μοντέρνα ή πιο έξυπνη ανάγνωση. Ο τρόπος που κατακτούμε τις γνώσεις αυτές μέσα στη τάξη και η χρήση των γνώσεων αυτών ενδέχεται να μην παρουσιάζει διαφορά από τις παλαιού τύπου ερωτήσεις. Για παράδειγμα, διαβάζω στο βιβλίο του καθηγητή της Γ' Λυκείου τις οδηγίες για το αποσπασμα από την *Πολιορκία* του Κοτζιά: «να προσεχθεί με ποιον τρόπο τέμνεται ο χρόνος της ιστορίας με το χρόνο της αφήγησης, πώς αισθητοποιείται η αναδρομή στο παρελθόν, καθώς και οι αφηγηματικοί τρόποι (διάλογος, περιγραφή, ελεύθερος πλάγιος λόγος) με τους οποίους διανθίζεται η αφήγηση».<sup>34</sup> Αναρωτιέμαι αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη λογική που διέπει τα ζητούμενα αυτά και τα πολύ παλιότερα, πχ. την αναζήτηση καλολογικών στοιχείων. Η “παλιά” παρομοίωση και ο “καινούργιος” ελεύθερος πλάγιος λόγος: και οι δύο *διανθίζουν* την αφήγηση. Μήπως η αφηγηματολογία, μολοντί η στόχευσή της είχε ανανεωτικό χαρακτήρα, εντάχθηκε στις προϋπάρχουσες διδακτικές συνήθειες;

Η μεθοδική διδασκαλία (αυτή είναι η επίσημη διδακτική μέθοδος)<sup>35</sup> πολύ συχνά περιορίζεται σε μια συλλογή από γλωσσολογικά, υφολογικά και αφηγηματολογικά δεδομένα, διασπαρμένα και συγκεντρωμένα μετά από ερωτήσεις επαναλαμβανόμενες και ελάχιστα δημιουργικές.<sup>36</sup> Αν το

33. Βλ. και την άποψη του Δημήτρη Αγγελάτου στο άρθρο του «Η συμβολή της θεωρίας των λογοτεχνικών ειδών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση», *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ιστορική και συγχρονική προοπτική* (επιμ.: Χαρούλα Μ. Νιφτανίδου - πρόλ.: Ι. Γ. Δελλής), Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Πάτρα, Περί Τεχνών 2008, σ. 83-87.

34. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ' Λυκείου*, Βιβλίο καθηγητή, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2008, σ. 124.

35. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τχ. δεύτερο, αρ. φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, σ. 3805 (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

36. Πολύ συχνά βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το εξής φαινόμενο: οι μαθητές προ-

λογοτεχνικό κείμενο υπάρχει μέσα στη τάξη κυρίως για να επαληθεύει αφηγηματολογικά σχήματα, αν οι αφηγηματολογικές γνώσεις αποκτούν μια αυτονομία, αν η διδασκαλία σταματάει στην αναζήτηση και εξεύρεση αυτών χωρίς να τις συνδέει ή να τους δίνει μια ερμηνευτική προοπτική, αν αρκεί να ονοματίζουμε,<sup>37</sup> η διαδικασία αποκτά μια αυταρέσκεια που λίγο σχετίζεται με το σάστισμα, την έκπληξη και τελικά την ανατροπή την οποία προκαλεί η επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο. Μήπως η χρήση της αφηγηματολογίας πρόσφερε το καθησυχαστικό αντίβαρο, τη χειροπιαστή και βαθμολογήσιμη απάντηση, υλικό για απομνημόνευση σε ένα μάθημα πιο ελεύθερο από τα άλλα;

Ήταν λοιπόν η εισαγωγή της αφηγηματολογίας ένας μάταιος εκσυγχρονισμός που κατέληξε σε μια στεγνή, τεχνολογική σύλληψη της λογοτεχνίας; Δεν είμαι σίγουρη. Η υιοθέτηση και παγιοποίηση της σχολικής αφηγηματολογικής μεταγλώσσας συνέβαλε στην τιθάσευση της ασάφειας, του ιμπρεσιονισμού και του συναισθηματισμού που βασιλεύαν στις διδακτικές πρακτικές του παρελθόντος. Η ήρεμη λογικότητα της αφηγηματολογικής γραμματικής σηματοδοτεί την είσοδο σε ένα καλοδεχούμενο εκμοντερνισμό της διδασκαλίας, εισήγαγε ένα κλίμα αυστηρότητας και πρόσφερε ένα στέρεο έδαφος για να διευρύνουμε την ανάλυση των κειμένων,<sup>38</sup> έναν κοινό οδηγό για να διαβάσουμε τις λογοτεχνικές αφηγήσεις. Είναι λοιπόν πολύτιμη η αφηγηματολογία, ιδιαίτερα αν ο καθηγητής την «επαναφέρει στην κατάσταση του αόρατου εργαλείου» όπως λέει ο Todorov στο *Λογοτεχνία σε κίνδυνο*.<sup>39</sup> Διότι οι υψιπετείς στόχοι που συνοδεύουν τα προγράμματα σπουδών του μαθήματος (όλα ανεξαιρέτως τα προγράμματα)

---

χωρούν σε μια μεθοδική λεπτομερή ανάλυση και σε χρήση εργαλείων κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου προσπερνώντας το στάδιο της στοιχειώδους κατανόησής του. Για μια κριτική της «*lecture méthodique*» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας, βλ. R. Michel «*La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles: une obscure clarté*», *Pratiques*, τχ. 101/102, Μάιος 1999, σ. 77-94.

37. «Naming (right or wrong) was enough» γράφει στο γνωστό άρθρο της «Whatever happened to narratology?» το 1991 η Ch. Brooke-Rose (*Stories, Theories and Things*, Cambridge University Presse, σ. 22). Το άρθρο παρουσιάζει η Γεωργία Φαρίνου-Μαλαματάρη στο πολλαπλά χρήσιμο κείμενό της: «Αφήγηση/Αφηγηματολογία, Μια επισκόπηση», *Νέα Εστία*, τχ. 1735, Ιούνιος 2001, σ. 972-1017.

38. Από τα συμπεράσματα του Δ. Τζιόβα στο κεφάλαιο «Αφηγηματολογία. Η αποτίμηση του στρουκτουραλισμού», *Μετά την αισθητική*, ό.π., σ. 68.

39. *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, ό.π., σ. 47.



δεν πραγματοποιούνται με θαυματουργικό τρόπο αλλά με μικρά, διδακτικά συμβάντα.

Ας μου επιτραπεί, τέλος, μια αυτοδιηγητική αφήγηση: Σεπτέμβριος 2000, τάξη Β΄ Γυμνασίου, εγώ, νεοδιόριστη, άρτι αφιχθείσα από το Παρίσι όπου πέρασα ως όφειλα κι εγώ τη στρουκτουραλιστική μου περίοδο, εντρυφώντας σε κείμενα θεωρίας Λογοτεχνίας, λίγο ουρανοκατέβατη στο ορεινό χωριό της Κρήτης, ακούω έκπληκτη στην ώρα της Λογοτεχνίας μια δεκατριάχρονη μαθήτρια να σχολιάζει: «Δεν μας είπατε, όμως, κυρία, αν ο αφηγητής εδώ είναι εξωδιηγητικός ή ενδοδιηγητικός!». Έκπληκτη, ένιωσα ταυτόχρονα ικανοποίηση που οι αφηγηματολογικές κατηγοριοποιήσεις — οι οποίες είχαν προκαλέσει άλυτες διαφωνίες και ατέρμονες συζητήσεις στο εξωτερικό— είχαν ήδη διεισδύσει στην ορεινή ελλαδική ενδοχώρα αλλά και κάποια ανεξήγητη δυσφορία. Από εκείνη τη στιγμή αμχανίας, νομίζω, ότι πηγάζει η σημερινή ανακοίνωση.

Κατερίνα Καρατάσου

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ  
ΕΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥ ΣΥΜΠΙΑΝΤΟΣ  
ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΩΣ ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

*Εισαγωγή*

Οι αναγνωστικές πρακτικές που ωθούν στην απόδραση από την πραγματικότητα μέσα από την ταύτιση με τη μυθοπλασία πρέπει να “αναμορφωθούν με την κριτική απόσταση”.<sup>1</sup> Ή, σχεδόν γελοιογραφικά, η κεντρική αρχή ενός προγράμματος παιδαγωγικής της κριτικής ανάγνωσης είναι «μη διαβάσετε όπως τα παιδιά, οι λουόμενοι, οι φονταμενταλιστές, οι εθνικιστές, οι αρχαιολάτρες, οι καταναλωτές, οι ιδεολόγοι, οι σεξιστές, οι τουρίστες — μη διαβάσετε όπως ο εαυτός σας». <sup>2</sup> Πρόκειται βέβαια για μια καρικατούρα της κριτικής ανάγνωσης, που έχει όμως έναν κόκκο αλήθειας. Πράγματι ο κριτικός αναγνώστης δεν διαβάσει με *φυσικότητα* το λογοτεχνικό, ή όποιο άλλο συμβολικό, κείμενο, βάσει της παραπλανητικής πεποίθησης ότι τα νοήματα που προκύπτουν είναι εξίσου *φυσικά*. Έχει επίγνωση ότι εφόσον αφήνεται “στον εαυτό του” επαναλαμβάνει μηχανικά την ανάγνωση ως κοινωνική *συμπεριφορά*: Διαβάσει όπως έμαθε να διαβάσει, εκκινώντας από ανεξέταστες ιδέες και μύθους περί νοήματος, κειμένου και κατανόησης, κατά βάση θετικιστικούς, ντετερμινιστικούς ή και μεταφυσικούς και από ανεξέταστα σχήματα και αναπαραστάσεις κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας.<sup>3</sup>

---

1. S. Ryan, «Critical Reading, Metacognition, and Relevance in the Humanities», *The International Journal of Learning*, 18:2 (2011), σ. 160. Σε κανένα σημείο της παρούσας εργασίας ο όρος κριτική δεν αναφέρεται στο είδος ή την πράξη της λογοτεχνικής κριτικής.

2. M. Warner, «Uncritical Reading», *Polemic: Critical or Uncritical*, επιμ. Jane Gallop, Νέα Υόρκη, Routledge, 2004, σ. 13-38· για το παράθεμα, βλ. σ. 15.

3. Η αυτοματοποιημένη προσφυγή σε γνωστικά, αλλά κοινωνικά στην καταγωγή τους, σχήματα (members' resources) αποτελεί πανίσχυρο μηχανισμό αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας που υπόκεινται σε αυτά. Βλ. σχετικά, N. Fairclough, *Language and*

Για τον κριτικό αναγνώστη τόσο η γραφή όσο και η ανάγνωση προσλαμβάνονται ως ερμηνευτικές πράξεις, ως ιστορικές και κοινωνικές νοηματοδοτήσεις του κόσμου, σχετικού αξιολογικού κύρους. Το αντίθετο της κριτικής ανάγνωσης δεν είναι η χαλαρή, απολαυστική<sup>4</sup> αλλά η *αυτοματοποιημένη ανάγνωση*, εκείνη που, όπως υποστήριζαν κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα οι Ρώσοι Φορμαλιστές και η Σχολή της Πράγας, επιχειρεί να αποσυντονίσει η λογοτεχνία.<sup>5</sup>

---

*Power*, Λονδίνο, Longman, 1989. Η θεωρία και ο αναστοχασμός βρίσκονται στο επίκεντρο της κριτικής ανάγνωσης. Στο πλαίσιο αυτό έχει θέση και η εξέταση των πεποιθήσεών μας για τη λογοτεχνία και πώς αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τη διαβάζουμε. Και αυτό με τη σειρά του μας παραπέμπει στη θεωρία της λογοτεχνίας, ενόσω «αμφισβητεί κι εκθέτει ως ιστορικές κατασκευές και συμβάσεις» τις «προτάσεις του καθημερινού λόγου σχετικά με τη λογοτεχνία». Βλ. σχετικά Α. Comragnon, *Ο Δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*, μτφρ. Απ. Λαμπρόπουλος, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001 (α' έκδ. γαλλ. 1998).

4. Είναι ενδεικτική η αντιθεωρητική δυσφορία που εκφράζεται στις αντιρρήσεις έναντι της κριτικής ανάγνωσης. Της καταλογίζεται αίφνης αποκλειστική προσήλωση στη λογική σκέψη, παρεμπόδιση της απολαυστικής σχέσης με τη λογοτεχνία και αδυναμία σύνδεσης με την πραγματικότητα της ανάγνωσης. Πολλές δεκαετίες μετά τη διατύπωσή του, ο εκ μέρους του Barthes σχολιασμός της ιδέας περί καταστροφής της απόλαυσης εξαιτίας της θεωρίας (: της λογοτεχνικής θεωρίας εν προκειμένω) και του ιδεολογήματος της αντίθεσης ανάμεσα στην απόλαυση και τη γνώση, «του παλιού αντιδραστικού μύθου της καρδιάς ενάντια στο μυαλό, της αίσθησης ενάντια στην έλλογη σκέψη, της (ζεστής) ζωής ενάντια στην (ψυχρή) αφαίρεση», παραμένει επίκαιρος και διαφωτιστικός. Βλ. σχετικά R. Barthes, *Η απόλαυση του κειμένου*, μτφρ. Φ. Χατζηδάκη & Γ. Κρητικός, Αθήνα, Ράππας, 1973, σ. 38-39.

5. Πράγματι, η διάκριση ανάμεσα στην πρακτική και τη λογοτεχνική γλώσσα για φορμαλιστές όπως ο Shklovsky και δομιστές όπως ο Mukarovsky είναι μάλλον λειτουργικής τάξης (: όχι «τι είναι;» αλλά «τι κάνεις;» η λογοτεχνική γλώσσα). Η προσέγγιση δε πώς το έργο τους αποτελεί πρόδρομο της γνωσιακής θεώρησης υπογραμμίζει τη θέση φορμαλιστών και δομιστών ότι η αναγνωστική πρόσληψη αποτελεί το πεδίο στο οποίο αποβλέπει η ανοικείωση, η γλωσσική προβολή και αποαυτοματοποίηση. Χαρακτηριστικές ως προς αυτό είναι προσεγγίσεις που ενσωματώνουν έννοιες όπως η αποαυτοματοποίηση, η δεσπόζουσα ή η γλωσσική προβολή στη γνωσιακή επιστήμη και τη γνωσιακή ποιητική. Βλ. πχ. Valerij Gretchko, «Aesthetic conception of Russian Formalism: the cognitive view», *Sign Systems Studies* 31: 2 (2003), σ. 523-532· David S. Miall & Don Kuiken, «Foregrounding, Defamiliarization, and Affect Response to Literary Stories», *Poetics* 22 (1994), σ. 389-407. Ο Shklovsky, παραδείγματος χάριν, όντως αναφέρεται στους «γενικούς νόμους της νοητικής πρόσληψης» («Η τέχνη ως τεχνική» [= 1917], *Θεωρία λογοτεχνίας. Κείμενα των Ρώσων φορμαλιστών*, μτφρ. Η. Π. Νικολούδης, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1995, σ. 90-111· το πα-

Στο κύριο μέρος αυτής της εργασίας γίνεται αναφορά, αρχικά, στις υποκείμενες της θεωρητικές παραδοχές για την ιδιαίτερη θέση της λογοτεχνίας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, την έννοια της κριτικής ανάγνωσης και τη σύνδεσή της με τη μεταγνώση. Επικαλούμενοι, στη συνέχεια, προσωπικές μας παρατηρήσεις και συμπεράσματα από τη διδασκαλία επιλεγόμενου μαθήματος «Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» σε φοιτητές μη ειδικού ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για τις ανθρωπιστικές ή τις κοινωνικές επιστήμες, υποστηρίζουμε την άποψη ότι, (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά σε ακροατήρια ενηλίκων) η πρόταξη της ατομικής και συγκινησιακής ανταπόκρισης των αναγνώστων στο κείμενο κατά τη πρώτη φάση της επεξεργασίας του ευνοεί μεν συζητήσεις με νόημα, αλλά όχι αυτονόητα την παραγωγή κριτικών σημασιών, εάν θεωρούμε ως συστατικό πλαίσιο αυτών την αμφισβήτηση της ανεξέταστης αποδοχής των εν γένει νοημάτων ως φυσικών. Προεκτείνοντας συζητούνται εναλλακτικές κατευθύνσεις διδακτικής μεθοδολογίας και διατυπώνονται προβληματισμοί σχετικά με την μελλοντική έρευνα. Πρέπει τέλος να διευκρινίσουμε ότι κάνοντας λόγο για εναλλακτικές κατευθύνσεις στη διδακτική μεθοδολογία, αναφερόμαστε στην πραγμάτευση ενός σχετικού θεωρητικού πλαισίου και όχι στην παρουσίαση συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος.

### *Η λογοτεχνία σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, η διαλογική-κριτική ανάγνωση και η μεταγνώση*

Τα νεότερα αναλυτικά προγράμματα λογοτεχνίας στην Ελλάδα και την Κύπρο ενσωματώνουν ποικιλοτρόπως την έννοια του *κριτικού αναγνώστη* και δίνουν σχετικές κατευθύνσεις.<sup>6</sup> Τα ερωτήματα όμως που τίθενται για

---

ράθεμα, σ. 95) και τους «νόμους του καθημερινού λόγου» που «εξηγούνται μέσα από τη διαδικασία του αυτοματισμού» (ό.π.). Με τη διαφορά όμως ότι η έμφαση στα φορμαλιστικά συμφραζόμενα βρίσκεται στο τι κάνει το κείμενο, και όχι ο αναγνώστης, κατά την αποαυτοματοποίηση της πρόσληψης. Κριτική στους φορμαλιστές ότι προσκολλώνται σε μια αισθητική του υλικού και ότι υποστασιοποιούν τη διάκριση πρακτικής-λογοτεχνικής γλώσσας, αντιμετωπίζοντας την πρακτική γλώσσα ως ομοιογενή, μη δημιουργική και αυτοματοποιημένη ασκείται από τον κύκλο του Bakhtin στο *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics* (P.N. Medvedev, 1928) και από τον ίδιο τον Bakhtin στο *The Problem of Speech Genres* (1979).

6. Για το νέο αναλυτικό πρόγραμμα λογοτεχνίας της Κύπρου και την «έμφαση στον κριτικό λογοτεχνικό γραμματισμό», βλ. [http://www.moec.gov.cy/analytika\\_programmata/](http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/)

το περιεχόμενό της είναι ιδιαίτερα σύνθετα, περιπλέκονται δε περαιτέρω από το ότι διαφορετικές σχολές κοινωνιολογικής, ερμηνευτικής και παιδαγωγικής σκέψης εννοούν με διαφορετικό τρόπο τον όρο *κριτικός*.<sup>7</sup> Από το ποιες είναι οι δεξιότητες του κριτικού αναγνώστη και κατά πόσον εξειδικεύονται στην περίπτωση του λογοτεχνικού κειμένου έως το σε τι διαφέρει ο κριτικός αναγνώστης της νεοσυντηρητικής, της φιλελεύθερης και της κριτικής παιδαγωγικής ή αν η τυποποίηση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού, η μοντελοποίηση των σταδίων διδασκαλίας του, τα τεστ και τα έργα μέτρησης των αποτελεσμάτων του συμβάλλουν στον κριτικό γραμματισμό (όπως τον εννοούν όσοι χρησιμοποιούν την έννοια κριτικός με αφετηρία την κριτική παιδαγωγική) — το φάσμα των ζητημάτων που εγείρονται ενόψει αυτού του όρου είναι ευρύ και άμεσα συναρτημένο με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτική πράξη αλλά και τη θεωρία του νοήματος, του κειμένου και της κατανόησης.

Στην ανάλυσή μας εκκινούμε από ετερογενείς πηγές, συμβατές όμως μεταξύ τους, για να αντλήσουμε στοιχεία για την κριτική ανάγνωση, την κατανόηση (ως *comprehension* και *understanding*), το νόημα και το κείμενο: Κριτική παιδαγωγική, γνωσιακή επιστήμη,<sup>8</sup> Mikhail Bakhtin, Robert

[nea-analytika-programmata/logotechnia.pdf](http://nea-analytika-programmata/logotechnia.pdf). Για τα συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική λογοτεχνία (και τον σκοπό της «κριτικής αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό»), βλ. <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>.

7. Ο όρος κριτική αξιοποιείται σε διαφορετικά και ενίοτε ανταγωνιστικά παιδαγωγικά πλαίσια και μπορεί να παρανοηθεί εάν δεν λαμβάνονται υπόψη οι παραδόσεις και σχολές κοινωνικής και πολιτικής σκέψης που τα πλαίσια αυτά εκφράζουν. Για μια εισαγωγή στο πεδίο από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, βλ. στα ελληνικά: Δ. Γ. Γρόλλιος και Π. Γούναρη (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, 2010 (: συλλογή κειμένων βασικών εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, με αναφορά στη σχολή της Φραγκφούρτης, αλλά και της παράδοσης που ξεκινά από το έργο του P. Freire)· Μ. Νικολακάκη (επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*, προλ. Η. Giroux, μτφρ. Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Αθήνα, Σιδέρης, 2011. Για τη μαρξιστική υποδομή και παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής και την προέκτασή της στην Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική, βλ. P. McLaren & R. Farahmandpur, *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*, μτφρ. Κ. Θεριανός, Αθήνα, Τόπος, 2013. Για μια εμπεριστατωμένη πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη βάση της κριτικής παιδαγωγικής, βλ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χοντολίδου, (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 2000.

8. Για μια ανάλυση της δυνάμει συμπληρωματικής σχέσης ανάμεσα στην γνωσιακή γλωσσολογία και την κριτική ανάλυση λόγου, βλ. P. Stockwell, «Towards a critical

Scholes. Δυο όμως ιδέες αποτελούν την παιδαγωγική, ηθική και πολιτική βάση των σκέψεων περί κριτικής ανάγνωσης που διατυπώνονται παρακάτω. Η πρώτη ιδέα, που προέρχεται από το έργο του Scholes, υπογραμμίζει ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας στα εκπαιδευτικά συμφραζόμενα διαφέρει τόσο σε σύγκριση με τα συμφραζόμενα των λογοτεχνικών σπουδών όσο και με τα συμφραζόμενα της ερασιτεχνικής λογοτεχνικής ανάγνωσης. Εφόσον η λογοτεχνία στην εκπαίδευση προβάλλεται ως γνωστικό αντικείμενο και ως μαθησιακό μέσο, μείζον ζητούμενο από τη σκοπιά του προσωπικού και κοινωνικού συμφέροντος των μαθητών — βασικό στοιχείο του οποίου αποτελεί το να ανακαλύψουν και να κατακτήσουν την ικανότητα να διαβάζουν κριτικά τις παντός τρόπου συμβολικές μορφές — δεν είναι, πάντα κατά Scholes, μόνον ή κυρίως να εξοικειωθούν με τα κείμενα του πολιτισμού τους ούτε πολύ περισσότερο να τα προσλάβουν σαν Ιερά Βιβλία αλλά να αντιληφθούν τη δύναμη των κειμένων, πώς να έχουν πρόσβαση σε αυτήν και πώς να είναι σε θέση να την αμφισβητήσουν: Ζητούμενο είναι πώς να διαβάζουν, να ερμηνεύουν και να κρίνουν τα κείμενα, παράγοντας και οι ίδιοι «κείμενα μέσα, πάνω και έναντι των κειμένων».<sup>9</sup> Αντικείμενο μάθησης κατά προτεραιότητα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι λοιπόν γενικώς και αορίστως η λογοτεχνία αλλά η λογοτεχνική κατανόηση. Η λογοτεχνική κατανόηση όμως, έτσι όπως την εννοεί ο Scholes, δεν περιορίζεται στην κατάκτηση της τεχνολογίας του κειμένου (: το να μάθει κανείς τη «γλώσσα της λογοτεχνίας»), ό,τι είχε προσδιοριστεί σε συμφραζόμενα δομισμού ως *λογοτεχνική επάρκεια* (literary competence), σύμφωνα με την οποία το να διαβάζεις ένα κείμενο ως λογοτεχνικό προϋποθέτει να γνωρίζεις τις ειδοποιούς δομές με βάση τις οποίες οργανώνεται,<sup>10</sup> αλλά έχει στον πυρήνα της το κριτικό εγχείρημα. Μια τέτοια συλλογιστική αφενός τροποποιεί την τεχνολογική νοοτροπία της λογοτεχνικής επάρκειας

cognitive linguistics?» στο A. Combrink & I. Biermann (επιμ.), *Discourses of War and Conflict*, Potchefstroom, Potchefstroom University Press, 2000, σ. 510-528. [https://www.academia.edu/719022/Towards\\_a\\_critical\\_cognitive\\_linguistics](https://www.academia.edu/719022/Towards_a_critical_cognitive_linguistics).

9. R. E. Scholes, *Η δύναμη του κειμένου. Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων*, μτφρ. Ζωή Κ. Μπέλλα, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 2005 (α' έκδ. 1985), ιδίως 40-51.

10. J. Culler, «Literary Competence», *Structuralist Poetics*, Routledge & Kegan, 1975. Πάντως ο Culler ήδη τότε ολοκληρώνει τη σχετική ανάλυση ισχυριζόμενος ότι η έννοια της λογοτεχνικής επάρκειας θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση μιας «στοχαζόμενης» τους μηχανισμούς του κειμένου ανάλυσης.

σε κριτική και αφετέρου υπογραμμίζει την άρρηκτη σχέση της κατανόησης με την παραγωγή κείμενου. Κι επιπλέον, η λογοτεχνική κατανόηση, κατά Scholes, σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα υπερβαίνει την ατομική σκοπιά («η κριτική ασκείται πάντα από μια ομάδα»), την ιδιοσυγκρασιακή ή ερασιτεχνική (μια τέτοια σκοπιά είναι δύσκολο εξάλλου να επικοινωνήσει με την ιδέα μιας παιδαγωγικής της λογοτεχνίας) και την αμιγώς φιλολογική.

Η δεύτερη ιδέα μας οδηγεί πέραν της (κατά την άποψή μας) απλουστευτικής αντίθεσης κείμενο-αναγνώστης στη βάση της οποίας συζητείται συχνά το ερώτημα ποιος έχει τον έλεγχο του νοήματος, και βρίσκεται στο επίκεντρο αρκετών μοντέλων κατανόησης, προσανατολισμένων στον αναγνώστη.<sup>11</sup> Μέσω αυτής της αντίθεσης το κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα της παραγωγής και κατοχής του νοήματος εκπίπτει σε πρόβλημα “διαπροσωπικής” σχέσης, που θα μπορούσε αίφνης να επιλυθεί με την επιδιαιτησία ενός φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ή και ενός φιλελεύθερου αναλυτικού προγράμματος. Όμως στην υπόθεση της ανάγνωσης σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα διασταυρώνονται ως φανεροί μεσολαβητές οι μαθητές, τα κείμενα, οι συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί, οι δεσπόζουσες επιστημονικές σχολές σκέψης και το αναλυτικό πρόγραμμα και, αθέατα, ένα σαφώς ευρύτερο δίκτυο ανταγωνιστικών κοινωνικών λόγων. Η μπαχτινιανή ιδέα της *διαλογικότητας* κινείται πέραν δισυτικών συλλήψεων και αναφέρεται στις πολύπλοκες, ως προς τη λειτουργία και τις δυνάμεις που τις κινητοποιούν, σχέσεις (: συγκρούσεις, συναλλαγές, προσαρμογές, συμβιβασμούς, μεταθέσεις και συγκλίσεις) κατά την παραγωγή και κατοχή του νοήματος όπως αυτές ενσαρκώνονται στα δίκτυα των κοινωνικών λόγων ακόμη και στις πιο καθημερινές πράξεις κατανόησης. Οι σχέσεις αυτές υπερβαίνουν τους πόλους «αναγνώστης» (ή μαθητής) και «κείμενο» *θεωρημένων πριν από την κοινωνική τους οργάνωση και συγκρότηση*.<sup>12</sup> Για τη διαλογικότητα το κείμενο και ο αναγνώστης είναι πληθυντικές μορφές, ενώ κοινωνικό διακείμενο δεν είναι μόνον το κείμενο αλλά και ο αναγνώστης.<sup>13</sup>

11. Για μια εξαιρετική εισαγωγή στο θέμα, βλ. T. Eagleton, *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, εισ. Δ. Τζιόβας, μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, Αθήνα, Οδυσσέας, 1996.

12. Ο αναγνώστης πριν από αυτή τη συγκρότηση είναι μια βιολογική οντότητα (άρα όχι ήδη αναγνώστης) ενώ το κείμενο μια υλική μονάδα (άρα όχι ήδη κείμενο).

13. Για την ταυτότητα των υποκειμένων της γραφής και της ανάγνωσης (το κείμενο και ο αναγνώστης) ως ατομικών φωνών / συνειδήσεων ή ως (κοινωνικά οργανωμένων) προσωπικών φωνών βλ. την ανάλυση του Βολοσίνοφ για σχετικά με τη λεκτική αλληλεπίδραση, βλ. Β. Ν. Βολοσίνοφ, «Λεκτική αλληλεπίδραση», *Μαρξισμός και φιλοσοφία της*

Τα κεντρικά στοιχεία αυτής της προβληματικής για την κατανόηση (understanding) αντλούμε από προσχέδιο μελέτης του Bakhtin της δεκαετίας του '70, «Προς μια μεθοδολογία των ανθρωπιστικών επιστημών»,<sup>14</sup> καθώς και από τη γενικότερη θεώρησή του για το ζήτημα αφενός της διαλογικότητας και αφετέρου της ευθύνης (oughtness) και (σε μεταγενέστερο σημείο της εξέλιξης της σκέψης του) της ευθύνης προς απόκριση (answerability). Ο Bakhtin σε αυτό το κείμενο επεξεργάζεται την έννοια της κατανόησης στο πεδίο των συμβολικών φαινομένων και άρα των ανθρωπιστικών επιστημών αντιστικτικά προς το πεδίο των φυσικών φαινομένων και των θετικών επιστημών. Αφού υπογραμμίζει τον ενιαίο χαρακτήρα κάθε ξεχωριστής πράξης κατανόησης, συνοψίζει τέσσερις συστατικές πλευρές της σε ένα φάσμα που ξεκινά από μια τεχνική έννοια της κατανόησης και οδηγεί σε μιαν ηθική και πολιτική έννοιά της: Η πρώτη πλευρά είναι η αντίληψη του σημείου ως φυσικού δεδομένου, η δεύτερη η αναγνώρισή του ως δεδομένου της γλώσσας, η τρίτη η συμφραστική του κατανόηση (: σημασία του σημείου εντός συμφραζομένων) και η τέταρτη η ενεργητική απόκριση σε αυτό.

Για τον Bakhtin τα νοήματα δεν μπορούν να αποτιμηθούν με απόλυτο τρόπο καθώς έχουν σχετική, εντός κοινωνικών και ιστορικών συμφραζομένων, ισχύ. Όμως στο πλαίσιο της ερμηνευτικής του η παραγωγή νοημάτων είναι επίσης ζωή και ύπαρξη, για αυτό και η μονολογική επικοινωνιακή τοποθέτηση όπως και η περιχαράκωση στην αξιολογική ουδετερότητα ή την αποφαιτικότητα εκπίπτουν από τον «αέναο διάλογο στον οποίο δεν υπάρχει ούτε πρώτη ούτε τελευταία λέξη».<sup>15</sup> Η μορφή σκέψης «που πασχίζει να περικλείσει τον κόσμο»<sup>16</sup> ριζώνει σε μια θετικιστική ή μεταφυσική θεωρία νοήματος (: τα αντικειμενικά και τα φυσικά και αιώνια νοήματα) και στην πεποίθηση απόλυτου λόγου, προσλαμβάνει δε τον έτερο λόγο και την κοινωνική ύπαρξη σαν άφωνα πράγματα: Αυτή χαρακτηρίζεται από τον Bakhtin *μονολογική σκέψη*. Μια τέτοια τοποθέτηση στο πεδίο της επικοινωνίας συνίσταται στο ότι το ομιλούν υποκείμενο εκλαμβάνει αυτό το

γλώσσας, μτφρ. Β. Αλεξίου, Αθήνα, Παπαζήσης, 1998 (β' έκδ. ρωσ. 1930), σ. 195-225.

14. Μ. Bakhtin, «Προς μια μεθοδολογία των ανθρωπιστικών επιστημών» [=1974], μετ. Μ. Γνησιού και Δ. Αγγελάτος στο Δ. Αγγελάτος, *Η "φωνή" της μνήμης. Δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη*, Αθήνα, Λιβάνης, 1997, σ. 241-265.

15. Ό.π., σ. 260.

16. Ό.π., σ. 247.



οποίο επιχειρεί να καταλάβει σαν κάτι άφωνο, σαν πράγμα, ακόμη και εάν αυτό είναι άνθρωπος ή λόγος. Η σημαίνουσα μορφή που παράγει και είναι ο Άλλος περιπίπτει τότε σε υλικό όρο, σε αιτία που προκαλεί τον δικό μου λόγο: «δεν συνδιαλέγομαι με αυτόν — αντιδρώ σε αυτόν μηχανικά όπως ένα πράγμα αντιδρά στα μηχανικά ερεθίσματα».<sup>17</sup> Στο πεδίο της ανάγνωσης μια τέτοια τοποθέτηση υπόκειται τόσο στην *αυθεντία* του κειμενικού νοήματος όσο και στην περιστολή του κειμένου σε άφωνο *πρόσχημα* παραγωγής αναγνωστικού νοήματος. Η περιχαράκωση στην εκκρεμότητα<sup>18</sup> είναι επίσης άλλη όψη της μονολογικής σκέψης. Από κοινού οι τοποθετήσεις αυτές δυσφορούν με την ιδέα ότι «η σημασία (στα μη οριστικοποιημένα συμφραζόμενα) δεν μπορεί να είναι γαλήνια και επαναπαυτική (δεν μπορεί κανείς να κουλουριαστεί και να πεθάνει μέσα της)».<sup>19</sup>

Στην μπαχτινιανή προσέγγιση, η κατανόηση λαμβάνει υπόψη αφενός ότι το προς κατανόηση κείμενο γεννήθηκε και το ίδιο ως πράξη κατανόησης έναντι ενός άλλου κειμένου ή, για την ακρίβεια, ενός δικτύου κειμένων και κοινωνικών λόγων (: το κείμενο με αυτή την έννοια είναι διακείμενο στο πλαίσιο ιστορικών και κοινωνικών συμφραζόμενων-contexts),<sup>20</sup> προσπέλαση και επερώτηση έτερων λόγων εντός των *οικείων συμφραζόμενων* (: τα *συμφραζόμενα του παρελθόντος*). Όμως τα συμφραζόμενα λόγου είναι ανεξάντλητα κι έτσι δεν έχουν οριστικοποιημένο χαρακτήρα ως προς το τι περιλαμβάνουν, αλλά αντίθετα είναι δεκτικά περαιτέρω ανάπτυξης, συμπλήρωσης από τη νεότερη δημιουργική σκέψη (: όπως συμβαίνει πχ. όταν το υποκείμενο της κατανόησης διερωτάται γιατί κάποιος λόγος του παρελθόντος δεν ελήφθη υπόψη από το κείμενο ή αποσιωπήθηκε ή αγνοήθηκε ή δεν έγινε καν αντιληπτή η συνάφειά του). Αφετέρου η κατανόηση στη μπαχτινιανή προσέγγιση έχει επίγνωση του καθεστώτος της ως αξιολογικής απόκρισης (: από τη συμφωνία έως τη διαφωνία, από τη συμμαχία

17. Ό.π., σ. 251.

18. Έχοντας επίγνωση των δαιδαλωδών περιπλοκών της παραγωγής νοήματος, την αναπόφευκτη σχετική ισχύ των διεκδικήσεών μας στο νόημα και την αποκλειστικά ιστορική και κοινωνική του νομομοποίηση, εν λόγω τοποθέτηση επιχειρεί επίσης ένα ολιστικό διάβημα έναντι του νοήματος προκρίνοντας την αυτό-αναφορά ή την άγνοια ασφάλεια της αποφαιτικής τοποθέτησης — δοκιμάζει να κερδίζει πάντα με το να μη στοιχηματίζει.

19. Ό.π., σ. 243.

20. Χρησιμοποιούμε τον όρο «συγκείμενο» για το άμεσο κειμενικό περιβάλλον (cotext) και τον όρο «συμφραζόμενα» (context) για το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των κειμένων.

έως την πολεμική) που αποβλέπει τόσο στα *οικεία της συγχρονικά συμφραζόμενα* (: τα συμφραζόμενα του παρόντος και το καθεστώς του κειμένου που κατανοεί ως επίσης διακειμένου που οικοδομείται εντός κοινωνικών συμφραζομένων), όσο και στα *μελλοντικά συμφραζόμενά του*, που θα προεκτείνουν και περαιτέρω θα περιπλέξουν το συναφές δίκτυο κειμένων και κοινωνικών λόγων. Η πολλαπλότητα λόγων συνεπώς εντός της οποίας προβαίνει μια τέτοια κατανόηση, *ερμηνεία* όπως θα την αναφέρουμε στη συνέχεια, δεν είναι ψυχολογική αλλά κοινωνική στην καταγωγή και το καθεστώς της.

Μολονότι δεν μπορούμε να αναφερθούμε εκτενώς εδώ στην αποκριτική διάσταση της ερμηνείας και το ηθικό έρεισμά της, πρέπει να τονιστεί η μεγάλη σημασία που της δίνεται από τον Bakhtin στο πλαίσιο της ανάληψης ευθύνης έναντι του νοήματος και των *κοινωνικών* συμφραζομένων παραγωγής τους: Το στοιχείο της απόκρισης πέραν δυστικών και ατομικιστικών μοντέλων διαλόγου αλλά και πέραν της υπόσχεσης για τη δυνατότητα τελικής εναρμόνισης των ηθικών, πολιτικών και ευρύτερων αξιολογικών αντιθέσεων είναι η αναγκαιότητα μιας βαθύτερης διαλογικής κατανόησης. Έτσι, σε μιαν όχι μόνο κριτική αλλά και διαλογική παιδαγωγική της ανάγνωσης,<sup>21</sup> στο πλαίσιο της οποίας η ερμηνεία είναι δράμα παραγωγής νοήματος στο οποίο διασταυρώνονται πολλαπλοί ιστορικοί χρόνοι (συμφραζόμενα μελλοντικά, συγχρονικά, παρελθοντικά) και αντιληπτικές σκοπιές, η αναγνωστική κοινότητα της τάξης *αντιστέκεται στην παγίδα της μονολογικής απώθησης ή παράβλεψης κάποιου από τους μεσολαβητές ή παράγοντες του νοήματος*. Επ' ουδενί βέβαια κάτι τέτοιο δεν υπονοεί μια φιλελεύθερη σύλληψη της ανάγνωσης ως διαλόγου με ιδεώδες ένα θολό ζητούμενο ισορροπίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (: λίγο νόημα από το κείμενο, λίγο από τον αναγνώστη).

---

21. Για διαφορετικές εκδοχές συμπληρωματικότητας ανάμεσα στην κριτική παιδαγωγική και τη μπαχτινιανή διαλογικότητα, βλ. Arn. F. Ball & S. W. Freedman, *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004. E. Morrell, «Bakhtin's Dialogic Pedagogy», *Journal of Russian & East European Psychology*, 42:6 (2004), σ. 89-94. B. G. Pace, «Between response and interpretation: Ideological becoming and literacy events in critical readings of literature», *Journal Of Adolescent & Adult Literacy* 49: 7 (Απρίλιος 2006), σ. 584-594. R. Vanderburg, «Challenging Texts», *English Journal* 98: 3 (Ιανουάριος 2009), σ. 103-105. Ott, Brian L. & C. R. Burghardt. «On Critical-Rhetorical Pedagogy: Dialoging with Schindler's List», *Western Journal of Communication* 77: 1 (Ιανουάριος 2013), σ. 14-33.

Αν η κριτική παιδαγωγική και το έργο των Bakhtin και Scholes δίνουν βασικές παραμέτρους για την ηθική, πολιτική και παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνικής ερμηνείας, στη γνωσιακή επιστήμη μπορούμε να βρούμε τη γειώσή της στους μηχανισμούς της βασικής αναγνωστικής κατανόησης (comprehension)<sup>22</sup> και κατ' επέκταση να αντλήσουμε πολύτιμα στοιχεία για τη διδακτική της λογοτεχνίας. Τόσο το τετραμερές σχήμα του Bakhtin όσο και το τριμερές του Scholes ως κριτικά μοντέλα είναι ασύμμετρα προς το περιεχόμενο της αναγνωστικής κατανόησης (δεν μπορούμε να πούμε, επί παραδείγματι, ότι η τάδε διάσταση της μπαχτινιανής κατανόησης αντιστοιχεί προς την αναγνωστική κατανόηση). Η αναγνωστική κατανόηση, όπως προσεγγίζεται γνωσιακά, αποσκοπεί στην εξαγωγή πληροφοριών από το προς κατανόηση κείμενο, οδηγούμενη στη νοητική αναπαράσταση της ουσίας του (gist) και προσανατολιζόμενη από προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα.<sup>23</sup> Ειδικά η αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων αφορά στη νοερή κατασκευή «πλούσιων» (: υψηλής ανάλυσης) μυθοπλαστικών κόσμων με αφετηρία ένα σύνολο γλωσσικών σημείων<sup>24</sup>. Η κατανόηση στο πεδίο της γνωσιακής επιστήμης εννοείται μεν ως «εντυπωσιακό κατόρθωμα» αλλά κατόρθωμα «επεξεργασίας πληροφοριών» και με αυτή την έννοια παραμένει μια «χαμηλού επιπέδου»,<sup>25</sup> και κατά βάση προκριτική και προαισθητική, διαδικασία. Από την άλλη πλευρά όμως, και αυτό είναι σημαντικό από τη σκοπιά μας, ένα ποσοστό των παιδιών που είναι σε θέση να διαβάσουν ένα κείμενο δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν επαρκώς τις πληροφορίες του. Επιπλέον, σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, οι δυσκολίες

22. Στο εξής η αναφορά στην έννοια της «comprehension» θα γίνεται με τη φράση «αναγνωστική κατανόηση».

23. Τα ποικίλα δεδομένα που εισρέουν στη μνήμη μας αποθηκεύονται με τρόπο δομημένο στα διάφορα νοητικά σχήματα (schemata), όπως σενάρια, πλαίσια, πλάνα κ.ά. Τα σχήματα αποτελούν λειτουργικές δομές αναπαράστασης, βάσει των οποίων οργανώνουμε και αποθηκεύουμε τις εμπειρίες και τις γνώσεις μας και υποβοηθούν στην κατανόηση. Αποτελούν και εκδηλώνονται ως κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένα πρωτόκολλα διαπραγμάτευσης καταστάσεων. Καθορίζουν τις αναμονές μας ως προς αντικείμενα, δομές και διαδικασίες και μας επιτρέπουν να είμαστε αποτελεσματικοί σε συγκεκριμένες περιστάσεις — συμπεριλαμβανομένων των έργων κατανόησης. Τα οικοδομούμε μέσα από την εμπειρία και όπως όλες οι κατηγορίες που αναπτύσσει ο ανθρώπινος νους δεν είναι κλειστά αλλά εξελίσσονται.

24. C. Emmott, *Narrative Comprehension, A Discourse Perspective*, Οξφόρδη, Oxford University Press, <sup>2</sup>1999, σ. v.

25. Ο.π., σ. v, ix.

των μαθητών στην κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων αφορούν όχι μόνον ή κυρίως την ερμηνεία, αλλά καταρχάς τη χαμηλή διαδικασία της επεξεργασίας πληροφοριών, δυσκολίες που εκδηλώνονται αίφνης στον επιλεκτικό εμπλουτισμό περιοχών του μυθοπλαστικού κόσμου κατά τη νοερή του αναπαράσταση και τη φτωχή ανάλυση άλλων.<sup>26</sup> Οι παρατηρήσεις δε τις οποίες επικαλούμαστε στην παρούσα εργασία — και οι οποίες συγκλίνουν με τις συνθήκες που μόλις περιγράψαμε — δείχνουν ότι θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσον σε μεγαλύτερες ηλικίες επιμένουν οι χαμηλές επιδόσεις σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο, εκείνο της αναγνωστικής κατανόησης, ανάμεσα στο διάβασμα του κειμένου και τα έργα ερμηνείας του. Μολονότι τα υψηλά αποτελέσματα στην αναγνωστική κατανόηση δεν είναι *ικανή συνθήκη* για την διαλογική-κριτική κατανόηση μοιάζει όμως να είναι *αναγκαία*. Από την άποψη αυτή, μια διαλογική-κριτική παιδαγωγική προάγει την αναγνωστική κατανόηση, βλέποντάς την να ολοκληρώνεται σε κάθε επιμέρους στοιχείο της με τον προσανατολισμό στο περιεχόμενο κριτικών μοντέλων κατανόησης. Έχει όμως παράλληλα αναστοχαστικό, ερμηνευτικό και κοινωνικά δραστήριο στίγμα. Προβλέπει τη συνειδητή *παρέμβαση* του αναγνωστικού υποκειμένου ως κοινωνικού προσώπου, με «κείμενα μέσα, πάνω και έναντι των κειμένων»,<sup>27</sup> στο ιστο-

26. Εάν, παραδείγματος χάριν (κι εδώ χρησιμοποιούμε τη μεταφορά ότι η ανάγνωση αφηγηματικού κειμένου είναι ταξίδι σε έναν άλλο κόσμο ή καταβύθιση σε αυτόν), μια πρωτογενής κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου προϋποθέτει την αναγνωστική ικανότητα ταυτόχρονης νοερής κατασκευής ενός άλλου κόσμου και διακίνησης στο πλαίσιο του με βάση έναν νοερό χάρτη που σχεδιάζεται από ρητές πληροφορίες του κειμένου, από στοιχεία που ο αναγνώστης συμπεραίνει με βάση το κείμενο κι άλλα που ο ίδιος φέρει στις αποσκευές του. Η περιορισμένη διακίνηση και παρατήρηση στο πλαίσιο του ή δυσκολία αξιοποίησης κειμενικών πληροφοριών δεικτικής μετατόπισης από μία σε άλλη αντιληπτική σκοπιά και από το ένα στο άλλο αφηγηματικό πλαίσιο φαίνεται να αποτελεί μία αιτία της φτωχής ανάλυσης των αφηγηματικών πλαισίων και αντιληπτικών κέντρων προς τα οποία δεν μετακινήθηκε ο αναγνώστης. Για την έννοια της ανάγνωσης αφηγηματικού κειμένου ως μεταφοράς (transportation) ή ταξιδιού σε έναν άλλο κόσμο, βλ. R. Gerrig, *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*, New Haven, CT: Yale University Press, 1993· ιδίως σ. 1-25. Για την αφηγηματική δείξη και τη θεωρία των δεικτικών μετατοπίσεων (: ως προς αντιληπτικό κέντρο, χώρο, χρόνο, σχέσεις και σύνθεση), βλ. J. F. Duchan, G. A. Bruder, L. E. Hewitt (επιμ.), *Deixis in Narrative. A Cognitive Science Perspective*, Hillsdale-New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1995.

27. R. E. Scholes, *Η δύναμη του κειμένου. Λογοτεχνική θεωρία και διδασκαλία των γραμμάτων*, ό.π., σ. 40-51. Για τη συμπληρωματικότητα ανάμεσα σε γνωσιακές προσεγγί-

ρικό και κοινωνικό δίκτυο αξιολογικών σημασιών, λογικών έργων, συγκινησιακών ανταποκρίσεων και παράγωγων νοερών κόσμων, ένα δίκτυο που υφάινεται με επίκεντρο το εκάστοτε προς κατανόηση λογοτεχνικό κείμενο. Το δίκτυο αυτό είναι δυναμικό καθώς επαυξάνεται από τα συγγραφικά ιστορικά συμφραζόμενα, από την ιστορία της πρόσληψής του και από τα αναγνωστικά ιστορικά συμφραζόμενα.<sup>28</sup> Το προς κατανόηση λογοτεχνικό κείμενο, όντας κόμβος στο εν λόγω δίκτυο και υλικό αποτέλεσμα μιας πράξης κατανόησης από τη σκοπιά του συγγραφέα-αναγνώστη, εννοείται ως διακειμένο. Το αναστοχαστικό στίγμα σημαίνει ανάμεσα σε άλλα ότι το αναγνωστικό υποκειμένο έχει επίγνωση των γνωσιακών μηχανισμών που υπόκεινται στην κατανόηση και του επιτρέπουν να παρατηρεί στοιχεία του δικτύου, να τα αναλύει, να τα συσχετίζει, να τα ιεραρχεί, να τα συνθέτει, να εξάγει συμπεράσματα από αυτά, να τα αντιπαραθέτει, να τα επαυξάνει και να τα εφαρμόζει σε επίπεδο *συγκεκριμενικό* (μικροκειμενικά και μακροκειμενικά) και *διακειμενικό* (: στην κατεύθυνση των συγγραφικών συμφραζομένων, της ιστορικής πρόσληψης του κειμένου και των συγχρονικών συμφραζομένων). Σημαίνει ακόμη ότι ο αναγνώστης αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ρύθμισης και ελέγχου αυτών των μηχανισμών.<sup>29</sup> Η

---

σεις, την προβληματική του Scholes, την έμφαση στον αναγνώστη και την θεώρηση του πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου της κατανόησης, βλ. Sh. Linkon, «The Reader's Apprentice: Making Critical Cultural Reading Visible», *Pedagogy* 5:2 (2005) σ. 247-273. Ως κοινωνική παρέμβαση εννοείται εδώ μια πράξη-κείμενο και ένα κείμενο-πράξη.

28. Στο συμφραζόμενα των λογοτεχνικών κειμένων περιλαμβάνονται άλλα λογοτεχνικά κείμενα καθώς και οι παντοειδείς ιστορικά-συμφραζόμενοι λόγοι που ως ερμηνευτικά πλαίσια συνυφαίνουν τη γραφή και υποστηρίζουν την ανάγνωση. Για τη σημασία της διακειμενικότητας ως γνωστικής διαδικασίας, αλλά και για παράγοντες που μπορούν να την παρεμποδίσουν όπως η ανεπαρκής άσκηση της αναγνωστικής ικανότητας για ιεράρχηση και συσχετισμό, βλ. S. Ryan, «Critical Reading, Metacognition, and Relevance in the Humanities», *ό.π.*, σ. 160.

29. Η ιδέα των πρωτοβουλιών αυτορρύθμισης της ανάγνωσης ως γνωστικής διαδικασίας υποδεικνύει τον μεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να παίξει η γνωσιακή ποιητική, ως επιστήμη που μελετά την λογοτεχνική ανάγνωση, ανάμεσα στη θεωρία της λογοτεχνίας, την κριτική παιδαγωγική και τη διδακτική της λογοτεχνίας. Για μια εισαγωγή σε βασικά κεφάλαια γνωσιακής ποιητικής, βλ. P. Stockwell, *Cognitive Poetics. An Introduction*, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, Routledge, 2002. (Πρόσβαση από το <http://www.cxrlinguistics.com/UploadFile/201112194315914.pdf>). Την εν γένει κατανόηση, άρα και τη διαλογική-κριτική, επηρεάζουν επίσης παράγοντες όπως η κατάκτηση γνωστικών περιεχομένων και οι δομές βούλησης, πεποιθήσεων, κινήτρων, νοοτροπιών συναισθημάτων, συγκινήσεων κλπ. (ο τομέας των affects). Το γνωστικό περιεχόμενο ασφαλώς δίνει σάρκα και οστά στο πε-

κειμενική παρατηρητικότητα, ο έλεγχος της προσοχής κατά την ανάγνωση, η ικανότητά συμπερασμών σε τοπικό και σφαιρικό κειμενικό επίπεδο, η δυνατότητα να συλλάβουμε τη μορφολογία του κειμένου και το ιδεολογικό βάρος της, να ενεργοποιήσουμε τη διακειμενικότητα ως αναγνωστική τροπολογία, οι πρωτοβουλίες να θέτουμε στο κείμενο ερωτήματα που το ίδιο δεν προέβλεψε ή έχει κρατήσει στο παρασκήνιό του, η ικανότητα για αυτοπαρατήρηση κατά την ανάγνωση — όλα έχουν ειδική εκπαιδευτική σημασία. Ο αναγνώστης στο πλαίσιο της διαλογικής-κριτικής κατανόησης διαβάσει με συνείδηση και πρόθεση, έχοντας επίγνωση των περιπλοκών και των μηχανισμών της ερμηνευτικής περιπέτειας.<sup>30</sup> Η άλλη όψη των προηγούμενων είναι πως ο αναγνώστης στο πλαίσιο της διαλογικής-κριτικής παιδαγωγικής της ανάγνωσης συνιστά παράγοντα νοημάτων με χειραφετημένη αισθητική αντίληψη και σκέψη και με συμβολική επίγνωση, έχει δε επί της ουσίας κατακτήσει τη γνώση πως δεν υπάρχουν φυσικά, αλλά μόνον κοινωνικά και ιστορικά νοήματα παραγόμενα μέσα από συγκεκριμένους μορφολογικούς χειρισμούς. Η διαλογική-κριτική ανάγνωση εμφανίζεται έτσι ως μορφή μεταγνώσης<sup>31</sup> εφαρμοσμένη στον τομέα κατανόησης των παντός είδους και τρόπου συμβολικών μηνυμάτων.

δίο αναφοράς και δράσης των γνωσιακών μηχανισμών. Βλ. συνδυαστικά δύο σχετικά με τη βαρύτητα των γνωστικών περιεχομένων σημεία. α) Την εν έτει 1985 επισήμανση του Scholes «Μερικές φορές φερθήκαμε λες και ορισμένες δεξιότητες [...] θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν ανεξάρτητα από τη γνώση και ιδιαίτερα την ιστορική. Σήμερα πληρώνουμε αυτό το τίμημα» (ό.π., σ. 39). β) Την αφήγηση για την απόπειρα “παροχής” ιστορικών συμπραζόμενων σε ενήλικους ώστε να μπορέσουν να προχωρήσουν στην αναγνωστική κατανόηση του μυθιστορήματος που διδασκόντουσαν και την ανθεκτική δυσκολία να συσχετίσουν τα έστω και ad hoc παρασχεθέντα υλικά με το μυθιστόρημα (S. Ryan, «Critical Reading, Metacognition and Relevance in the Humanities», ό.π.). Τα γνωστικά περιεχόμενα δεν μας μαθαίνουν πώς να διαβάζουμε αλλά και η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης δεν μπορεί να γίνει σε γνωστικό κενό. Ως προς τον ρόλο των προσωπικών και υποκειμενικών παραγόντων και ιδίως των συγκινησιακών ανταποκρίσεων, από μια σκοπιά γνωστικής ποιητικής, στη διαδικασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, βλ. P. Stockwell, *Texture: A Cognitive Aesthetics of Reading*, Edinburgh University Press, 2009.

30. Ασφαλώς υπάρχουν πολλές μορφές και τρόποι ανάγνωσης. Στη μονήρη ανάγνωση οι περισσότερες ενέργειες κατανόησης εύλογα γίνονται κάτω από το επίπεδο συνειδητής επίγνωσης. Το ζήτημα είναι κατά πόσον η προαγωγή της διαλογικής-κριτικής ανάγνωσης σε εκπαιδευτικά συμπραζόμενα (: δηλαδή μέσα από σκόπιμες και συστηματικές ενέργειες μιας ομάδας), θα εναπόθετε ανθεκτικά κριτικά στοιχεία που θα διαρκούσαν στο πλαίσιο της προσωπικής, μονήρους ανάγνωσης.

31. Βλ. συναφώς πώς οι Kalogirou και Malafantis συζητούν κατά πόσον η στρα-

Με μια έννοια, ένας τέτοιος αναγνώστης πάει στη λογοτεχνία όχι τόσο για τις απαντήσεις όσο για τις απορίες της, όχι για το διδακτικό ύψος της αλλά για το ανθρώπινο μέγεθός της όχι για τη νοηματική ή αναπαραστατική της πληρότητα αλλά για την αισθητική και παραστατική της δύναμη. Δεν είναι λοιπόν αυτός που απλώς, κατά το συχνά λεγόμενο, «διαβάξει πίσω από τις γραμμές». Εάν μέναμε στην αοριστία τέτοιων διατυπώσεων, διαλογική-κριτική ανάγνωση θα ήταν η κάθε εξήγηση μιας αφήγησης ως παραβολής. Το ζήτημα όμως δεν ήταν ποτέ η *πολλαπλότητα* των νοημάτων, αλλά η *ιστορικότητα*, η *σχετική εγκυρότητα* και η *μορφολογική τους καταγωγή*. Και εδώ (ανάμεσα σε άλλα) έγκεινται οι σπουδαίες εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει η ανάγνωση της, μυθοπλαστικής ιδίως, λογοτεχνίας ακριβώς ως *καλλιτεχνικής μορφής*, ως λόγου που συνιστά ταυτοχρόνως πράξη κατανόησης του πραγματικού κόσμου και παράσταση πράξεων κατανόησης του μυθοπλαστικού κόσμου,<sup>32</sup> αφού σε αυτή τη δι-

---

τηγική χρήση της διατύπωσης ερωτημάτων έναντι του κειμένου που εισηγείται ο Jim Burke (*What's the Big Idea? Question —Driven Units to Motivate Reading, Writing, and Thinking*, Portsmouth, Heinemann Educ Books, 2010) καθώς και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας από ένα πλαίσιο σύλληψης της κριτικής ανάγνωσης όπως αυτό που αναπτύχθηκε από τους Lewison, Flint και Van Sluys («Taking on Critical Literacy. The Journey of Newcomers and Novices», *Language Arts* 79:5 (2002), 382-392) και αναθεώρησαν οι Groenke and Scherff (*Teaching Young Adult Literature through Differentiated Instruction*, πρόλ. A. Sitomer, Urbana: IL, NCTE, 2010), αναφερόμενο στα στερεότυπα, τις πολλαπλές οπτικές γωνίες, την έμφαση σε κοινωνικοπολιτικά, πολιτισμικά και ανθρωπολογικά θέματα και την ανάληψη δράσης προάγουν τη συνειδητή κριτική ανάγνωση, την κατανόηση του κειμένου και τη μεταγνωστική κατανόηση της ίδιας της αναγνωστικής διαδικασίας. Βλ. Tz. Kalogirou & K. Malafantis «Do I dare / disturb the universe? Critical Pedagogy and the ethics of resistance to and engagement with literature», *The Journal for Critical Education Policy Studies* 10:1 (Απρίλιος 2012), σ. 265-284.

32. Η μυθοπλαστική λογοτεχνία μαζί με το θέατρο, τον κινηματογράφο, δημοφιλείς πολυτροπικές μορφές μυθοπλασίας (πχ. κόμικς, εικονομυθιστορήματα κ.ά.) και πολυτροπικές διαδραστικές μορφές (πχ. υπερκειμενική μυθοπλασία, ηλεκτρονικά παιχνίδια μυθοπλασίας κ.ά.) από τη σκοπιά μιας φαινομενολογίας της μυθοπλασίας είναι συγγενείς μορφές και θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον η αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων που τις αξιοποιούν συνδυαστικά σε σύγκριση με παρεμβάσεις επικεντρωμένες αποκλειστικά σε μία μορφή μυθοπλασίας ως προς τα αποτελέσματα που παράγουν στον τομέα της κριτικής κατανόησης. Ας διευκρινιστεί εδώ ότι η αντίθεση μυθοπλαστικής και μη-μυθοπλαστικής λογοτεχνίας είναι ασύμμετρη προς την αντίθεση ποίηση-πεζογραφία. Για μια γνωσιακή προσέγγιση που επεκτείνει το μοντέλο των δυναμικών πραγματικοτήτων στην ποίηση, βλ. E. Semino, *Language and World Creation in Poems and Other Texts*, Λονδίνο και Νέα

πλή του *άρθρωση* οικοδομείται, κατά την άποψή μας, η ιδιότυπη αισθητική θέση της θέασης και συμμετοχής στο μείζον ανθρωπολογικό δράμα της παραγωγής και κατοχής νοήματος.

*Παρατηρήσεις και υποθέσεις πάνω σε επεισόδια διδασκαλίας  
«Νεοελληνικής Λογοτεχνίας».*

Το αναλυτικό πρόγραμμα, ανάμεσα σε άλλα, είναι μια κοινωνική σύγκλιση ή συμβιβασμός γύρω στο τι πολίτες μας ενδιαφέρουν. Τα ποικίλα μονολογικά στη θεωρία και τη θεώρησή τους μοντέλα ανάγνωσης πριμοδοτούσαν και πριμοδοτούν ορισμένους από τους μεσολαβητές της παραγωγής των νοημάτων. Με το άλλοθι, για παράδειγμα, του συγγραφικού νοήματος στο παρελθόν επέβαλαν τα νοήματα του εκπαιδευτικού και του αναλυτικού προγράμματος. Και είναι ανησυχητικό ότι ακόμη και νεότερες σχολές παιδαγωγικής σκέψης, όπως ορισμένες που μεριμνούν για κατάλληλα κείμενα προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν για ζητήματα ρατσισμού καταφεύγοντας σε προγραμματικές λογοτεχνικές μορφές,<sup>33</sup> δεν επιχειρούν κάτι ουσιαστικά διαφορετικό (που θα ήταν η χειραφετημένη σκέψη)· αλλάζουν μάλλον τα πρόσχημα των νοημάτων που ενσωματώνει το αναλυτικό πρόγραμμα.<sup>34</sup> Και αυτό είναι πρόβλημα. Όχι γιατί η λογοτεχνία ως συμβο-

Υόρκη, Longman, 1997.

33. Βλ. για παράδειγμα τη βασίμη κριτική που έχει ασκηθεί σε εκδοχές διαπολιτισμικού βιβλίου μυθοπλασίας ως προς την ουσιαστική παιδαγωγική υπηρεσία που είναι σε θέση να προσφέρει. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι αυτού του είδους τα βιβλία αναπαράγουν μέχρι τινός τα ιδεολογικά μηνύματα που υποτίθεται ότι επιδιώκουν να υπονομεύσουν· κι ακόμη ότι αναπαριστούν τις μορφές ετερότητας με τις οποίες καταπιάνονται με στερεοτυπικό τρόπο, δηλαδή με εκείνο το μηχανισμό που αποτελεί κατεξοχήν μέρος και όχι λύση του προβλήματος. Βλ. Αγγ. Γιαννικοπούλου, «Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο», *Κείμενα* 9 (2009). [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88)

34. Εξ ου και μια τεχνοκρατική και ρηχή θεώρηση του προβλήματος της κατανόησης, προτάσσει μεν την υπόσχεση ευανάγνωστων και μετρήσιμων ωφελημάτων, μη έχοντας δε φιλοσοφική υποδομή για την κατανόηση και την ετερότητα παράγει αυταρχικό λόγο και μορφές παρέμβασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βλ. την παρουσίαση του Μ. Howie, «Embracing the other within: Dialogical ethics, resistance and professional advocacy in English teaching», *English Teaching: Practice & Critique* 7: 1 (Μάιος 2008), σ. 103-118.



λική μορφή έχει κάποιο πλεονέκτημα ή ειδική ισχύ στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων έναντι των υπόλοιπων συμβολικών μορφών. Αλλά γιατί οι γνωσιακοί μηχανισμοί που καθορίζουν τις ανταποκρίσεις μας προς τα νοήματα και τους μεσολαβητές των νοημάτων είναι ενιαίοι, ανεξάρτητα από το αν αφορούν καλλιτεχνικά ή μη συμβάντα.<sup>35</sup> Με άλλα λόγια, η εξουδετέρωση ή παράβλεψη μεσολαβητών είναι γενικής ισχύος επικοινωνιακή νοοτροπία και όχι ειδικά λογοτεχνική — αν ήταν πιθανόν να μην είχαμε καν αντικείμενο συζήτησης.

Η παιδαγωγική της κριτικής ανάγνωσης έχει ασκήσει κριτική στις στενά κειμενοκεντρικές μορφές προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, στη βάση ότι επιμένουν στην αποκωδικοποίηση σε βάρος της ερμηνείας και κατά συνέπεια παρεμποδίζουν αντί να υποκινούν την κριτική κατανόηση. Αντί αυτού δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις μεθοδολογικές επιλογές και τις εν γένει μαθησιακές συνθήκες που υποκινούν συζητήσεις με νόημα για τα μέλη των τάξεων ως αναγνωστικών κοινοτήτων και παράλληλα αποθέτουν στοιχεία κριτικής επίγνωσης, προωθώντας συμβάντα αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην αναγνωστική κοινότητα, το κείμενο και την κοινωνία, το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης και την αυτοπεποίθηση ως προς τη δυνατότητά μας να παρέμβουμε αποτελεσματικά στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ποικίλες προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας με έμφαση στην κριτική ανάγνωση και θεωρητική αφετηρία διάφορες σχολές σκέψης στο πλαίσιο των αναγνωστικά προσανατολισμένων λογοτεχνικών θεωριών επενδύουν σε μορφές επεξεργασίας του λογοτεχνικού κειμένου που επιδιώκουν να εκφραστεί αμέσως και να αναδειχθεί η αρχική αναγνωστική ανταπόκριση, με την έμφαση στο συγκινησιακό της περιεχόμενο (συναισθήματα και σκέψεις) και στην ατομική της αφετηρία. Τέτοιες προτάσεις εκ πρώτης όψεως συντονίζονται με ό,τι περιγράφεται από τη γνωσιακή επιστήμη ως αυθόρμητος μηχανισμός ανταπόκρισης και συμμετοχής του αναγνώστη στα αφηγηματικά κείμενα, μηχανισμός που αποδίδεται μεταφορικά σε περιγραφές της εμπειρίας της ανάγνωσης ως καταβύθισης ή απορρόφησης σε έναν άλλο κόσμο (: τον μυθοπλαστικό).<sup>36</sup> Χάρη σε αυτόν το μηχανισμό,

35. Για την «αρχή της γνωσιακής ποιητικής ότι στη λογοτεχνική ανάγνωση και τις άλλες μορφές αλληλεπίδρασης ισχύουν οι ίδιοι γνωστικοί μηχανισμοί», βλ. P. Stockwell, *Cognitive Poetics. An Introduction*, ό.π. και για το παράθεμα, σ. 94.

36. Για μια παρουσίαση αυτού του μηχανισμού ο οποίος ανιχνεύεται πρωτογενώς

που επωφελείται από τη διπλή άρθρωση της μυθοπλαστικής λογοτεχνίας, ο αναγνώστης επικοινωνεί με το κείμενο όχι μόνο στη βάση της νοηματικής του προσπέλασης (: της εξαγωγής πληροφοριών ή των λογικών έργων που επιτελεί με αφετηρία το κείμενο), αλλά και μέσα από τη συγκλονιστική δύναμη της συγκίνησης που παράγεται από τη θέαση και τη συμμετοχή σε μια δυναμική πραγματικότητα. Μια τέτοια πρόταση με πυρήνα την χωρίς καθυστέρηση έκφραση και την ανάδειξη των *ατομικών* συγκινησιακών ανταποκρίσεων των αναγνωστών υιοθετήσαμε για ένα διάστημα δύο εξαμήνων στη διδασκαλία του επιλεγόμενου μαθήματος «Νεοελληνική Λογοτεχνία», σε φοιτητές και φοιτήτριες μη ειδικού ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος για τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες (δύο ακροατήρια ανά εξάμηνο, από 35-60 άτομα ανά ακροατήριο).<sup>37</sup> Μέσα από αυτή την εμπειρία, επιβεβαιώσαμε ότι η συγκεκριμένη πρόταση διδακτικής μεθοδολογίας (τουλάχιστον στην εκπαίδευση ενηλίκων) ευνοεί αξιοσημείωτες συγκινησιακές και ιδεολογικές ανταποκρίσεις.

Κείμενα όπως ο καβαφικός «Μύρης» ή το «Πίστομα» του Κωνσταντίνου Θεοτόκη (και εν γένει κείμενα που δραματοποιούν τους ιστορικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς παραγωγής νοημάτων και υπονομεύουν αξιώσεις περί φυσικότητας ορισμένων από αυτά) πυροδοτούν ένθερμες συζητήσεις, συχνά με πρωτοβουλία των ίδιων των φοιτητών και φοιτητριών, στις οποίες όμως *δεν εκφράζονται εξίσου ενεργητικά όλοι οι συμμετέχοντες* παρά το ότι οι περισσότεροι παρακολουθούν προσεκτικά. Παρατηρήθηκε

---

στους τρόπους και τις εικόνες που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να περιγράψουν την εμπειρία της ανάγνωσης από τη σκοπιά της λογοτεχνικής μυθοπλασίας, βλ. P. Stockwell, *Cognitive Poetics. An Introduction*, όπ., σ. 151-163. Η Μ. L. Ryan αναφερόμενη στην “ανάγνωση” ως συμμετοχή σε μια εικονική πραγματικότητα αντιπαραθέτει τον μηχανισμό της απορρόφησης από την μυθοπλασία και της αλληλεπίδρασης με αυτόν. Βλ. αναλυτικά, Marie-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Βαλτιμόρη, Johns Hopkins University Press, 2001. Το γενικό πλαίσιο από τη σκοπιά της γνωσιακής επιστήμης έλκει την καταγωγή του από την ανάλυση του R. Gerrig σχετικά με την ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων ως ταξιδιού ή μεταφοράς σε έναν άλλο κόσμο (transportation) και ως νοερής εκτέλεσής της (performance). Βλ. σχετικά, *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*, ό.π.

37. Στο μάθημα εγγράφονταν φοιτητές και φοιτήτριες, από διαφορετικές πόλεις και χωριά της Κύπρου (καθώς και μικρός αριθμός φοιτητριών και φοιτητών από την Ελλάδα), από διάφορα έτη και από σχολές και τμήματα όπως αρχιτεκτονική και καλών τεχνών, μηχανολόγων-μηχανικών, οικονομικών επιστημών και διοίκησης επιχειρήσεων, νοσηλευτική, κοινωνικών λειτουργιών κ.ά.

επιπλέον ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν ευνοεί την έκφραση κριτικών και αναστοχαστικών σημασιών, αλλά μάλλον στερεότυπων τοποθετήσεων, αν και ένθερμα παρουσιασμένων, πολύ λιγότερο εξατομικευμένων απ' ό,τι θα ανέμενε κάποιος που δεν ασχολείται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε ενήλικους. Σε τέτοιες συνθήκες φανερώνεται επίσης και από πρακτική άποψη η ανάγκη να υπερβούμε την αντίθεση κείμενο-αναγνώστης στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε τη δυναμική της παραγωγής νοημάτων σε πλαίσιο πέραν της ιδιωτικής ανάγνωσης. Η λογοτεχνική κατανόηση και τα έργα ερμηνείας του κειμένου στην εκπαίδευση (τουλάχιστον σε ακροατήρια σύνθεσης όπως αυτής που περιγράψαμε) λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας διαζώσης, σε πραγματικό χρόνο, κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους μαθητές αλλά και τον κάθε έναν μαθητή με τους υπόλοιπους και *επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις οριζόντιες σχέσεις ισχύος που συνεπάγεται αυτή η αλληλεπίδραση*. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερο ενεργητικές ανταποκρίσεις και οι οποίες ξεδιπλώνονται χωρίς καθυστέρηση (πχ. φοιτητές που προσφέρονται πρώτοι να ανακοινώσουν όσα γράφουν στα ελεύθερα προσωπικά τους σχόλια και παρατηρήσεις αμέσως μετά την ανάγνωση του κειμένου) είναι εκείνες που έχουν τον πιο ένθερμο αλλά και αντικριτικό, στερεοτυπικό χαρακτήρα. Συνοδεύονται δε από *ισχυρά ανάμεικτα συναισθήματα* των ομιλητών: Τέτοια λογοτεχνικά κείμενα προκαλούν το ενδιαφέρον, αλλά και έντονη δυσπιστία ως προς την ηθική υποδομή τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις εκφράζονται τοποθετήσεις που επιχειρούν να συμβιάσουν την αισθητική συγκίνηση και το ενδιαφέρον που προκαλεί το κείμενο με την αντίσταση απέναντι σε όσα εκλαμβάνονται ως μη ηθικά ή ως δυσάρεστα νοήματα. Τέτοιοι συμβιβασμοί προωθούνται μέσα από την απώθηση κειμενικών πτυχών που διόλου τυχαία συναρτώνται με όσα οι ίδιοι εκλαμβάνουν ως μη ηθικά ή δυσάρεστα νοήματα.<sup>38</sup>

Πιο συγκεκριμένα, και ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των επιμέρους τοποθετήσεων των φοιτητών, διακρίναμε ορισμένες κοινές αντιδράσεις με αφετηρία το κείμενο στο πλαίσιο του διαλόγου που ακολουθούσε: (α) τη φανταστική διάσχιση των οντολογικών ορίων ανάμεσα στην πραγματική και τη μυθοπλαστική πραγματικότητα αλλά και την αδυναμία ή άρνη-

38. Παραδείγματος χάριν: Η σχέση ανάμεσα στον Μύρη και τον μονολογιστή στο καθαφικό ποίημα δεν έχει ερωτική διάσταση και η λύση στο «Πίστομα» μένει ανοικτή (ο Αντώνης ίσως θάβει ίσως και όχι το παιδί).

ση διακίνησης, μετατοπίσεων στο πλαίσιο της (: έμφαση στη συμμετοχή στη μυθοπλασία και αδυναμία σφαιρικής θέασής της), (β) την ανεξέταστη ταύτιση με το ηθικά και ιδεολογικά οικείο, (γ) την κυριαρχία του συγκινησιακού στοιχείου και την ηθική συμφωνία, αλληλεγγύη, εμπάθεια, ταύτιση, συναισθηματική εν γένει δέσμευση και προσήλωση προς συγκεκριμένο ήρωα της ιστορίας (δ) την απώθηση αφηγηματικών στοιχείων που θα μπορούσαν να περιπλέξουν τη συναισθητική δέσμευση ή προσήλωσή τους προς συγκεκριμένο ήρωα, (ε) την απώθηση τοποθετήσεων ατόμων της ομάδας που θα μπορούσαν να περιπλέξουν την προσήλωσή στους αρχικούς τους θεματικούς ισχυρισμούς. Επιπλέον, οι φοιτητές που εξαρχής εκφράζουν ισχυρούς θεματικούς ισχυρισμούς προσκολλώνται σε αυτούς μέχρι τέλους, μάλλον αμυνόμενοι έναντι όσων εκφράζουν διαφορετικές τοποθετήσεις, παρά επιχειρηματολογώντας: Δεν είναι πλέον ασφαλές από τη σκοπιά των όρων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης να ελέγξουν τις αρχικές τους τοποθετήσεις πολύ δε περισσότερο να τις αναθεωρήσουν.

Ελαφρώς θετικότερα αποτελέσματα απέφερε τα τρία επόμενα εξάμηνα η εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου που υποκινεί τον συνδυασμό συμμετοχής, αποστασιοποίησης και εκ νέου συμμετοχής στο κείμενο.<sup>39</sup> Υιοθετήσαμε την άποψη ότι τα ίδια τα κείμενα εφόσον επιλεχθούν όχι τόσο με γραμματολογικό όσο με αισθητικό και διδακτικής πραγματολογίας γνώμονα συνιστούν τη γέφυρα της επικοινωνίας με τη μυθοπλασία (α' φάση συμμετοχής στο κείμενο). Η επεξεργασία όμως των κειμένων δεν ξεκινά με ερωτήσεις κριτικής ανάλυσης ή με δραστηριότητες έκφρασης της ατομικής ανταπόκρισης (όπως τα ημερολόγια ελεύθερου σχολιασμού και παρατηρήσεων). Ξεκινά με ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες παραγωγής κειμένων «μέσα από το κείμενο και πάνω στο κείμενο» που ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση, εμπεριέχουν δε το στοιχείο της αποστασιοποίη-

39. Αυτός ο συνδυασμός δεν εμπνέεται από την ιστορία της τέχνης ή της λογοτεχνίας ειδικότερα, αλλά έχει γνωσιακή καταγωγή — αφορά δε στις δυνατότητες της ενσυναίσθησης και της αυτεπίγνωσης. Η ενσυναίσθηση, ως υποδομή της καταβύθισης στο μυθοπλαστικό σύμπαν, δεν είναι επίγονος ενός αφελούς ρομαντισμού, αλλά η φυσική γέφυρα του αναγνώστη για να επικοινωνήσει μέσα από τη συγκλονιστική δύναμη των συναισθημάτων με τη μυθοπλασία. Η αυτεπίγνωση, ως υποδομή της αποστασιοποίησης από το μυθοπλαστικό σύμπαν, δεν είναι έμπνευση ενός ψυχρού formalismού που ατενίζει ασυγκίνητος την παράσταση του ανθρώπινου δράματος ή απότοκο μιας σκληρής πολιτικής δέσμευσης, αλλά η αντιληπτική σκοπιά που μας επιτρέπει να αντικρίσουμε τις δαιδαλώδεις περιπλοκές και μηχανισμούς αυτού του δράματος.

σης των συμμετεχόντων από τη μυθοπλασία μέσα από την εκτέλεση ρόλων που συνιστούν κίνητρο, δημιουργική πρόκληση και ασφαλές πλαίσιο εντός του οποίου θα διερευνήσουν ευέλικτα το μυθοπλαστικό σύμπαν — η ιδέα της ομάδας συγγραφής σεναρίου και της σκηνοθετικής ομάδας είναι από τις πιο δημοφιλείς.<sup>40</sup>

Στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων ενσωματώνουμε στοιχεία που δίνουν τα κίνητρα και τις κατευθύνσεις στις ομάδες ώστε: να ενισχυθεί η αναγνωστική κατανόηση· ο νοερός χάρτης που εξυπηρετεί τη διακίνηση στον κόσμο της μυθοπλασίας και σχεδιάζεται από ρητές πληροφορίες του κειμένου, από στοιχεία που ο αναγνώστης συμπεραίνει κι από άλλα που ο ίδιος φέρει στις αποσκευές του να αποκτήσει την ανάλυση που εξασφαλίζει μια ομάδα εξερεύνησης σε αντίθεση με εκείνη του “μοναχικού γεωγράφου”· να επισημανθούν και να αξιοποιηθούν όσο γίνεται πληρέστερα οι δεικτικές μετατοπίσεις του κειμένου από μία σε άλλη αντιληπτική σκοπιά του και από το ένα στο άλλο αφηγηματικό πλαίσιο· να αποκτήσει πρακτικό κίνητρο και νόημα η προσπέλαση του κειμένου ως διακειμένου και η συμπλήρωση γνωστικών κενών ως προς τα γνωσιακά σχήματα τα οποία το κείμενο εγγράφει· και να ενισχυθεί μέσα από τη συλλογική σκέψη ο σφαιρικός εμπλουτισμός του μυθοπλαστικού κόσμου. Παράλληλα, και εφόσον η διαλογική-κριτική ανάγνωση διαπερνά τόσο το σύνολο της αναγνωστικής κατανόησης όσο και την ερμηνεία, τέτοιες δραστηριότητες θα πρέπει να δίνουν εύλογο πλαίσιο ανάπτυξης αντιληπτικών σκοπιών που το κείμενο περιθωριοποιεί ή παραλείπει (: όπως είναι μια δημιουργική δραστηριότητα διασκευής του κειμένου από τη σκοπιά μιας ομάδας σεναριογράφων ή σκηνοθετών).

Συνοψίζοντας, τα κύρια ζητούμενα στην ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων βασίζονται στη δυνατότητα του αναγνώστη να υιοθετήσει πολλαπλές αντιληπτικές τοποθετήσεις έναντι της μυθοπλασίας, να πειραματιστεί ανακαλύπτοντας τι μπορεί να σημαίνει αυτή η πολλαπλότητα ως προς τις αξιολογικές σημασίες που απορρέουν από αυτή και την ισχύ τους, να ανασύρει τις ατομικές γνώσεις και τις γνώσεις της ομάδας ως προς τα ιστορικά συμφραζόμενα της πραγματολογικής υποδομής του κειμένου και να αναζητήσει άλλες, να μεταθέσει σε αντικειμενικές μορφές τις υποκειμενικές συγκινησιακές του ανταποκρίσεις, ώστε να μπορέσει να καταλά-

40. Στη συνέχεια δίνονται ορισμένα παραδείγματα για τα δομικά χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων με αφετηρία αυτήν τη συγκεκριμένη ιδέα.

βει τι παράγοντες τις επηρεάζουν, να διασταυρώσει την προσωπική του νοερή κατασκευή του μυθοπλαστικού κόσμου με τις νοερές κατασκευές των συνομηλίκων του σε πλαίσιο μιας κοινής δημιουργικής προσπάθειας. Η προσωρινή απόσταση αποτελεί τον αναγκαίο χώρο διαφοράς ώστε να παραχθούν όχι μόνον συγκινησιακές αντιδράσεις, αλλά και κριτικές σημασίες ως προς τα εμπεδωμένα από κοινωνική άποψη στερεότυπα που ενσωματώνει — είτε με τυφλό είτε με κριτικό τρόπο — το κείμενο. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στους αναγνώστες να αναπτύξουν μια ουσιωδώς διαλογική σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο και τους συνομιλητές τους· σχέση που ανάμεσα σε άλλα υποκινεί τον αναγνώστη να διερευνήσει μη οικείες οπτικές και προοπτικές πάνω σε επίμαχα ζητήματα που το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο αισθητοποιημένα διερευνά και να δοκιμάσουν μη παγιωμένες από ατομική σκοπιά μορφές ανταπόκρισης σε αυτές τις οπτικές.

Τέτοιες παρεμβάσεις προάγουν την ευέλικτη παλινδρόμηση των αναγνωστών στο φάσμα «συμμετοχή ή απορρόφηση στο λογοτεχνικό σύμπαν — αποστασιοποίηση από αυτό», την αποδέσμευση δηλαδή από την καθήλωση της αναγνωστικής ταυτότητας σε ένα αντιληπτικό κέντρο. Επιπλέον η διαδικασία της αποστασιοποίησης δεν εξωθεί τους συμμετέχοντες να δεσμευτούν εξ αρχής σε θεματικές δηλώσεις και στη συνέχεια να οχυρωθούν στην υπεράσπισή τους. Με άλλα λόγια, οι δυνητικές αντιληπτικές τοποθετήσεις λειτουργούν ως *ασφαλή ερμηνευτικά πλαίσια* για τη διερεύνηση εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης επίμαχων συνθηκών. Η απόσταση αποτελεί την άλλη όψη της συναίσθησης μιας δωρεάς που απλόχερα χαρίζει η μυθοπλασία: των συγκεκριμένων παραστάσεων και των αισθητών μορφών της, αφηγηματικών και εικονιστικών. Ειδικά η επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου σε αυτό το στάδιο της διδασκαλίας αποκλειστικά μέσα από ερωταποκρίσεις που απαιτούν ένα άλμα στην ερμηνεία για την ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης<sup>41</sup> παραμένει υπερβολικά ατομικιστική και θεωρητική, ενώ το δώρο της μυθοπλασίας καταντά άδωρο.

Η επιστροφή στην τοποθέτηση της συμμετοχής στο μυθοπλαστικό σύμπαν (: στη δική μας παρέμβαση είχε τη μορφή ημερολογίου ελεύθερου

---

41. Συναντά κανείς αρκετά συχνά προτάσεις για πραγματικά χρήσιμα πρωτόκολλα ερωταποκρίσεων που αναπτύσσονται με σκοπό την προαγωγή του κριτικού γραμματισμού. Βλ. πχ. M. McLaughlin και G. DeVogd, «Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response», *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48:1 (Σεπτέμβριος 2004), σ. 52-62.

σχολιασμού και διατύπωσης παρατηρήσεων επί του κειμένου) θα μπορούσε να αναδεικνύει τον στοχασμό του αναγνωστικού υποκειμένου πάνω στις εμπειρίες που αποκόμισε κατά την ομαδική επεξεργασία του κειμένου και σε μια συγκριτική αυτοπαρατήρηση που του δίνει την ευκαιρία να ελέγξει διαφοροποιήσεις πάνω στον τρόπο με τον οποίο διαβάσει, ερμηνεύει και αξιολογεί το κείμενο πριν και μετά από τη διαδικασία στην οποία έλαβε μέρος. Η παλινδρόμηση στις κατευθύνσεις της συμμετοχής στο μυθοπλαστικό σύμπαν και της αποστασιοποίησης από αυτό εμπλουτίζει, όπως εμείς τουλάχιστον ερμηνεύουμε όσα εκθέσαμε παραπάνω, τη συγκινησιακή ανταπόκριση με μια λιγότερο γραμμική, αυτοματική παραγωγή αναγνωστικών νοημάτων.

Η ταύτιση με έναν ήρωα, το να δούμε με τα μάτια του, πιστοποιεί ότι η ιστορία μας συνεπήρε και μέχρι τινός εγγυάται ότι η συζήτηση και η σκέψη πάνω σε αυτή θα έχει νόημα για εμάς. Όμως η απορρόφηση σε μιαν αποκλειστική οπτική γωνία θα είχε ως αποτέλεσμα κρίσιμες νοηματικά ζώνες να παραμείνουν αθέατες: Μια τέτοια τοποθέτηση, αίφνης, θα απέκλειε τη σύλληψη του ήρωα με τον οποίο κανείς ταυτίζεται από την οπτική γωνία των άλλων ηρώων και βεβαίως της αφήγησης σφαιρικά θεωρημένης. Για την ακρίβεια, τόσο η προσήλωση σε ένα απόλυτο αντιληπτικό κέντρο όσο και σε μια ατάραχη εξωτερικότητα στερεί το δώρο της μυθοπλασίας: την παράσταση και την αναγνωστική αναπαράσταση ενός δυναμικού κόσμου όπως οικοδομείται και βιώνεται από ένα ολόκληρο δίκτυο ανταγωνιστικών αντιληπτικών και αξιολογικών κέντρων.

### *Προβληματισμοί αντί επιλόγου*

Η έννοια του κριτικού αναγνώστη και της διαλογικής-κριτικής ανάγνωσης όπως τις περιγράψαμε στηρίζονται σε στοιχεία από τη μπαχτινιανή έννοια της κατανόησης και της διαλογικότητας, καθώς και την ανάλυση του Scholes για τη λογοτεχνία σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα, ενώ ξεκινά από την κριτική φιλοσοφική παράδοση ως βάση της κριτικής παιδαγωγικής. Ασφαλώς είναι πάρα πολλά αυτά που δεν γνωρίζουμε σε σχέση με το αν, πώς και πόσο συγκεκριμένες παρεμβάσεις και διδακτικές προτάσεις ενίσχυσης του λογοτεχνικού γραμματισμού διασταυρώνονται και ενισχύουν μηχανισμούς που κατ' εμάς emπίπτουν στη διαλογική-κριτική κατανόηση. Και ως προς αυτό, σε προγράμματα για την έρευνα και την προώθηση της

κριτικής ανάγνωσης με αφετηρία παντός φύσεως και τρόπου συμβολικές πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης της λογοτεχνίας, πιστεύουμε ότι ξεχωριστό ρόλο, ως σύμπραξη επιστημών, μπορεί να παίξει η γνωσιακή επιστήμη.<sup>42</sup> Η μεθοδολογία στη διδακτική της λογοτεχνίας μπορεί να επωφεληθεί σοβαρά από διεπιστημονικής βάσης εμπειρικές έρευνες που αποβλέπουν στην πολύπλευρη μελέτη της κατανόησης ως γενικής διαδικασίας της ανθρώπινης σκέψης και ως ειδικού φαινομένου ανάγνωσης. Και αντίστροφα τέτοιες έρευνες μάλλον θα ενισχύσουν το ρόλο της λογοτεχνίας σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα και θα εμπλουτίσουν τη λογοτεχνική θεωρία, τόσο ως προς την ανάπτυξη νέων τομέων μελέτης ή την αναδιάταξη των υφιστάμενων όσο και ως προς την ενίσχυση του ρόλου της στην επιστημονική κοινότητα. Ίσως έτσι υπάρξει κάποια αποτελεσματική αποζημίωση για το γεγονός ότι η διδακτική μετάθεση της θεωρίας της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κυριαρχήθηκε από τη μηχανιστική ή απλουστευτική (και πάντως μη οργανικά ενσωματωμένη σε κάποιον τελεσφόρο διάλογο για το χαρακτηριστικό αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα της λογοτεχνίας) μεταφορά εννοιών της θεωρίας της λογοτεχνίας στο curriculum ως ύλης και παρά τις προειδοποιήσεις ότι το επείγον δεν ήταν να διδάξουμε θεωρίες, αλλά να διδάξουμε με συνείδηση θεωρίας και παράγοντας θεωρία.<sup>43</sup>

---

42. Στο ενδιαφέρον για τους γνωσιακούς μηχανισμούς που υποστηρίζουν την ανάγνωση της λογοτεχνίας βασίζονται δύο σχετικά πρόσφατες προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, στην ελληνική βιβλιογραφία: Βλ. σχετικά, Μ. Παπαρούση, «Εννοιολογική μεταφορά. Μια απόπειρα διδακτικής αξιοποίησης», *Κείμενα* 8, (2008) σ. 1-12 και Σπ. Κιοσσές, «Γνωστική ποιητική, λογοτεχνία και εκπαίδευση: θεωρητικό υπόβαθρο και ενδεικτική διδακτική αξιοποίηση της θεωρίας του συγκειμενικού πλαισίου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 50 (2010) σ. 37-47.

43. Ευ. Φρυδάκη, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική, 2003.





Αναστασία Νάτσινα

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΕ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ  
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ξεκινήσω ευχαριστώντας τον Τομέα Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Αθήνας για την πρωτοβουλία αυτού του συνεδρίου. Η σημερινή συγκυρία, ελληνική και παγκόσμια, έχει θέσει σε αμφισβήτηση τις αξίες και τους στόχους της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, ενώ παράλληλα έχει δημιουργήσει σημαντικά πρακτικά προβλήματα, περιορίζοντας δραστικά τους διαθέσιμους πόρους, οικονομικούς και ανθρώπινους. Σ' αυτές τις συνθήκες έχει γίνει βεβαίως απολύτως αναγκαίο να συζητήσουμε και να επανεξετάσουμε το πλαίσιο, τους στόχους και τις επιμέρους παραμέτρους στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Με αυτές τις σκέψεις, επέλεξα να αναφερθώ στο διεπιστημονικό πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, όχι μόνο γιατί το θεωρώ ένα ενδιαφέρον ζήτημα από ακαδημαϊκής άποψης, αλλά και γιατί αναδεικνύει νομίζω ανάγλυφα την ουσία πολλών από τις καταστάσεις με τις οποίες βρισκόμαστε σήμερα αντιμέτωποι: Ενδογενείς και εξωγενείς πιέσεις για μεταρρυθμίσεις, απέναντι στις οποίες υψώνονται αντιστάσεις που υπαγορεύονται κάποιες από τη σύνεση και κάποιες από αδράνειας. Και ο σημαντικός κίνδυνος, μέσα σε μια τέτοια ασφυκτική κατάσταση, και σε μια χώρα με περιορισμένη κουλτούρα ουσιαστικού διαλόγου, οι μεταρρυθμίσεις να πάρουν τελικά μια κολοβωμένη μορφή που να χειροτερεύει αντί να βελτιώνει την υπάρχουσα κατάσταση.

Το διαθεματικό-διεπιστημονικό πλαίσιο διδασκαλίας, που, στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φιλοδοξεί να βγάλει το λογοτεχνικό φαινόμενο από την ομφαλοσκοπική αυτονομία του προς όφελος μιας κριτικής αγωγής των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό, αποτελεί μια τέτοια μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ανάλογη νομίζω ότι θα είναι, ίσως σύντομα, για λόγους που θα αναφέρω στη συνέχεια, και με στόχους κάπως διαφο-

ρετικούς, μια διεπιστημονική κατεύθυνση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ είναι ίσως χρήσιμο να αναφέρω τη διάκριση ανάμεσα σε διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, καθώς η πρώτη δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ενοποίηση και τον συγκερασμό των επιστημών προκειμένου να μελετηθεί ένα θέμα (και θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για μαθητές και μάλλον πιο επαναστατική από παιδαγωγικής άποψης),<sup>1</sup> ενώ στη δεύτερη οι επιστήμες είναι συνεργαζόμενες αλλά παραμένουν διακριτές.<sup>2</sup> Στο ελληνικό σχολείο, η διαθεματικότητα, στο βαθμό που έχει εισαχθεί, έχει πάρει περισσότερο τη μορφή της διαθεματικότητας-διεπιστημονικότητας, καθώς διατηρείται σε σημαντικό βαθμό η διάκριση των επιστημών/μαθημάτων.<sup>3</sup>

Σε ό,τι αφορά τη σχολική διδασκαλία της λογοτεχνίας με βάση αυτό το σύστημα, που θεσμοθετήθηκε το 2003 ως *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) με τα πρώτα σχετικά εγχειρίδια να κυκλοφορούν το ακαδ. έτος 2006-07, επιλέγονται θεματικοί άξονες προσανατολισμένοι στη σύγχρονη ζωή, που θίγονται μέσα από επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά οι οποίοι μελετώνται εξίσου και μέσα από περισσότερο ή λιγότερο συναφή πεδία, όπως είναι η ιστορία, τα θρησκευτικά, τα εικαστικά, η μουσική, αλλά και η επιτόπια κοινωνική έρευνα. Θεωρητικά, αυτός ο τρόπος εργασίας φιλοδοξεί να προσφέρει στους μαθητές, πέρα από τα παραδοσιακά ωφελήματα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας (την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια, τη συναισθηματική συμμετοχή και την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, τη γνωριμία με τον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα) μια σειρά από δεξιότητες και ένα είδος πολιτισμικής εγγραμματοσύνης που το προηγούμενο πλαίσιο δεν παρείχε σε ικανοποιητικό βαθμό. Η διαθεματική προσέγγιση γενικά, ως ολιστική, θεωρείται ότι έχει το πλεονέκτημα να είναι πιο κοντά στη ζωή γενικότερα

1. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση που οι ειδικοί ανάγουν μέχρι τον Ρουσσώ και τον Πλάτωνα, αλλά στη σύγχρονη μορφή της την εισηγήθηκε ο John Dewey στις αρχές του εικοστού αιώνα. Βλ. Χρήστος Θεοφιλίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη 2002.

2. Βλ. αναλυτικότερα Ηλίας Ματσαγγούρας, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, 2002.

3. Βλ. Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίση, «Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα προγράμματα σπουδών στη διδασκαλία και στα σχολικά βιβλία» (ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, URL: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=13&ep=182](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=13&ep=182) <21/3/2014>)

αλλά και στα βιώματα των μαθητών ειδικότερα. Μ' αυτήν την έννοια, και με τους σωστούς χειρισμούς, και η κοινωνική χρησιμότητα της μάθησης μπορεί να είναι αυξημένη, αλλά και το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών γι' αυτήν πολύ μεγαλύτερο. Επιπλέον, προωθώντας μια ενοποιημένη, σφαιρική εικόνα για τα αντικείμενα που μελετώνται, προσφέρει θεωρητικά μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των εννοιών που βρίσκονται στο επίκεντρο της μελέτης, αποτρέποντας τη διαμερισματοποίηση της γνώσης και τη στείρα απομνημόνευση. Τέλος, απαιτώντας μια πιο ενεργητική αντιμετώπιση της μάθησης, που συνδέεται άμεσα με τα βιώματα των μαθητών, το σύστημα αυτό ενισχύει την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα και οξύνει επίσης τις κριτικές και συνθετικές τους ικανότητες· ειδικά δε σε ό,τι αφορά την ομαδική εκπόνηση των 'σχεδίων εργασίας', ευνοεί επιπλέον το πνεύμα συνεργασίας.<sup>4</sup>

Η στροφή σε μια τέτοια προσέγγιση της γνώσης στο σχολείο σχετίζεται με την αναγνώριση της ανάγκης για ένα σχολείο «μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό», που να βρίσκεται σε μεγαλύτερη ανταπόκριση με τις νέες κοινωνικές ανάγκες, και να προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές να αντεπεξέλθουν στο σύγχρονο σύνθετο κοινωνικό τοπίο με τις κάθε είδους πολιτισμικές του διασταυρώσεις.<sup>5</sup> Εικάζει επίσης κανείς ότι η μεταρρυθμιστική αυτή απόπειρα του Υπουργείου υπήρξε επίσης το αποτέ-

---

4. Βλ. αναλυτικά Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α. Π. Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης* και ειδικότερα: «Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για το γυμνάσιο», ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (<21/3/2014>). Για παραδείγματα-προτάσεις διδασκαλίας, βλ. ενδεικτικά Χριστίνα Αργυροπούλου (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007. Για μια αναλυτική παρουσίαση και κριτική της κατ' ουσίαν πολύ περιορισμένης εφαρμογής της διαθεματικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό γυμνάσιο, βλ. Ελένη Κατσίμπουρα, «Διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο και διαθεματικότητα» Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία (Ειδίκευση: Λογοτεχνική εκπαίδευση), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2009.

5. Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης, «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α. Π. Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, ηλεκτρονική δημοσίευση στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (<21/3/2014>).

λεσμα, μεταξύ άλλων, της επιρροής που άσκησε τα τελευταία χρόνια ο δι-επιστημονικός χώρος των Πολιτισμικών Σπουδών, αναπτυγμένος φυσικά σε συνάρτηση με αυτό το σύνθετο κοινωνικό-πολιτισμικό τοπίο (που δεν είναι βέβαια ελληνική ιδιαιτερότητα), και ως εργαλείο για την πραγμάτευ-σή του ως τέτοιου. Επί της αρχής βρίσκω απολύτως εύλογο και θετικό — πιθανώς μάλιστα αναπόφευκτο— η ανάπτυξη του θεωρητικού λόγου για τη λογοτεχνία και τον πολιτισμό να βρίσκει με κάποιο τρόπο τον δρόμο της και προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση —για τους κινδύνους που ελ-λοχεύουν φυσικά έγραψε πρόσφατα και πολύ εύστοχα ο Τοντόροφ.<sup>6</sup>

Τη σύνδεση αυτής της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας με τις Πολιτισμικές Σπουδές κάνουν σαφέστερη και ρητή οι επεξεργασίες της «Ομάδας έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» που συστήθηκε από μέλη του Α.Π.Θ. (Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη, Λίνα Κου-ντουρά, Γρηγόρης Πασχαλίδης, Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, Ελένη Χοντο-λίδου), μέλη της οποίας συμμετείχαν στην επιτροπή κατάρτισης των νέων προγραμμάτων σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση που τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2011, τροποποιώντας τα ήδη υπάρχοντα, και βασιζόμενα στα ίδια διδακτικά εγχειρίδια.<sup>7</sup> Η ομάδα αυτή ανέπτυξε μια ολοκληρωμένη πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, λαμβάνοντας το θεωρητι-κό της υπόβαθρο από τις Πολιτισμικές Σπουδές. Αναγνωρίζοντας ότι δεν

6. Tzvetan Todorov, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο* (μτφρ. Χρύσα Βαγενά), Αθήνα: Πόλις 2013. Βλ. επίσης την εισήγηση της Μαρίνας Αρετάκη «Η αφηγηματολογία στη μέση εκ-παίδευση» στα Πρακτικά του παρόντος συνεδρίου.

7. Βλ. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεω-τική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011,

αποτελούν μια ενοποιημένη θεωρία, η ομάδα εστιάζει στο γεγονός ότι κοινή συνισταμένη των τάσεων που συναποτελούν τις Πολιτισμικές Σπουδές είναι πως προτείνουν «τον πολιτισμό ως συνολικό κοινωνικό πεδίο παραγωγής νοήματος».<sup>8</sup> Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο,

ο πυρήνας της πρότασής [τους] συνίσταται στην αξιοποίηση του μαθήματος της λογοτεχνίας ως ενός προνομιακού μέσου για τη συνειδητοποίηση, διερεύνηση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων, διακρίσεων και αξιών στη βάση των οποίων κατανοούμε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την κοινωνική μας ταυτότητα.<sup>9</sup>

Σύμφωνα μ' αυτήν την οπτική, η λογοτεχνία συζητείται υπό το φως των ποικίλων διασταυρώσεών της με κάθε άλλου είδους πολιτισμικές αναπαραστάσεις αλλά και ως προς τη δική της συνεισφορά στο σύνθετο πεδίο ανάδυσης σημασιών και παραγωγής ταυτοτήτων που είναι ο πολιτισμός ευρύτερα. Αυτού του είδους η μελέτη θεωρητικά δίνει τη δυνατότητα για μια κριτική κατανόηση του πολιτισμικού φαινομένου, που θα μπορούσε να επιτρέψει με τη σειρά της και πιο παραγωγικές αλληλεπιδράσεις στον κοινωνικό χώρο (διαπροσωπικές, επαγγελματικές κ.ο.κ), που είναι φυσικά μια ιδιαίτερα επιθυμητή συνέπεια της βασικής εκπαίδευσης.<sup>10</sup>

Βέβαια από την ακαδημαϊκή θεωρία στην πράξη των οδηγιών του Υπουργείου, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας στη σχολική τάξη είναι κάπως μακρύς ο δρόμος. Δεν έχω στη διάθεσή μου στοιχεία για το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτό το είδος διδασκαλίας

---

8. Γρηγόρης Πασχαλίδης, «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», Βενετία Αποστολίδου - Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός 2006, σ. 321

9. Ό.π. σ. 322.

10. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, «το λογοτεχνικό κείμενο αναδεικνύεται σ' ένα σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο, ο ορίζοντας του οποίου συμπίπτει μ' εκείνον του συνολικού κοινωνικο-πολιτισμού περιβάλλοντος, προσφερόμενο έτσι ιδανικά για τη μεθοδική διερεύνηση και συνειδητοποίηση του τελευταίου» (Πασχαλίδης, ό.π. σ. 323). Για μια αναλυτική παρουσίαση των προτάσεων της ομάδας για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βλ. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, Β. Αποστολίδου - Β. Καπλάνη - Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός 2004.

και αν όντως λαμβάνουν τα πλεονεκτήματα που θεωρείται ότι προσφέρει. Θα ήταν οπωσδήποτε ευκαταίο. Έχουν ωστόσο εκφραστεί και αξιοσημείωτες ενστάσεις, η συχνότερη από τις οποίες νομίζω ότι αφορά το κατά πόσο διασώζονται τα παραδοσιακά ωφελήματα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα σε ένα πλαίσιο που τείνει να υποβαθμίζει την παραδοσιακή αυτονομία του λογοτεχνικού φαινομένου, αντιμετωπίζοντάς το ως έναν απλό σταθμό σε μια μαθησιακή διαδρομή που μπορεί να έχει διαφορετική αφετηρία και τέρμα. Δεν είμαι αρμόδια να κρίνω τα ποσοστά σύνεσης και αδράνειας που εικάζω ότι συνυπάρχουν σ' αυτές τις ενστάσεις, αν και έχω σχηματίσει την εντύπωση ότι το μεγαλύτερο μέρος τους απευθύνεται μάλλον στην υλοποίηση παρά στην αρχική σύλληψη, στη σκοποθεσία της οποίας, κατά τη γνώμη μου, λαμβάνεται αρκετή πρόνοια ώστε να μην παραβλέπονται οι ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου.<sup>11</sup> Νομίζω όμως ότι αν δεν υπάρξει ένας ουσιαστικός διάλογος για την επίλυση αυτών των ζητημάτων, αλλά και ουσιαστική υποστήριξη για μια υλοποίηση σύμφωνη με την αρχική σύλληψη, αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια κινδυνεύει να γίνει άλλη μια στη μακρά σειρά των κολοβών.

Η εισαγωγή πάντως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μιας προσέγγισης που ανοίγει τη λογοτεχνία στο ευρύτερο πεδίο του πολιτισμού, και για την οποία οι φιλόλογοι θα πρέπει να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι απ' όση τους επιτρέπουν τα περιορισμένα επιμορφωτικά προγράμματα του Υπουργείου, αλλά και μια σειρά από άλλους λόγους, που αφορούν όντως, κι εδώ, τη σύνθετη κοινωνική μας πραγματικότητα, κάνουν το ζήτημα αυτό επίκαιρο και σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η επικράτηση του μαζικού πανεπιστημίου και της υπαγωγής της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην επαγγελματική αποκατάσταση, σε συνδυασμό μάλιστα με τον κορεσμό που έχει επέλθει στην παραδοσιακή επαγγελματική διέξοδο των αποφοίτων φιλολογίας ως εκπαιδευτικών, δημιουργεί την ανάγκη για νέα αντικείμενα, νέα 'εκπαιδευτικά προϊόντα', αλλά και μια ιδιαίτερη έμφαση σε 'μεταφέρσιμες δεξιότητες' που θα επιτρέψουν θεωρητικά μια καλύτερη τύχη στην αγορά εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, η ίδια συρρίκνωση των επαγγελματικών διεξόδων για τη φιλολογία έχει στην πραγματικότητα μειώσει τη ζήτηση του

11. Ωστόσο ενστάσεις για την αρχική σύλληψη, όπως αυτή αποτυπώνεται στο πρόγραμμα σπουδών για την Α' Λυκείου, μπορεί κανείς να βρει στο περ. *Φιλολόγος* τχ. 148.

κλάδου, όχι όμως και τον αριθμό των εισακτέων: αυτό σημαίνει πρακτικά μια ορισμένη πτώση στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών που εισέρχονται στα Τμήματα Φιλολογίας μέσω του διαγωνισμού των πανελλαδικών εξετάσεων. Οι φοιτητές σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν ούτε το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο, αλλά ούτε και ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την κουλτούρα της υπομονετικής και επίμονης διατριβής σε ένα αντικείμενο μελέτης, που αποτελούν προϋποθέσεις της ουσιαστικής εμβάθυνσης σε έναν επιστημονικό κλάδο.

Η πρόσφατη θεσμοθέτηση στην Ελλάδα της δυνατότητας τριετών πτυχίων, αλλά και της δυνατότητας προσφοράς πολλαπλών προγραμματικών σπουδών από τα Τμήματα, εισήγαγε στην πανεπιστημιακή μας εκπαίδευση, με κάποια καθυστέρηση, τις προδιαγραφές της Διαδικασίας της Μπολόνια και των ανακοινώσεων που την ακολούθησαν (Πράγας 2001, Βερολίνου 2003, Μπέργκεν 2005, Λονδίνου 2007, Λουβαίν 2009, Βουδαπέστης-Βιέννης 2010) στο πλαίσιο προσδιορισμού του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area), οι οποίες είχαν αρχίσει να δημιουργούν ένα πλαίσιο ανταπόκρισης σε αυτές και άλλες ανάλογες εξελίξεις ήδη από το 1999.<sup>12</sup> Η διαφαινόμενη πρόθεση του Υπουργείου να δοθεί προτεραιότητα στις Σχολές έναντι των Τμημάτων (ακόμα και με την δυνατότητα εισαγωγής σε Σχολή και την ένταξη αργότερα σε Τμήμα που συζητήθηκε κάποια στιγμή)<sup>13</sup> είναι επίσης στην ίδια γραμμή του να περιοριστεί η πρωτοκαθεδρία των παλαιών στενών ειδικοτήτων των Τμημάτων, να δημιουργηθούν ενδεχομένως νέα αντικείμενα, αλλά και ευέλικτα προγράμματα σπουδών, που να εξατομικεύονται με δυνατότητες πολλαπλών επιλογών. Πρόκειται για μια κατεύθυνση που συνδυάζει εξάλλου τις τάσεις που προανέφερα με τις νεότερες, φοιτητοκε-

---

12. Βλ. αναλυτικά την ιστοσελίδα *Europa*, *Σύνοψη της νομοθεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelonglearning/c11088\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelonglearning/c11088_el.htm) <23/3/2013>

13. Βλ και την πρόδρομη εισήγηση του Αλέξη Πολίτη, «Ενιαία εισαγωγή φοιτητών στις Φιλοσοφικές Σχολές: Μια πρόταση αναδιάρθρωσης του προγράμματος σπουδών και όχι των Τμημάτων», Αλέξης Καλοκαιρινός (επιμ.) *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές σχολές*, Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης 2010, σ. 107-112. Βλ. επίσης την σχετική πρόταση του Αλέξη Καλοκαιρινού στο «Η φιλοσοφική σχολή μέσα στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Κατάσταση πραγμάτων και προοπτικές», Δ. Μουστακλίδου (επιμ.), *Το μέλλον των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2008, σ. 205-217: 214.



ντρικές, παιδαγωγικές κατευθύνσεις.

Παράλληλα βέβαια, ο προσανατολισμός αυτός δείχνει και προς την κατεύθυνση πιο γενικών σπουδών στο προπτυχιακό επίπεδο. Πρόκειται για μια εξέλιξη με την οποία μας έχει ήδη εξοικειώσει η διάδοση του θεσμού των Ανοικτών Πανεπιστημίων πανευρωπαϊκά, στα οποία τέτοια προγράμματα σπουδών δεν είναι σπάνια. Αναφέρομαι σε υπαρκτά προπτυχιακά προγράμματα σπουδών με τίτλους όπως «Ανθρωπιστικές επιστήμες» (Oscail, Ιρλανδία και Universitat Oberta de Catalunya, Ισπανία), «Επιστήμες του πολιτισμού» (Fern Universitaet Hagen, Γερμανία), «Ευρωπαϊκές σπουδές» και «Σπουδές στον ευρωπαϊκό πολιτισμό» (Open University UK, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), «Ιταλική γλώσσα και πολιτισμός» (Università Telematica Guglielmo Marconi, Ιταλία), «Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό» (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).<sup>14</sup>

Η πορεία απομάκρυνσης από τις στενές ειδικότητες των Τμημάτων φαίνεται να επιταχύνεται φυσικά και από πολύ πιο άμεσα πρακτικές συνθήκες, δηλαδή τη διαρκή συρρίκνωση του προσωπικού, διδακτικού και διοικητικού: Εφόσον συνεχιστεί αυτή η πορεία νομίζω ότι, αν η συγχώνευση τμημάτων δεν θεσμοθετηθεί απευθείας από την πολιτεία, όπως δεν αποκλείεται να συμβεί, είναι πιθανό να επιδιωχθεί από τα ίδια τα τμήματα προκειμένου αυτά να μπορέσουν να επιβιώσουν στοιχειωδώς και να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους απέναντι στους φοιτητές — και τέτοιες συζητήσεις δεν λείπουν μεταξύ συναδέλφων.

Μια τελευταία ένδειξη αυτής της τάσης αλλά και κίνητρο για την υλοποίησή της, είναι η υψηλή μοριοδότηση διεπιστημονικών ερευνητικών προγραμμάτων. Πιθανώς έλκει την καταγωγή της (όπως άλλωστε και το είδος της ακαδημαϊκής αξιολόγησης της ερευνητικής εργασίας των τμημάτων) από το κυρίαρχο παράδειγμα των θετικών επιστημών, όπου η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών επιστημών είναι αρκετά συνηθής ερευνητική στρατηγική.<sup>15</sup>

14. Για μια αναλυτικότερη παρουσίαση και κριτική συζήτηση αυτής της τάσης των ευρωπαϊκών ανοικτών πανεπιστημίων βλ. Αναστασία Νάτσινα, «Σχετικά με το μέλλον του αντικειμένου της λογοτεχνίας: Το διακύβευμα που αποκαλύπτουν οι τάσεις της ευρωπαϊκής ανοικτής εκπαίδευσης», Δ. Μουστακλίδου (επιμ.), *Το μέλλον των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2008, 49-62.

15. Για τις συνέπειες των θετικών επιστημών ως κυρίαρχου παραδείγματος στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και την πίεση που δέχονται οι ανθρωπιστικές επιστήμες και

Οι συνθήκες αυτές (ανάγκη για διεπιστημονική κατάρτιση των φιλολόγων καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, άνοιγμα στην ευρύτερη αγορά εργασίας, προφίλ φοιτητών, νομοθετική πρόβλεψη, το 'προηγούμενο' των ανοικτών πανεπιστημίων, ο περιορισμός του προσωπικού, η ερευνητική χρηματοδότηση) δείχνουν να συγκλίνουν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας προγραμμάτων σπουδών που δεν θα εδράζονται υποχρεωτικά, αποκλειστικά, σε επιστημονικούς κλάδους (όπως είναι η φιλολογία), αλλά (και) σε αντικείμενα ευρύτερου ενδιαφέροντος, που θα μελετώνται υπό το πρίσμα διαφορετικών επιστημών.<sup>16</sup>

Αυτό πρακτικά έχει σημαντικές πιθανότητες να καταλήξει σε 'πολυ-επιστημονικά' (καθόλου κατ' ανάγκην διεπιστημονικά) προγράμματα σπουδών, όπως είναι άλλωστε και τα περισσότερα από τα ανάλογα προγράμματα των ανοικτών πανεπιστημίων. Μπορεί εύκολα να φανταστεί κανείς μια οριζόντια, χρονολογική διάκριση αντικειμένων στις φιλοσοφικές σχολές, όπως 'νεοελληνικές/ευρωπαϊκές σπουδές', 'βυζαντινές σπουδές', 'κλασικές σπουδές'. Δεν θα είναι πρωτοφανές, το 1982 κατά την κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών είχε εξεταστεί το ενδεχόμενο της οριζόντιας διάκρισης, από την άλλη η 'βυζαντινολογία' έχει μια ορισμένη ιστορία ως ενιαίος κλάδος και πήρε αρκετό χρόνο να διακριθεί στις επιστήμες που την απάρτιζαν,<sup>17</sup> ενώ στο εξωτερικό αρκετά προγράμματα σπουδών είναι δομημένα μ' αυτόν τον τρόπο, δίνοντας τη δυνατότητα της ειδίκευσης στα μεγαλύτερα έτη.

Τα πολυ-επιστημονικά προγράμματα σπουδών, παρά την ελκυστικότητά που έχει το εύρος τους, έχουν κατηγορηθεί για το ότι δεν διευκολύνουν την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και πρωτότυπης σκέψης, οι οποίες

---

το πανεπιστήμιο γενικότερα από τη λογική της αγοράς βλ. και Stefan Collini, *What Are Universities for?* London: Penguin 2012.

16. Βλ. και τη σχετική εισήγηση της Λουκίας Αθανασάκη, «Διεπιστημονικό προφίλ, ακαδημαϊκές δομές και αγορά εργασίας», Αλέξης Καλοκαιρινός (επιμ.) *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές σχολές*, Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης 2010, σ. 121-136.

17. Βλ. Τόνια Κιουσσοπούλου «Το Βυζάντιο στις Φιλοσοφικές Σχολές», Αλέξης Καλοκαιρινός (επιμ.) *Ανθρωπιστικές σπουδές, Φιλοσοφικές σχολές*, Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης 2010, σ. 137-144, που όμως επιχειρηματολογεί πειστικά υπέρ της διατήρησης της οριοθέτησης των Τμημάτων και της κατάρτισης ειδικευμένων επιστημόνων (ιστορικών, φιλολόγων κ.ο.κ.), προκειμένου για μια πιο παραγωγική συνεργασία επάνω στη μελέτη των προς έρευνα αντικειμένων.

απαιτούν κάποιο βαθμό έκθεσης στον τρόπο εργασίας ενός επιστημονικού κλάδου.<sup>18</sup> Παρέχοντας ουσιαστικά μόνο μια επισκόπηση, ενθαρρύνουν περισσότερο την άκριτη απόκτηση μιας επιφανειακής γνώσης για τα πολιτισμικά φαινόμενα, παρά τη βαθύτερη κατανόηση της διαλογικής και πολλαπλώς παραγωγικής τους συνύπαρξης.<sup>19</sup>

Σε τέτοια προγράμματα, στα οποία ενδέχεται να καταλήξουμε, έχει βεβαίως μεγάλη σημασία να προσπαθήσει να διατηρήσει κανείς έναν βαθμό επιστημονικής ειδίκευσης (πιθανώς με τη διατήρηση κάποιων έστω ευρύτερων επιστημονικών κατευθύνσεων). Θα ήταν όμως σκόπιμο και η όποια αναδίπλωση να γίνει με τους όρους της επιστημονικής κοινότητας: εν προκειμένω αυτό σημαίνει να αξιοποιήσει κανείς και τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί ακριβώς για την κριτική και τη συγκριτική επεξεργασία των πολιτισμικών φαινομένων στην ευρύτητά τους. Ο ευρύτερος χώρος των πολιτισμικών σπουδών και ο λίγο πιο περιγεγραμμένος της συγκριτικής γραμματολογίας παρέχουν τέτοιου είδους εργαλεία, και ένα πρόγραμμα σπουδών που θα ήθελε να είναι διεπιστημονικό και όχι απλώς πολυ-επιστημονικό, θα έπρεπε να έχει στη βάση του τέτοια μαθήματα. Θα ήταν επίσης σκόπιμο να εντάξει κανείς τη συζήτηση της μεθοδολογίας ή των θεωρητικών προσεγγίσεων που αξιοποιεί στα καθαυτό λογοτεχνικά μαθήματα. Όταν δεν υπάρχει το περιθώριο να συναγάγουν οι φοιτητές κάποιες μεθόδους μέσα από την επανάληψη της πρακτικής, είναι καλό να προσφέρεται ένας συντομότερος δρόμος, που ευνοεί παράλληλα και τον κριτικό αναστοχασμό. Τέλος νομίζω ότι θα ήταν επίσης πολύ θετικό να αναπτυχθούν και κάποια καθαυτό διεπιστημονικά μαθήματα, με στενή συνεργασία διδασκόντων από διαφορετικούς κλάδους και συνδιδασκαλίες,

18. Βλ. Jan Parker, "Humanities Higher Education: New models, new challenges", E. Chambers (ed.) *Contemporary Themes in Humanities Higher Education*, London: Kluwer Academic Publishers, 2001, 21-43.

19. Βλ. Gerald Graff, *Clueless in Academe: How schooling obscures the life of the mind*, New Haven & London: Yale UP, 2003, κυρίως 62-80, όπου συζητούνται τα πολύ ανοιχτά προγράμματα σπουδών, με πολλαπλές επιλογές, που είναι ο κανόνας στην αμερικανική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ο συγγραφέας επισημαίνει τις δυσάρεστες συνέπειες που έχουν για την κριτική ικανότητα των φοιτητών αυτά τα προγράμματα σπουδών «μεικτών μηνυμάτων» ("mixed-message curriculum"), όπου το πλήθος των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και η απουσία θεσμοθετημένου διαλόγου μεταξύ τους δημιουργεί σύγχυση στους φοιτητές και τους εμποδίζει να αξιοποιήσουν κριτικά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους έξω από το στενό πλαίσιο του εκάστοτε μαθήματος.

όπως συμβαίνει άλλωστε και σε ξένα πανεπιστήμια. Με την στενότητα του προσωπικού που υπάρχει, αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει οι ήδη υπάρχοντες διδάσκοντες να γίνουν λίγο πιο διαθέσιμοι στον επιστημονικό διάλογο και σε ένα ορισμένο άνοιγμα των αντικειμένων τους. Νομίζω ότι το κόστος είναι μικρό (εφόσον το θεωρήσουμε κόστος και όχι κέρδος), αν πρόκειται να προχωρήσουμε προς μια ισχυρά πλέον διαφαινόμενη κατεύθυνση κατά το δυνατόν με τους δικούς μας, επιστημονικούς, όρους, και χωρίς να συρθούμε εκεί εκόντες άκοντες.

Ελπίζω να είναι προφανές πως αυτές είναι απλώς μερικές προτάσεις για συζήτηση. Ωστόσο πιστεύω ότι είναι μια συζήτηση που δεν μπορούμε να αναβάλλουμε πια, και, εφόσον αντιμετωπίζουμε το ισχυρό ενδεχόμενο (και για αρκετούς ήδη την ανάγκη) μιας μεταρρύθμισης, έχουμε την ευθύνη να το εξετάσουμε με όλη τη σύνεση για την οποία είναι ικανές οι συλλογικότητες στις καλύτερες στιγμές τους.



Κατερίνα Τικτοπούλου

ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ  
ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ  
ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΥΛΙΚΑ

Σχεδόν κάθε συζήτηση για το διδακτικό βιβλίο στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει μια συζήτηση για το πρόγραμμα σπουδών. Γιατί το διδακτικό βιβλίο ή αλλιώς το σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτό που δίνει υπόσταση στο πρόγραμμα σπουδών και δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από αυτό. Αν το πρόγραμμα σπουδών (στο εξής: ΠΣ) είναι η επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πολιτικής μιας κοινωνίας και ενός κράτους, το σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτό που το καθιστά απτό και συγκεκριμένο, καθώς μεταφράζει τις γενικές υποδείξεις και οδηγίες του ΠΣ σε εκπαιδευτικό υλικό, περιέχει τη διδακτέα ύλη και εξυπηρετεί άμεσα και σταθερά τις ανάγκες της διδακτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, η συζήτηση που θα ακολουθήσει σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο θα λάβει υπόψη της και θα περιοριστεί στη σημερινή πραγματικότητα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Ξεκινώντας, είναι μάλλον χρήσιμες δύο προκαταρκτικές διευκρινίσεις:

- Διευκρίνηση πρώτη: Το σχολικό εγχειρίδιο κάθε μαθήματος, ακόμα κι όταν χρησιμοποιείται στον ενικό αριθμό, παραπέμπει κατά κανόνα σε ένα «πακέτο» βιβλίων: το *διδακτικό εγχειρίδιο*, δηλαδή το βιβλίο που χρησιμοποιεί ο μαθητής στο σχολείο και που παίρνει στο σπίτι του· το *τεύχος εργασιών και ασκήσεων* πάνω στο οποίο δουλεύει ο μαθητής και το οποίο χρησιμεύει, μαζί με άλλα, για την αξιολόγησή του από τον καθηγητή· το *βιβλίο του καθηγητή*, που καθοδηγεί τον διδάσκοντα στη διδακτική πράξη· και, τέλος, βιβλία αναφοράς (όπως π.χ. λεξικά όρων), που ενδέχεται να το συνοδεύουν.<sup>1</sup>

---

1. Το σχολικό εγχειρίδιο, στον βαθμό που υλοποιεί την κρατική εκπαιδευτική πολι-

- Διευκρίνιση δεύτερη: Ο όρος σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται και στην περίπτωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας, μολονότι εδώ το διδακτικό εγχειρίδιο, δηλαδή τα ανθολόγια ή *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, έχει σημαντικά διαφορετικό περιεχόμενο και δομή από τα εγχειρίδια άλλων μαθημάτων.

Σήμερα, παραδόξως, για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισχύουν ταυτόχρονα δύο διαφορετικά ΠΣ. Συγκεκριμένα, ένα ΠΣ για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, που συνεχίζεται στη Β' και Γ' Λυκείου, και ένα άλλο για την Α' Λυκείου, το οποίο, επιπλέον, ως πιλοτικό, εφαρμόστηκε πειραματικά και στο Γυμνάσιο, σε έναν ορισμένο αριθμό σχολείων. Δεν πρόκειται βέβαια για την εφαρμογή κάποιας εκπαιδευτικής στρατηγικής, αλλά, αντίθετα, για το αποτέλεσμα αποσπασματικών και ανακόλουθων ενεργειών του Υπουργείου Παιδείας και των υπηρεσιών του, εξαιτίας των οποίων δεν ολοκληρώθηκε, ως όφειλε, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του νέου ΠΣ για τη Λογοτεχνία σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναμφίβολα, η εναλλαγή δύο ΠΣ είναι εις βάρος της εκπαιδευτικής πράξης και του μαθήματος και προκαλεί σύγχυση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Πρόκειται, άλλωστε, για δύο ουσιαστικά διαφορετικά ΠΣ. Συνοψίζοντας, στο παλιότερο ΠΣ,<sup>2</sup> «ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών». Η διδασκαλία του μαθήματος αναδεικνύει την «αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικού αγαθού στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και τη συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού». Η έμφαση βρίσκεται στα κείμενα, «φορείς εθνικών,

---

τική, είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας σε αντιδιαστολή με το σχολικό/διδακτικό βοήθημα, που μολονότι χρησιμοποιείται από μαθητές και καθηγητές, δεν έχει την έγκριση του Υπουργείου. Για τους όρους και τις διακρίσεις βλ. Αχιλλέας Γ. Καψάλης & Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Νέα αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σ. 199-200.

2. Οι πληροφορίες αντλούνται από το <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [1.Ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα > ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο].

οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών» και ως μέθοδος προσέγγισης των κειμένων ορίζεται η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση που αποβλέπει, μετά την πρώτη ανάγνωση, στην ερμηνευτική προσέγγισή τους δηλαδή στην «ανάλυση και επανασύνθεση του έργου σ' ένα νέο, πιο κατανοητό αισθητικό όλον» ώστε η μαθητής, «ανώριμος» και «μη επαρκής» αναγνώστης να βγει από την «απλοϊκότητα», να απαλλαγεί «από πιθανές παραναγνώσεις ή αμηχανίες» και να γίνει ενεργητικός αναγνώστης — μολονότι, όπως συγχρόνως, διαπιστώνεται, «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». «Η συνήθης διδακτική ενότητα είναι το μεμονωμένο κείμενο», ωστόσο «κρίνεται σκόπιμο με βάση καθορισμένα κριτήρια, να οργανώνονται διδασκαλίες σε ευρύτερες διδακτικές ενότητες. Με βάση, δηλαδή, συγκεκριμένα κριτήρια, π.χ. το θέμα, το είδος κ.ά. ένας αριθμός κειμένων συνενώνονται σε μικρές ομάδες και αντιμετωπίζονται συγκριτικά».

Περνώντας τώρα στο νέο ΠΣ,<sup>3</sup> «βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό»». Η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως «ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού» και η έμφαση μετατοπίζεται από τη διδασκαλία του κειμένου στη διδασκαλία του μαθητή και στη διαμόρφωσή του ως κριτικού αναγνώστη της κοινωνίας μέσω της λογοτεχνίας. Προκρίνονται δύο παιδαγωγικές μέθοδοι, η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project και συστήνεται η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων ενώ τη χρήση λογοτεχνικών αποσπασμάτων συνέχει κάθε φορά ένας θεματικός άξονας ή ένα λογοτεχνικό είδος (π.χ. ποίηση, θέατρο). Μονάδα οργάνωσης της διδασκαλίας είναι η διδακτική ενότητα, που διαρκεί περίπου ένα τρίμηνο και αναπτύσσεται σε τρεις δι-

---

3. Για το νέο ΠΣ, για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο βλ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [2. Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών > Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία - Δημοτικό-Γυμνάσιο]. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Νέο Σχολείο (Σχολείο του 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» (ΕΣΠΑ 2007-2013) και άρχισε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2011-2012. Για το νέο ΠΣ της Α' Λυκείου, βλ. ΦΕΚ τχ. 2, αρ. φύλλου 1562/27-6-2011.



ακριτές ως προς τους στόχους τους φάσεις.<sup>4</sup> Οι διδάσκοντες καλούνται να οργανώσουν τα μαθήματα «στη βάση των δραστηριοτήτων των μαθητών», με «σενάρια μάθησης».<sup>5</sup>

Ως προς τα εγχειρίδια του μαθήματος της Λογοτεχνίας, το παλιότερο ΠΣ υλοποιείται κατά κύριο λόγο μέσα από τα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*). Παράλληλα, ο μαθητής έχει στη διάθεσή του μια σχολική ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας (που διανέμεται από το Γυμνάσιο) και ένα λεξικό λογοτεχνικών όρων (που διανέμεται στο Λύκειο) ενώ ο καθηγητής, το αντίστοιχο «βιβλίο του εκπαιδευτικού». Η δομή των ανθολογίων είναι θεματική για τις Α' & Β' Γυμνασίου και ιστορικο-γραμματολογική στην Γ' Γυμνασίου, ενώ στο Λύκειο επανεκκινεί η ιστορικο-γραμματολογική προσέγγιση, όμως αυτή τη φορά αναλυτικότερα. Συγκεκριμένα, η ύλη της Α' Λυκείου φθάνει (όπως και η ύλη της Γ' Γυμνασίου) ως την Α' Αθηναϊκή Σχολή, της Β' Λυκείου καλύπτει τις περιόδους από τη Β' Αθηναϊκή Σχολή ως τον Μεσοπόλεμο και της Γ' Λυκείου (γενικής κατεύθυνσης), από τον Μεσοπόλεμο ως τη σύγχρονη εποχή. Συγχρόνως, τα ανθολόγια της Β' και Γ' Λυκείου περιέχουν σε αυτοτελείς ενότητες δοκίμια και κείμενα ξένης λογοτεχνίας. Παράλληλα, στη Β' Λυκείου προσφέρεται ως επιλεγόμενο το μάθημα της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας με το συναφές εγχειρίδιο/ανθολόγιο, ενώ στην Γ' Λυκείου το εγχειρίδιο της Κατεύθυνσης με τίτλο «Νεοελληνική Λογοτεχνία» περιέχει κάποιες λίγες «εξέχουσες» περιπτώσεις νεοελλήνων λογοτεχνών και κειμένων.

Το νέο ΠΣ δεν προβλέπει κάποιο εγχειρίδιο, αλλά, βάσει μιας διαφορετικής προσέγγισης της λογοτεχνίας και της διδασκαλίας της, εντάσσει εμφατικά την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων με τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης. Παράλληλα, προτείνει τη θεματική και ειδολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας με τη χρήση των ήδη υπάρχοντων ανθολογι-

4. Οι πληροφορίες αντλούνται από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Ζ. Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Σχολικών Μονάδων > Γυμνάσιο > Γλώσσα - Λογοτεχνία > Παρουσίαση Λογοτεχνίας].

5. «Το σενάριο περιγράφει αυτό που γίνεται στην τάξη όχι από τη σκοπιά του «τι διδάσκω;» αλλά από τη σκοπιά του «τι κάνουν οι μαθητές» και «τι θέλω να αποκομίσουν από αυτή τους τη δραστηριότητα;»· βλ. αναλυτικότερα <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Β. Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό > Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία > Οδηγός Λογοτεχνίας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, σ. 30 κε.].

ών, όλων των τάξεων, και, όταν αυτά δεν επαρκούν, άλλων προσιτών στον διδάσκοντα πηγών. (Ένα ενδεικτικό παράδειγμα: Προκειμένου να υλοποιηθεί η διδακτική ενότητα «Πορτρέτα εφήβων» (Β' Γυμνασίου), το νέο ΠΣ προτείνει έξι κείμενα από το ανθολόγιο λογοτεχνίας του παλιού ΠΣ για αυτή την τάξη, τρία από το ανθολόγιο της Α' Γυμνασίου και δεκατρία εκτός σχολικών ανθολογίων.)<sup>6</sup>

Δεν είναι βέβαια η πρώτη φορά στην ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης που το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο καλείται να υπηρετήσει διαφορετικά ΠΣ.<sup>7</sup> Στην περίπτωση αυτή όμως δεν πρόκειται ακριβώς για τυπική χρήση του ανθολογίου αλλά για υπέρβασή του, εφόσον αξιοποιείται μόνον στον βαθμό που συγκεντρώνει λογοτεχνικά κείμενα —δηλαδή, που αποτελεί μια άμεσα πρόσφορη πηγή άντλησης υλικού— χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η λογική της δόμησής του, η εκπαιδευτική του στόχευση, οι ερωτήσεις και οι εισαγωγές που το πλαισιώνουν. Επιπλέον, όπως ειπώθηκε πιο πάνω, εκτός από τα κείμενα των ανθολογίων προτείνεται η ανάγνωση και άλλων κειμένων που προέρχονται από άλλες πηγές. Άλλωστε, το νέο ΠΣ αντιμετωπίζει κριτικά το ρόλο του ανθολογίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη σημερινή εποχή, επισημαίνοντας ότι με τα δομικά χαρακτηριστικά του προωθεί την αδιαφοροποίητη διδασκαλία, τον λογοτεχνικό κανόνα και την ιστορικο-γραμματολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας, αναχαιτίζοντας εντέλει τη δημιουργικότητα και τις αναγνωστικές δεξιότητες εκπαιδευτικού και μαθητή.<sup>8</sup> Στην πραγματικότητα, το νέο ΠΣ επιφέρει μια δραστική τομή στο θέμα του σχολικού εγχειριδίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς μεταφέρει πολλές αν όχι τις περισσότερες παραδοσιακές λειτουργίες του στα διδακτικά σενάρια και στην ευθύνη του εκπαιδευτικού

---

6. Βλ. αναλυτικότερα <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Β. Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό > Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία > Οδηγός Λογοτεχνίας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, σ. 109 κε.].

7. Το εγχειρίδιο του μαθήματος των Νέων Ελληνικών που ήταν σε ισχύ από το 1955 έως το 1975 υπηρέτησε τρία διαφορετικά προγράμματα σπουδών, του 1961, του 1966 και του 1969 (βλ. Γ. Ι. Σπανός, «Η σχέση διδακτικού βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη Διδακτική του μαθήματος», *Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη*, Αθήνα, Τομέας Τμήματος ΦΠΨ Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, 1991, σ. 383-390: 386).

8. Βλ. αναλυτικά <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Β. Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό > Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία > Οδηγός Λογοτεχνίας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, σ. 23-24].

(π.χ. σχεδιασμός μαθήματος, επιλογή κειμένων, διαμόρφωση ερωτημάτων και δραστηριοτήτων). Συγχρόνως, εδραιώνει το γόνιμο πέρασμα από τη μονοκρατορία του ανθολογίου στην πολλαπλότητα των εκπαιδευτικών υλικών, που είχε ξεκινήσει δειλά με την πρόβλεψη του παλιότερου ΠΣ για διδασκαλία «παράλληλων κειμένων».

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η μαθητοκεντρική διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω των σεναρίων μάθησης απελευθερώνει τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού και καθιστά τον μαθητή, από απλό αποδέκτη, εταίρο της διδακτικής διαδικασίας, καλλιεργώντας την κριτική του ικανότητα ως αναγνώστη των κειμένων και του κόσμου που τον περιβάλλει. Η ανατροφοδότηση που έρχεται από την εφαρμογή του νέου ΠΣ το έχει ήδη καταγράψει ανάμεσα στα θετικά του.

Ωστόσο, η απουσία σχολικού εγχειριδίου-ανθολογίου για το μάθημα της λογοτεχνίας φαίνεται ότι συνεπάγεται ή και αναδεικνύει μια σειρά από εκπαιδευτικά, θεωρητικά και πρακτικά, προβλήματα και εντέλει μοιάζει να αποτελεί εμπόδιο στην υλοποίηση του νέου ΠΣ. Ανάμεσα στα πιο βασικά είναι η δυσκολία πρόσβασης των διδασκόντων σε άλλα, εκτός των παλιών ανθολογίων, κείμενα, τα οποία υποδεικνύει ρητά το νέο ΠΣ,<sup>9</sup> επειδή οι σχολικές βιβλιοθήκες στις οποίες το ΠΣ παραπέμπει, όπου αυτές υπάρχουν και λειτουργούν, είναι συχνά υποτυπωδώς εξοπλισμένες, με περιορισμένη ποικιλία τίτλων και αριθμό αντιτύπων, και ελλιπώς ενημερωμένες. Ως εκ τούτου, δυσχεραίνεται η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων καθώς και η εξεύρεση αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων που το ΠΣ προτείνει ως πιθανά κείμενα για την ανάπτυξη της κάθε θεματικής ή ειδολογικής ενότητας ενώ η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων δεν επιτρέπει να βρεθεί κάποια εναλλακτική λύση σε επίπεδο Υπουργείου, σχολείου (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων) ή ατομικό (οικογένειες, δάσκαλοι). Από την άλλη, το ενδεχόμενο να χρησιμοποιηθούν κείμενα εκτός των παλιών ανθολογίων αλλά και των προτάσεων του νέου ΠΣ,<sup>10</sup> στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης και θελεκτικής για τον μαθητή διδασκαλίας

9. Για παράδειγμα, ως πιθανά κείμενα για την ανάπτυξη της ενότητας «Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση» (Α' Γυμνασίου) προτείνονται κείμενα δεκαεσσάρων συγγραφέων, εκτός από τα κείμενα των παλιών ανθολογίων· βλ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Β. Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό > Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία > Οδηγός Λογοτεχνίας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, σ. 102-104].

10. Βλ. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [Β. Οδηγοί για τον εκπαιδευτικό > Επιστη-

της λογοτεχνίας, είναι στην πράξη ελάχιστα πιθανό, καθώς, στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει καλύψει μόνος του τη σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση, την επιλογή και την αξιολόγηση του υλικού και τέλος την ίδια την εξασφάλιση του υλικού· δηλαδή, προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που απέχει πολύ από τον μέσο όρο —μολονότι, αναμφίβολα, «teachers must be readers».<sup>11</sup>

Έτσι, κατά κανόνα και εξ ανάγκης, η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας με βάση το νέο ΠΣ περιορίζεται στα κείμενα των παλιότερων ανθολογιών και σε κάποιους ή έστω και σε όλους τους τίτλους που προτείνει ενδεικτικά (όχι όμως δεσμευτικά) το ίδιο το ΠΣ, πράγμα που συνιστά εντέλει μια επιστροφή από άλλο δρόμο σε ένα σχεδόν ομογενοποιημένο «ανθολόγιο» κειμένων που λειτουργεί ως περιοριστικός «κανόνας» της κάθε θεματικής προσέγγισης, υπονομεύοντας την ανανέωση του υλικού και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δεν είναι επίσης αμελητέα η έκπτωση στο επίπεδο της καλαισθησίας, εφόσον, με την απουσία έντυπου ανθολογίου αλλά και επαρκών σχολικών βιβλιοθηκών, η χρήση φωτοτυπιών για τον πολλαπλασιασμό των εξεταζόμενων λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί μάλλον μονόδρομο, με τις ευνόητες (αρνητικές) συνέπειες ως προς την αισθητική της εξοικείωσης του μαθητή με την ανάγνωση της λογοτεχνίας στο σχολείο, όπου ενδέχεται να έχει και τη μοναδική ευκαιρία εξοικείωσής του με τη λογοτεχνία.<sup>12</sup>

Χρειάζεται επίσης να διευκρινιστεί ότι η ύπαρξη ενός ανθολογίου ως τμήμα των εκπαιδευτικών υλικών για το μάθημα της Λογοτεχνίας φαίνεται ότι εξακολουθεί να αποτελεί αίτημα μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό<sup>13</sup> και ως τέτοιο δεν μπορεί εύκολα

---

μονικό πεδίο: Γλώσσα - Λογοτεχνία > Οδηγός Λογοτεχνίας για Δημοτικό και Γυμνάσιο, σ. 27].

11. J. Yokota & W. H. Teale, «Materials in the school reading curriculum», *Rebuilding the foundation: Effective reading instruction for 21st century literacy*, Edited by T. V. Rasinski, Bloomington, Solution Tree Press, 2011, σ. 67-86: 85.

12. Βλ. Ελένη Χοντολίδου, «Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες», στο *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη, 17-19 Φεβρουαρίου 2005)*, Θεσσαλονίκη, Ζήτη, 2005, σ. 120-121.

13. Βλ. ενδεικτικά Arthur N. Applebee, *Literature Instruction in American Schools*. Rept. 1.4. New York, Center for the Learning and Teaching of Literature, 1990 [το 91% των δασκάλων στα δημόσια σχολεία χρησιμοποιούν ανθολογίες λογοτεχνίας, 63% ως τη

να αγνοηθεί. Επιπλέον, παρά τη δικαιολογημένη κριτική που έχει ασκηθεί στα ανθολόγια ως εγχειρίδια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας τόσο από τον ομάδα του νέου ΠΣ<sup>14</sup> όσο και, ευρύτερα,<sup>15</sup> το ανθολόγιο δεν θα πρέπει να θεωρηθεί αυτό καθαυτό ως αθεράπευτο κακό και να εξοριστεί από την εκπαιδευτική πράξη, υποβαθμίζοντας τις θετικές του όψεις. Το βιβλιολογικό μάρφωμα του ανθολογίου μπορεί να διαφοροποιείται, αν αλλάζουν οι προδιαγραφές του και η σχέση του με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά υλικά.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορεί να υπάρξει ένα ανθολόγιο που θα μεταφράζει σε εκπαιδευτικό υλικό το νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία, χωρίς να αποκλίνει από τις αρχές και τις αποβλέψεις του αλλά, αντίθετα, να τις υπηρετεί. Η απάντηση φαίνεται πως μπορεί να είναι θετική. Το ανθολόγιο που θα μπορούσε να υπηρετήσει το νέο ΠΣ είναι, αναμφίβολα, ένα ψηφιακό ανθολόγιο, πληθυντικό και πλουραλιστικό, συγκροτημένο από ομάδα ανθρώπων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και με τις κατάλληλες προδιαγραφές.<sup>16</sup> Συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενό του, το ψηφιακό ανθολόγιο μπορεί υπερβεί τα δεσμά του λογοτεχνικού κανόνα και να συμπεριλάβει αποσπάσματα που προέρχονται τόσο από έργα που ανήκουν εντός όσο και εκτός αυτού, με βάση τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη, και με δυνατότητα συνεχούς εμπλουτισμού. Η επιλογή των αποσπασμάτων θα υπαγορεύεται από τους προβλεπόμενους θεματικούς και ειδολογικούς άξονες του ΠΣ (π.χ. Σχολική ζωή, Εικόνες της Ελλάδας στην ποίηση, μοντερνισμός) καθώς και από άλλους,

---

βασική του πηγή υλικού] και Barbara Mujica, «Teaching Literature: Canon, Controversy, and the Literary Anthology», *Hispania* 80.2 (May 1997) 203-215 [<http://www.jstor.org/stable/345879>]. Η εκδοτική δραστηριότητα με επίκεντρο τις ανθολογίες λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι ενδεικτική της εκτεταμένης χρήσης τους και στις μέρες μας.

14. Βλ. εδώ σημ. 8.

15. Βλ. Barbara Mujica, «Teaching Literature: Canon, Controversy, and the Literary Anthology», ό.π.· Gerald Graff & Jeffrey R. Di Leo, «Anthologies, Literary Theory and the Teaching of Literature: an Exchange», *symplekē* 8.1-2 (2000) 113-128.

16. Και το νέο ΠΣ προσβλέπει στις δυνατότητες των ΤΠΕ, για την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων: «Αν κάποτε γενικευτεί η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου, τότε το μάθημα της λογοτεχνίας θα έχει πρόσβαση σε έναν μεγάλο αριθμό τίτλων, γεγονός που θα λειτουργούσε απελευθερωτικά αλλά θα θέραπευε, εν μέρει, και το χρόνιο ελληνικό πρόβλημα της ανυπαρξίας σχολικών βιβλιοθηκών» (<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> [2. Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών > Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία - Γυμνάσιο, σ. 29])

συναφούς λογικής άξονες, εμπλουτίζοντας έτσι απρόσκοπτα τη θεματική και ειδολογική ποικιλία των διδακτικών ενοτήτων (π.χ. κλιματική αλλαγή, επιστημονική φαντασία, βιογραφία κ.ά.), σε συνδυασμό με τη σκοποθεσία και τις δεξιότητες. Συγχρόνως, θα λαμβάνεται η απαραίτητη μέριμνα για την παιδαγωγική καταλληλότητα, την κατανοησιμότητα και αναγνωσιμότητα των ανθολογημένων κειμένων, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού/ΠΣ.<sup>17</sup> Η αναζήτηση των κειμένων θα μπορεί να γίνεται είτε με τις λέξεις κλειδιά είτε με το όνομα του συγγραφέα είτε με τον τίτλο του έργου είτε με το έτος δημοσίευσης.<sup>18</sup> Η ψηφιακή μορφοποίηση και σελιδοποίηση των κειμένων θα ακολουθήσει τις προδιαγραφές των σύγχρονων ψηφιακών βιβλίων, ώστε να μην υποτιμάται ούτε αυτή η εξωτερική αλλά σημαντική παράμετρος του λογοτεχνικού έργου, μολονότι προορίζεται για σχολική χρήση (ή, ίσως, επειδή ακριβώς προορίζεται για σχολική χρήση).

Η μόνη εκπαιδευτική αναπλαισίωση των ανθολογημένων κειμένων θα είναι οι υποκειμένες στην ανθολόγηση λέξεις-κλειδιά, δηλωτικές του θέματος του αποσπάσματος και του βαθμού δυσκολίας του (π.χ. Α΄ Γυμνασίου-σχολική ζωή: περιγραφή ενός σχολείου των αρχών του 20ού, αναμνήσεις ενός ενήλικα, σχολικός εκφοβισμός κ.ο.κ), προκειμένου να διευκολύνεται ο εκπαιδευτικός και να διασφαλίζεται η παιδαγωγική καταλληλότητα και η ευστοχία της επιλογής του, η οποία βέβαια θα λαμβάνει υπόψη κυρίως τους μαθητές της τάξης και τις ανάγκες τους. Έτσι, κάθε φορά ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να βρίσκει εύκολα και με ασφάλεια τα κείμενα που θα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σύμφωνα με το νέο ΠΣ, συγκροτώντας το εξατομικευμένο, «τοπικό» ανθολόγιο της τάξης του.

Μάλιστα, η ύπαρξη ενός τέτοιου ψηφιακού ανθολογίου μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα στους ίδιους τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, να καταθέσουν τις δικές τους προ-

---

17. Βλ. τις σχετικές παρατηρήσεις των Yokota & Teale, «Materials in the school reading curriculum», *Rebuilding the foundation: Effective reading instruction for 21st century literacy*, ό.π., σμ. 11. Βλ. επίσης Matthew K. Burns, «How do you Motivate Students to Read? - Teach them at their Instructional Level» (2008) [<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>].

18. Αναφέρω μόνον τέσσερις από τους πιο πρόσφορους για την περίπτωση τρόπους αναζήτησης. Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, η τεχνολογία του σωμάτων κειμένων, σε συνδυασμό με τα κατάλληλα μαρκαρίσματα, επιτρέπει να εξαχθούν «απαντήσεις» σε ποικίλα ερωτήματα, κυρίως αν αυτά έχουν προβλεφθεί.

τάσεις ανθολόγησης και να τις δουν να ενσωματώνονται στο ανθολογημένο ψηφιακό σώμα (στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας του μαθήματος). Τα οφέλη είναι πολλαπλά, καθώς η συμμετοχή του μαθητή στην ανθολόγηση ευνοεί την ουσιαστικότερη σχέση του με τον κόσμο του βιβλίου σε πολλά από τα επίπεδά του, καλλιεργώντας με τον καλύτερο τρόπο τη φιλαναγνωσία: εξοικείωση με τη βιβλιαγορά, η έννοια του αποσπάσματος και η σχέση του με το ολόκληρο έργο, η υποκειμενικότητα της ανάγνωσης-επιλογής, η διαδικασία ανθολόγησης και τα κριτήρια.

Ευκαταίο ασφαλώς είναι μια τέτοια δεξαμενή ανθολογημένων λογοτεχνικών κειμένων να μπορέσει να διασυνδεθεί με μια ψηφιακή δεξαμενή κριτικών κειμένων αυτή τη φορά κατά το δυνατόν όχι αποσπασματικών. Η αποθήκη κριτικών κειμένων θα επανορθώσει αυτό που σύμφωνα με τον Gerard Graff είναι «one of the worst pedagogical results of literature anthologies: legitimating the primacy of literary texts and their supposed transparency, and obscuring the importance of criticism and interpretation (not even to mention theory) for the literature classroom».<sup>19</sup> Ένα παράλληλο ανθολόγιο κριτικών κειμένων λοιπόν θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εντάξουν τη δική τους αναγνωστική τους αντίδραση στην ευρύτερη συζήτηση για τη λογοτεχνία και τα (ανθολογημένα) λογοτεχνικά κείμενα.

Η υλοποίηση των παραπάνω ψηφιακών ανθολογίων (λογοτεχνικών κειμένων και λογοτεχνικής κριτικής) μπορεί να ανατεθεί από το Υπουργείο σε κάποιον φορέα του, όπως για παράδειγμα το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, που, βάσει των πεπραγμένων του, έχει αποδεδειγμένα την τεχνογνωσία, τους ανθρώπους και τις υποδομές να το φέρει σε πέρας.<sup>20</sup>

Πώς όμως θα μπορέσει να αξιοποιηθεί στην τάξη μια τέτοια ψηφιακή ανθολογία, διαφεύγοντας τον κίνδυνο να ακυρωθεί, εξαιτίας της ανεπάρκειας των υπολογιστών στα σχολεία ή της δυσλειτουργίας τους; Η

19. Gerald Graff & Jeffrey R. Di Leo, «Anthologies, Literary Theory and the Teaching of Literature: an Exchange», *symploke* 8.1-2 (2000) 113-128: 113.

20. Το σημαντικότερο έργο της πολύπλευρης υποστήριξης της εκπαίδευσης από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας αποτυπώνεται στην ιστοσελίδα του: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>. Ας σημειωθεί ότι ένα τέτοιο ψηφιακό ανθολόγιο όπως αυτό που περιγράφεται εδώ, χάρη στη δυναμική και την ευελιξία του, μπορεί να υπηρετήσει ακόμα και διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης καθώς και τις ανάγκες του ευρύτερου κοινού (π.χ. φοιτητές, ψηφιακοί ή παραδοσιακοί αναγνώστες).

απάντηση δεν εξαντλείται κατ' ανάγκη στην απλή εκτύπωση εκείνης της επιλογής κειμένων που ο εκπαιδευτικός θα κρίνει ότι υπηρετεί κάθε φορά τις ανάγκες της τάξης του και της διδακτικής ενότητας (π.χ. πορτρέτα εφήβων) στο πλαίσιο ενός δεδομένου σεναρίου διδασκαλίας —μολονότι η έντυπη μορφή μοιάζει αναγκαία καθώς η ανάγνωση και η γνώση φαίνεται ότι εξακολουθούν να προϋποθέτουν ή να προτιμούν προς το παρόν την υλικότητα του χαρτιού από το άυλο της οθόνης, στην παρούσα μεταβατική εποχή.<sup>21</sup> Το ζητούμενο λοιπόν είναι αυτή η κάθε φορά προσωποποιημένη ανθολογία να μπορεί να φτάνει και σε έντυπη μορφή και με τη μέγιστη δυνατή αισθητική αρτιότητα στα χέρια των διδασκόντων και των μαθητών. Κάτι τέτοιο δεν είναι ανέφικτο, αν σκεφτούμε την ολοένα δυναμικότερη τεχνολογία παραγωγής βιβλίων που είναι γνωστή με τον αγγλικό όρο *print on demand* (POD), δηλαδή εκτύπωση κατόπιν παραγγελίας, η οποία εφαρμόζεται διεθνώς σε εμπορικά και ακαδημαϊκά συμφραζόμενα και τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή της και στην Ελλάδα. Τόσο η εκτύπωση κατόπιν παραγγελίας όσο και η διανομή θα γίνεται από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου (συγκεκριμένα: το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος»), χωρίς απαραίτητη αύξηση του σχετικού προϋπολογισμού —το αντίθετο μοιάζει πιθανότερο—, εφόσον οι εκτυπώσεις κατόπιν παραγγελίας μπορούν να αντικαταστήσουν τις εκτυπώσεις των παλιών ανθολογιών.<sup>22</sup> Είναι θέμα βούλησης, καλής προετοιμασίας και οργάνωσης. Άλλωστε, η δημιουργία ψηφιακών πόρων αποτελεί στόχο και δέσμευση του Υπουργείου, από αυτούς που μοιάζει ότι θα υλοποιηθούν.

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να επιχειρήσουμε να παρακολουθήσουμε νοερά τα βασικότερα στάδια που θα ακολουθήσει στην πράξη η χρήση ενός τέτοιου ψηφιακού ανθολογίου λογοτεχνίας από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ώστε να διαπιστωθούν οι ενδεχόμενες δυσκολίες και οι τρό-

---

21. Βλ. Anne Mangen, Bente R. Walgermo and Kolbjørn Brønne, «Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension», *International Journal of Educational Research* 58 (2013) 61-68.

22. Άλλωστε τα ανθολόγια του παλιότερου ΠΣ καθώς και τα βιβλία αναφοράς (π.χ. λεξικά λογοτεχνικών όρων) έχουν μετατραπεί σε ψηφιακή μορφή και δεχθεί ψηφιακό εμπλουτισμό από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και τον «Διόφαντο» (βλ. dschool.gr). Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας έχει επίσης επεξεργαστεί και ανεβάσει και θα συνεχίσει να ανεβάζει στην ιστοσελίδα του μια πλούσια σειρά ολοκληρωμένων σεναρίων μάθησης για τη στήριξη των διδασκόντων το μάθημα της Λογοτεχνίας.



ποι αντιμετώπισής τους. Η διαδικασία, λοιπόν, φαίνεται ότι περιλαμβάνει τα ακόλουθα βήματα, με πρώτο, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός θα γνωρίζει σε ποια/ποιες τάξεις θα διδάξει το μάθημα της Λογοτεχνίας και ποιες επιμέρους διδακτικές ενότητες θα αναπτύξει, θα είναι σε θέση να αναζητήσει στην ψηφιακή ανθολογία τα λογοτεχνικά κείμενα που κρίνει λειτουργικά για κάθε μία από τις ενότητες, συγκροτώντας έτσι έναν πρώτο κατάλογο κειμένων, τον οποίο θα οριστικοποιήσει όταν θα έχει αποκτήσει μια έστω πρώτη εικόνα των μαθητών με τους οποίους θα συνεργαστεί και το οποίο χρονικά μπορεί να τοποθετηθεί ως τα τέλη Σεπτεμβρίου. Η οριστικοποίηση του καταλόγου κειμένων συνεπάγεται την άμεση δυνατότητα συγκρότησης ενός e-book, το οποίο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να το εκτυπώσουν (αν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα) ή και να παραγγείλουν στο αρμόδιο τμήμα του «Διόφαντου», το οποίο θα αναλάβει την εκτύπωση και την αποστολή του. Ανάλογα με την έκταση του βιβλίου, ο απαιτούμενος χρόνος εκτύπωσής του είναι από 5-20 λεπτά. Συνεπώς, συνυπολογίζοντας τον αριθμό των αντιτύπων, τον χρόνο ανταπόκρισης του φορέα στις ιεραρχημένες παραγγελίες καθώς και τον χρόνο μεταφοράς, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να έχουν τα προσωπικά του ανθολογία μέσα σε περίπου 10-12 ημέρες από την παραγγελία τους.

Ένα τέτοιο ανθολόγιο προωθεί χωρίς να επικαθορίζει ή να ομογενοποιεί τη σχολική διαδικασία της φιλιαναγνωσίας και στηρίζει χωρίς να υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό, παρέχοντάς του ανανεούμενο εκπαιδευτικό υλικό για τη δουλειά του το οποίο μπορεί και ο ίδιος να συνδιαμορφώσει. Εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή καθιστώντας έγκυρο και ευέλικτο και δυναμικό ένα διαφορετικά εννοιολογημένο σχολικό εγχειρίδιο/ανθολόγιο που καλείται να υποστηρίξει μια διαφορετική εκπαιδευτική πράξη. Μοιάζει να είναι ένας τρόπος για να ενισχυθεί η υλοποίηση του νέου ΠΣ σε μια στιγμή που οι εξαγγελίες του Υπουργείου για το νέο Λύκειο προοιωνίζονται και πάλι νέες αλλαγές στον χώρο των σχολικών προγραμμάτων και των συναφών εγχειριδίων.

Δημήτρης Αγγελάτος

«ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΗΜΕΡΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ...»

Εισήγηση στο στρογγυλό τραπέζι με θέμα: «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση»

Διδάσκοντας σήμερα νεοελληνική λογοτεχνία στην εκπαίδευση (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια), καλείται κανείς να συντονιστεί με αρχές και κατευθύνσεις, στο επίκεντρο των οποίων χρειάζεται να βρίσκονται αντιλήψεις για το τι είναι η λογοτεχνία, τι συνιστά την επικράτειά της και πώς μπορεί ως λογοτεχνία που είναι, να τροφοδοτήσει τον κόσμο των ανθρώπων, να δράσει δηλαδή σε συνθήκες ραγδαία εξελισσόμενων κοινωνιών και ομόλογα εξελισσόμενων πολιτισμικών κρίσεων αυτών των κοινωνιών στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Αν η λογοτεχνία εκφράζει, όπως υποστηρίζω, μια άρρηκτη και βαθιά σχέση μεταξύ *ιδεών* και *μορφών*, η κειμενική πραγμάτωση της σχέσης αυτής, που «λέει» πάντα κάτι και δεν «θέλει να πει» κάτι —κατά την εμπειρομένη παλαιά (;) διδακτική συνταγή: «τι θέλει να πει εδώ ο συγγραφέας;»—, απέχει πολύ από την εφησυχαστική προφάνεια τόσο ενός ετοιμοπαράδοτου, μη υποκείμενου δηλαδή σε κριτική συζήτηση, συστήματος αξιών πολλαπλών εφαρμογών, όσο και διδακτικών εργαλείων, τα οποία αν και νεόκοπα (για τη νεοελληνική εκπαιδευτική πρακτική, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, των τελευταίων τριάντα χρόνων), οι αφηγηματικές, ας πούμε, τεχνικές καταλήγουν επί της ουσίας στην πεπατημένη της διακοσμητικής λειτουργίας τους, ακριβώς όπως τα κατοχυρωμένα «καλολογικά στοιχεία» του διδακτικού παρελθόντος (;) μας. Έτσι, η εργαλειακή επίκληση του *αυτοδιηγητικού*, για να μείνω στη γραμμή του παραπάνω παραδείγματος, αφηγητή καταλήγει να κάνει τη *μορφή* να μη *σημαίνει* κάτι μέσα στο κείμενο και να μη νοηματοδοτεί την ιδιαίτερη εκείνη κατάσταση πραγμάτων, που εκφράζεται στη διαλεκτική συναρμογή *ιδεών* και *μορφών*. η λογοτεχνία, ανίκανη να αντιπαρατεθεί στην κενολογία διδασκόντων και την πλήξη διδασκομένων, χάνεται λοιπόν δύο φορές: πρώτα στη στερεοτυπική διδακτική ρητορική (π.χ. του «γλαφυρού», «δωρικού», και δεν ξέρω ποιου άλλου, «ύφους») ύστερα στην αντανάκλαστική —εκ παραδόσεως—

αδιαφορία των διδασκόμενων στα σχολεία και στα πανεπιστήμια, για τη λογοτεχνία

Δεν έχω σκοπό να επεκταθώ, γι' αυτό και θα μείνω στους δύο παραπάνω πόλους: *ιδέες και μορφές*.

Οι συχνά αζεπέραστες δυσκολίες, κατά τη γνώμη μου, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δημιουργούνται όταν απουσιάζει ο γνωστικός και ο αξιολογικός ορίζοντας. Όταν δηλαδή διδάσκοντας τη (νεοελληνική) λογοτεχνία, δεν ορίζουμε ή δεν είμαστε σε θέση να ορίσουμε, ή, εν πάση περιπτώσει, θεσπισμένα προγράμματα σπουδών δεν μας βοηθούν να ορίσουμε (όπερ και συνηθέστατο, για να μην πω σχεδόν παγιωμένο) ένα κάποιο πλαίσιο γνωστικών και αξιολογικών διεργασιών και κρίσεων, οι οποίες απευθύνονται σε ορισμένο κάθε φορά κοινό (δευτεροβάθμια-τριτοβάθμια εκπαίδευση) και άρα χρειάζεται να είναι συμβατές με τον ορίζοντα προσδοκιών αυτού του κοινού. Ή μ' άλλα λόγια, όταν δεν διδάσκουμε εμπειριστατωμένα, τρόπους γνώσης και αξιολόγησης του ιδιαίτερου πολιτισμικού μορφώματος που συνιστά η λογοτεχνία: γνώσης και αξιολόγησης, που δεν συνάδουν ασφαλώς με το σχολαστικισμό της αδιέξοδης συσσώρευσης γνώσεων από τη μια, με τον ιμπρεσιονισμό της εξίσου αδιέξοδης φλυαρίας, από την άλλη.

Να διδάξουμε λοιπόν *ιδέες και μορφές* έχοντας εμπρός μας λογοτεχνικά κείμενα, αποβλέποντας στη γνωστική και αξιολογική συγκρότηση που η λογοτεχνία κατ' εξοχήν (όπως και η Τέχνη άλλωστε) μπορεί να προσφέρει. Σπουδαίες *ιδέες*: οι επιλογές του ανθρώπου απέναντι σε εξωτερικούς καταναγκασμούς, παραμορφωτικά και αντεστραμμένα είδωλα, πώς η βαρβαρότητα διεκδικεί την κατοχύρωσή της και απαιτεί τη νομιμότητά της, φύλα, ετερότητα, διαφορά· ναι, ασφαλώς, αλλά τι σημαίνουν οι *μορφές* τους (η καθαρεύουσα σε συμφραζόμενα ομιλούμενης, για παράδειγμα, ο ελεύθερος στίχος, η μεταφορά, το ασύνδετο, ο εσωτερικός μονόλογος, η απεύθυνση στον αναγνώστη) και τι ακριβώς νοηματοδοτούν;

Αρκεί να επισημάνουμε εργαλειακά και άρα αμήχανα τι είναι η κάθε μορφή; Όχι ασφαλώς. Το ζήτημα είναι *τι σημαίνει η μορφή* στο κάθε φορά λογοτεχνικό συγκεκριμένο της, γιατί βρίσκεται εκεί, γιατί έχει επιλεγεί, και το κυριότερο από πού έχει επιλεγεί, από ποια δεξαμενή (παράδοσης και κανόνων αυτής της παράδοσης) αντλείται: ποια είναι η ειδολογική μνήμη και σοφία της εκάστοτε *μορφής*, άρα ποια γνώση και ποια αξία φέρει, καθώς συνεργεί στη συγκρότηση του κειμένου;

Δημιουργούμε μέσα στην τάξη συνθήκες παραγωγής γνώσης και αξιολόγησης, συνθήκες εμπέδωσης γνωστικών και αξιολογικών κρίσεων διδάσκοντας λογοτεχνικά κείμενα, ή μένουμε ασφαλείς και ανέγγιχτοι έξω από αυτά, είτε πρεσβεύοντας την εξαντλητική γνώση λεπτομερειών των κειμένων, οι οποίες διατελούν στο αυτιστικό καθεστώς της σχολαστικής σοβαροφάνειας, είτε εντυπωσιολογικά προχειρολογώντας για την ψυχή και τα συναισθήματα των συγγραφέων, τα τραυματικά βιώματά τους, κλπ., αερολογώντας δηλαδή και αρετολογώντας;

Καλύτερα: με ποιον ορισμό της λογοτεχνίας πορευόμαστε στη διδασκαλία; Κρίνουμε σκόπιμο να υπάρχει κάποιος ορισμός; Αν ναι, τότε μπορούμε βάσιμα να αποβλέπουμε στο γνωστικό και αξιολογικό ορίζοντα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αν θα ξεκινήσω θεωρώντας π.χ. ότι η λογοτεχνία είναι ο ατελεύτητος διάλογος *μορφών* και *ιδεών*, η διδασκαλία για την ειδολογική μήτρα, από την οποία αναδύεται ο *Ερωτόκριτος*, για να δημιουργήσει μια νέα, από την κατακτημένη σοφία της οποίας θα αναδυθεί η πρωτόφαντη εκείνη του *Κρητικού* του Σολωμού, κ.ο.κ., είναι σε θέση, κατά την κρίση μου, να ορίσει συνθήκες παραγωγής γνώσης και αξιολογικών κρίσεων, καθ' υπέρβαση της εξ ορισμού μηχανικά μεταδόσιμης στερεοτυπίας;

Τί να κατακτήσουν εν τέλει μαθήτριες/μαθητές και φοιτήτριες/ φοιτητές από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας;

Απαντώ ευθέως: τον υψηλότερο βαθμό πνευματικής συγκρότησης.

Να θέτουν ερωτήματα βασισμένες και βασισμένοι στη γνώση εκείνων των παραμέτρων, που τα ερωτήματα πράγματι ορίζουν, να απαντούν άρα βάσιμα και να είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσουν για την αξία των διαλαμβανομένων στα επιχειρήματά τους. Ποιων διαλαμβανομένων; Εκείνων της λογοτεχνικής/καλλιτεχνικής έκφρασης: της δραστικότερης συναρμογής γνωστικών, συναισθηματικών και επιθυμητικών ικανοτήτων του ανθρώπινου πνεύματος, διοχετευμένων στη διάνοια, τη φαντασία και το Λόγο/τις Ιδέες.

Δεν γίνεται λόγω χρόνου (μια εισήγηση σε στρογγυλό τραπέζι) να σχολιάσω τον επείγοντα χαρακτήρα αυτής της πνευματικής συγκρότησης στην Ελλάδα σήμερα. Είμαι όμως στη διάθεσή σας να συζητήσουμε εφ' όλης της προηγούμενης ύλης.

Ευχαριστώ για την προσοχή σας.



Ρούλα Γ. Μουντάνου

Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟΛΑΥΣΗ Ή ΤΡΑΥΜΑ;  
Εισήγηση στο στρογγυλό τραπέζι με θέμα: «Η διδασκαλία της λογοτεχνίας  
στην εκπαίδευση»

Το συνέδριο «Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα: Κοινωνία και Εκπαίδευση» αποτελεί μία σημαντική πρωτοβουλία σε μια εποχή δύσκολη για τις θεωρητικές σπουδές και ασφαλώς δυσκολότερη για τη νεοελληνική φιλολογία και λογοτεχνία. Μία πρωτοβουλία που φέρνει σε επαφή φιλόλογους από τις δύο διαφορετικές βαθμίδες, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια, μία επαφή που θα έπρεπε να έχει αρχίσει εδώ και πολλά χρόνια και να έχει εξελιχθεί σε στενή συνεργασία. Γι' αυτό εύχομαι να συνεχιστεί και να διευρυνθεί η συζήτηση που άνοιξε αυτό το συνέδριο.

Σε αυτό θα βοηθήσει η άμεση διάχυση και αξιοποίηση των πορισμάτων του και γρήγορα, γιατί ο καιρός μας πιέζει. Αν στο παρελθόν μπορούσε να επιδεικνύεται μία μεγάλθυμη υπομονή, ότι οι ιδέες και οι ευφυείς αναλύσεις είναι καλές, ριζώνουν και κάποτε θα βλαστήσουν, η εποχή μας δεν αντέχει τέτοια υπομονή.

Η λογοτεχνία, λοιπόν.

Ένα μάθημα —που θα μπορούσε και θα έπρεπε να βρίσκεται στο μεταίχμιο γνώσης και απόλαυσης, μάθησης και δημιουργίας— διδάσκεται στα δώδεκα συνολικά χρόνια της γενικής εκπαίδευσης και αποτελεί τον —υποτίθεται— ισότιμο κλάδο του γλωσσικού μαθήματος.

Τα προγράμματα σπουδών —παλαιότερα αλλά και νεότερα— περιγράφουν με σχολαστικό στόμφο και αφυδατωμένο λόγο, με γενικόλογες διακηρύξεις —εκθεσιακού μαθητικού λόγου τις υψιπετείς προθέσεις των αρμοδίων. Δε χρειάζεται να δώσω δείγματα γραφής είναι γνωστά σε όλους όσοι βρίσκονται εδώ. Και όσοι απορούν μπορούν να ανατρέξουν στα νομοθετικά κείμενα και στις εγκυκλίους που παρατίθενται στο τέλος αυτού του κειμένου.

Είναι αλήθεια ότι τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια (περισσότερο απ' όσο στο παρελθόν) απασχολεί την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινό-

τητα το μάθημα της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Συνέδρια, ημερίδες, μία —αρκετά μεγάλη— έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, ανάλογες για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κλπ. Ωστόσο η πραγματικότητα του μαθήματος μένει ακίνητη, αν δεν επιδεινώνεται.

Αντιφάσεις, λοιπόν, λόγων και έργων, προθέσεων και αποτελεσμάτων, ερευνών και εφαρμογών.

Είμαι και εγώ μία αντίφαση.

Η λογοτεχνία είναι τέχνη όπως το θέατρο, η μουσική, ο κινηματογράφος.

Η ανάγνωση της λογοτεχνίας αποτελεί μία επιλογή ψυχαγωγίας ανάλογη με τις άλλες επιλογές, υποκείμενη στους ίδιους όρους ποιότητας-εμπορικότητας, επάρκειας ή απειρίας, ανάγκης για συγκίνηση και στοχασμό, για φυγή από την καθημερινότητα, δυσκολίας-ευκολίας κλπ

Ως ενασχόληση με την τέχνη υπόκειται στους κοινωνικούς όρους που διαμορφώνουν τις αισθητικές —καλλιτεχνικές και εν προκειμένω λογοτεχνικές επιλογές— στην ιστορική κοινωνική συγκυρία πραγματικότητα.

Είναι ωστόσο και ένα μάθημα.

Ως μάθημα (ως εξαναγκασμένη ενασχόληση του εφήβου που στη Δευτεροβάθμια καταρχάς Εκπαίδευση μας ενδιαφέρει) χάνει στην αναμέτρησή του με τη στάση που τείνει να διαμορφώνει ο νέος άνθρωπος —στάση καχυποψίας αν όχι απόρριψης απέναντι σε οτιδήποτε «νομοθετείται, θεσμοθετείται, καθοδηγείται, επιβάλλεται, αξιολογείται, βαθμολογείται» είτε «επιβάλλεται» από τους ποικίλους χώρους «αγωγής» είτε ανήκει στη σχολική νόρμα και καθημερινότητα.

Η αντίφασή μου λοιπόν είναι να επιμένω να αποτελεί μάθημα.

Ως τέτοιο είναι συνδεδεμένο διαχρονικά με τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά ιδεολογήματα όπως αυτά διαπερνούν τα προγράμματα σπουδών:

- στην υπηρεσία της εθνικής και κάποτε εθνικιστικής ιδεολογίας
- στην υπηρεσία της ιστορίας
- στην υπηρεσία του γλωσσικού μαθήματος (ίσως η πιο νόμιμη εξάρτηση, αν και η σύνδεση με το γλωσσικό μάθημα οδηγεί στην απαξίωση της λογοτεχνίας, όπως συμβαίνει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση)

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια (με τα Προγράμματα Σπουδών) να αναδειχθεί η αυτοτελής αξία της λογοτεχνίας

Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε συστηματικές έρευνες για το ποσοστό

ευόδωσης των προθέσεων όπως αυτές διατυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα.

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμη η σκιαγράφηση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τι φταίει και ένα μάθημα που θα μπορούσε —και θα έπρεπε— να είναι μία γοητευτική σχολική δραστηριότητα εκπίπτει σε τραυματική, συχνά, εμπειρία για τους μαθητές αλλά και για τους διδάσκοντες; Υπάρχουν λύσεις και ποιες μπορεί να είναι;

Ως αφετηρία θα αξιοποιήσω το μοναδικό αδιαφιλονίκητο στοιχείο που είναι οι επιδόσεις (και εμμέσως οι στάσεις) των μαθητών της Γ' Λυκείου στη θεωρητική κατεύθυνση που εξετάζονται πανελλαδικά στο μάθημα της λογοτεχνίας από το 2000 έως σήμερα. Η πραγματικότητα σε όλες της τις διαστάσεις (διδασκτική, ανταπόκριση των μαθητών, εξεταστέα ύλη και διατύπωση των θεμάτων, επιδόσεις των υποψηφίων) είναι αποκαλυπτική για την παθολογία του μαθήματος. Χαρακτηριστικό είναι το στατιστικό αποτύπωμα από τις επιδόσεις των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις από το 2001 έως και το 2013:

Κατάταξη των κειμένων με φθίνουσα σειρά των άριστων γραπτών

	χρονιά	κείμενο	18-20	15-17,9	0-10
1	2012	Κ.Π. Καβάφη <i>Μελαγχολία...</i>	7,17	27,71	25,6
2	2009	Μ. Σαχτούρη <i>Ο Ελεγκτής</i>	5,70	22,38	31,40
3	2013	Δ. Σολωμού <i>Ο Κρητικός</i> απ.5	5,07	21,41	31,60
4	2008	Κ.Π. Καβάφη <i>Καισαρίων</i>	4,80	18,87	37,50
5	2011	Δ. Σολωμού <i>Ο Κρητικός</i>	4,34	23,46	26,70
6	2005	Κ.Π. Καβάφη <i>Ο Δαρείος</i>	4,21	17,77	41,86
7	2002	Σ. Δούκα <i>Ιστορία ενός αιχμαλώτου</i>	3,60	16,24	35,00



8	2007	Γ. Ρίτσου <i>Η σονάτα του σεληνόφωτος</i>	3,41	17,92	30,70
9	2010	Γ. Ιωάννου <i>Στου Κεμάλ το σπίτι</i>	3,23	22,33	27,70
10	2004	Οδ. Ελύτη <i>Μικρή πράσινη θάλασσα</i>	3,17	26,67	35,95
11	2003	Γ. Βιζυηνού <i>Το αμάρτημα της μητρός μου</i>	1,89	21,27	46,20
12	2006	Αλ. Παπαδιαμάντη <i>Όνειρο στο κύμα</i>	1,83	10,35	52,20
13	2001	Γ. Ιωάννου <i>Το γάλα</i>	1,70	9,43	45,8

Μερικές α-πορίες από την παρατήρηση των επιδόσεων όπως φαίνονται στον πίνακα:

α) οι μαθητές γράφουν καλύτερα όταν εξετάζονται σε ποιητικά κείμενα παρά σε πεζά. Η παρατήρηση ισχύει για όλες σχεδόν τις βαθμολογικές περιοχές. Γιατί άραγε; Αγαπούν ή κατανοούν καλύτερα τον ποιητικό λόγο από την πρόζα; Η ποίηση του Σολωμού ή το εξαιρετικά περίπλοκο και αμφίσημο «Ο Δαρειός» του Καβάφη είναι λογοτεχνικά έργα πιο εύληπτα από τα διηγήματα του Βιζυηνού, του Ιωάννου ή του Παπαδιαμάντη;

β) γιατί γράφουν καλύτερα όταν το εξεταζόμενο κείμενο είναι «σύντομο»; π.χ. το 9στιχο του Κ.Π. Καβάφη «Μελαγχολία Ιάσωνος Κλεάνδρου...» ή το εξαιρετικά σύντομο «Ο Ελεγκτής» του Μίλτου Σαχτούρη;

γ) αντιστοιχούν οι επιδόσεις με τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών στη διάρκεια της χρονιάς; προτιμούν, δηλαδή, τα παιδιά τα ποιήματα από τα πεζά;

δ) σχετίζονται και σε ποιο βαθμό οι μαθητικές επιδόσεις με τις ερωτήσεις που τίθενται;

Και μερικές διαπιστώσεις:

Νομίζω ότι η αυξανόμενη δυσφορία των μαθητών με το μάθημα της λογοτεχνίας ερμηνεύεται από αλληλένδετες αιτίες

1. Καθώς δεν πραγματοποιήθηκε η διακηρυγμένη δέσμευση για ένα εγχειρίδιο-περιοδικό που θα ανανεώνεται διαρκώς, πολλά από τα κείμενα

(7) παραμένουν στην ύλη για περισσότερα από 7 χρόνια. Τα υπόλοιπα 3 διδάσκονται 4, 3 και 2 χρόνια.

2. Όσο παραμένουν ίδια τα κείμενα η διδασκαλία γίνεται πιο σχολαστική· οι καθηγητές εμβαθύνουν και στην τελευταία λεπτομέρεια παραγемίζοντας το μάθημα —και το μαθητή— με πλήθος γραμματολογικών στοιχείων, αναλύσεων, κριτικών αποτιμήσεων κλπ. Αυτό μπορεί να επαληθευτεί από τον αυξανόμενο όγκο των βοηθημάτων που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

3. Οι μαθητές «λυγίζουν» από το πλήθος των λεπτομερειών, μπερδεύονται και όχι σπάνια οδηγούνται στην αποστήθιση ολόκληρων αποσπασμάτων από τη βιβλιογραφία.

4. Πέρα από αυτά, τα διόλου αμελητέα, υπάρχει ένα στοιχείο που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Αυτό δεν είναι άλλο από την απόσταση που έχουν τα λογοτεχνικά κείμενα από τις πραγματικές αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών όσο και από την καθημερινότητα και τα βιώματά τους. Η διαπίστωση δεν είναι άσχετη με τα προηγούμενα, καθώς περιορίζει τη διάθεση των μαθητών και τους οδηγεί στη στείρα απομνημόνευση.

5. Σε κείμενα που συναντούν μέσα στη σχολική σύμβαση αντιστέκονται και τελικά τα «διαχειρίζονται» παρά τα απολαμβάνουν. Τους είναι, λοιπόν, ευκολότερο να αποστηθίσουν «έτοιμες» λύσεις για μικρότερα σε έκταση κείμενα —όπως είναι τα ποιήματα— και για τα οποία οι ερωτήσεις είναι πιο προβλέψιμες. Εξάλλου τα φιλολογικά αμαρτήματα, ο σχολαστικισμός και η εμμονή στην αφηγηματολογία, βρίσκουν πεδίο εφαρμογής περισσότερο στα πεζά παρά στα ποιητικά έργα.

6. Με το τελευταίο σχετίζονται και οι δυσκολίες ή οι αποκλίσεις στη βαθμολόγηση τόσο περισσότερο όταν οι όροι είναι ασαφείς και όχι ιδιαίτερα καθιερωμένοι ακόμη και στην επιστήμη ή και στις οδηγίες διδασκαλίας και διόρθωσης. Από την άλλη οι ερωτήσεις τείνουν να γίνονται όλο και πιο «τεχνικές», παραβιάζοντας πολλές επιστημονικές αρχές, προκειμένου να εκπληρώσουν την εξεταστική σύμβαση και τον εργαλειακό τους στόχο: την ταχύτερη και με τις δυνατόν λιγότερες αποκλίσεις αξιολόγηση. Περιφρονείται με αυτόν τον τρόπο η ίδια η νεοελληνική φιλολογία.

7. Εδώ ανοίγει το άλλο μεγάλο κεφάλαιο που αφορά τα εφόδια, τη στάση, τις απαιτήσεις όλων όσοι συμμετέχουν στις εξετάσεις είτε εισηγούμενοι θέματα είτε βαθμολογώντας.

Από την ειδική αφετηρία που αποτελούν τα τεκμήρια από την πανελλαδική εξέταση του μαθήματος θεωρώ επιτρεπτή τη γενίκευση των προβλημάτων που έχουν να κάνουν με τον επιστημονικό σχεδιασμό του μαθήματος, το επιστημονικό επίπεδο των διδασκόντων, τον κεντρικό ρόλο που διαχρονικά έχει το ΥΠΑΙΘ και τα χαρακτηριστικά της εξέτασης του μαθήματος.

### *A. Ο σχεδιασμός*

Τη δεκαετία του '90 επιχειρήθηκε η ανανέωση του μαθήματος· έγινε προσπάθεια να συμπληρωθεί με μία πιο επιστημονική προσέγγιση της θεωρίας της λογοτεχνίας. Παράλληλα επιδιώχθηκε να ανανεωθούν τα κείμενα και, ειδικά, στο Λύκειο να υπάρχει μία σειρά 3 τόμων που ανθολογούν κείμενα διατεταγμένα στον ιστορικό άξονα με την πρόθεση να αξιοποιούνται ισόδυναμα και στις τρεις λυκειακές τάξεις. Γρήγορα η πρόθεση αυτή ανατράπηκε —νομίζω πως δεν εφαρμόστηκε ποτέ, άλλωστε στη χώρα των ανεφάρμοστων ευγενών προθέσεων ζούμε— με αποτέλεσμα σχεδόν τραγικό:

- στην Α' Λυκείου απέμεινε ένα ογκώδες τεύχος με περιεχόμενο τις απαρχές της ν.ε λογοτεχνίας έως και την ποίηση της γενιάς του 1880
- στη Β' Λυκείου: όλη η πεζογραφία της γενιάς του 1880, οι πρώτες ποιητικές γενιές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η νεωτερικότητα στην ποίηση μέχρι και την πεζογραφία
- στη Γ' Λυκείου όλη η μεταπολεμική λογοτεχνία (ποίηση και πεζογραφία)

Το παζλ συμπληρώνεται με την προσθήκη ενός μαθήματος επιλογής που αφορά την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. Πρόκειται για μία ακόμη ευγενή πρόθεση που καταποντίστηκε στην αμείλικτη σχολική πραγματικότητα.

Την ίδια περίοδο (2000) εισάγεται και το μάθημα της Λογοτεχνίας, ως μάθημα θεωρητικής κατεύθυνσης, εξεταζόμενο πανελλαδικά με στοχεύσεις και διακηρύξεις που μένουν στον πρόλογο του εγχειριδίου να δοξάζουν τα υπερφίαλα σχέδιά μας ενώ, στην ουσία, συμπληρώνουν το νεκροταφείο των καλών προθέσεων. Εδώ πολύ θα ενδιέφερε, τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, μία αποτύπωση των γνώσεων και ικανοτήτων που έχουν οι φοιτητές στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Ειδικά μία σύγκριση ανάμεσα στους φοιτητές —για παράδειγμα— των δεκαετιών 1990-2000 και 2000-2010. (Υποθέτω εμπειρική και βιωματική διότι τεκμηριωμένη βάσει στοιχείων είναι αδύνατον να υπάρξει).

Πρόσφατα βρίσκεται σε εξέλιξη μία ακόμη προσπάθεια που ξεκίνησε το 2011 για την Α΄ Λυκείου με πρόθεση να συνεχιστεί στη Β΄ και στη Γ΄. Εδώ ισχύει το κωμικοτραγικό παράδοξο να εφαρμόζεται το νέο ΠΣ —βεβαίως με τις συνεχείς παλινωδίες και προσθαφαιρέσεις, τις τόσο αγαπητές στον εκπαιδευτικό μας σχεδιασμό— στην Α΄ Λυκείου, να μην έχει εφαρμοστεί ποτέ στη Β΄ Λυκείου —αν και έχει υπάρξει η θεωρητική επεξεργασία και το νέο ΠΣ— και να αγνοείται —νομίζω ότι δεν υπάρχει— στην Γ΄ Λυκείου.

Επιπρόσθετα —με τις ρυθμίσεις του ΥΠΙΑΙΘ για το νέο Λύκειο— προβλέπεται να είναι εξεταζόμενο μάθημα σε όλες τις τάξεις του λυκείου ενώ θα αποτελεί βαθμολογικά το 40% της τελικής απολυτήριας εξέτασης για όλους τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου ανεξαρτήτως κατεύθυνσης αλλά και το 40% της πανελλαδικής εξέτασης για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι οι ειδικότεροι όροι για τη διδασκαλία και την εξέταση του μαθήματος της λογοτεχνίας στη διπλή αξιολόγηση (απολυτήρια και εισαγωγική) είναι άγνωστοι· τοποθετούνται άλλωστε στο σχολικό έτος 2015-2016 οπότε το Υπουργείο αλλά και οι καθ' ύλην αρμόδιοι φορείς, όπως λ.χ. το ΙΕΠ, δεν «βιάζονται».

### *Β. Οι διδάσκοντες*

Αυτό είναι το θέμα — τραύμα και μαζί ταμπού της σχολικής καθημερινότητας. Καταρχάς με το μάθημα της λογοτεχνίας ισχύει η στρέβλωση που συναντιέται σε όλα τα θεωρητικά αντικείμενα. Παρά το διαχωρισμό των κατευθύνσεων της πάλαι ποτέ ενιαίας Φιλοσοφικής Σχολής σε Τμήματα με διακριτό ΠΣ και τη δημιουργία ευάριθμων τμημάτων σε πολλά Πανεπιστήμια και πάλι με διακριτό ΠΣ, όλοι όσοι έχουν τελειώσει οποιοδήποτε τμήμα —με οποιαδήποτε επιμέρους μαθήματα— θεωρούνται για τη δευτεροβάθμια φιλόλογοι με το «μυστικό» κωδικό ΠΕ 02. Τούτο σημαίνει ότι στο σχολείο αναλαμβάνουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα αδιακρίτως. Πολλές φορές μάλιστα, ανάλογα με το σχολείο, το δυναμικό σε εκπαιδευτικούς κλπ ένας —συνήθως ο νεαρότερος— φιλόλογος αναλαμβάνει 5, 6 ακόμη και 8 διαφορετικά αντικείμενα.

Το μάθημα της λογοτεχνίας, ως ευκολότερο (;), εκχωρείται σε οποιονδήποτε προς συμπλήρωση του ωραρίου. Πρόσφατα, μάλιστα, στους υποψηφίους προς ανάθεση του μαθήματος ενεγράφησαν και οι καθηγητές ξε-

νόγλωσσων μαθημάτων.

- Αυτονόητο είναι ότι οι διδάσκοντες το μάθημα προσέρχονται στην αίθουσα με διαφορετικά επιστημονικά εφόδια.
- Έχουν διαμορφώσει διαφορετικές στάσεις και απόψεις για το μάθημα, τα ΠΣ, τη μεθοδολογία και τη διδακτική του. Συχνά οι στάσεις συγκαλύπτουν την ελλιπή επιστημονική κατάρτιση, γίνονται ανομολόγητη «άμυνα».
- Είναι (ή δεν είναι) οι ίδιοι αναγνώστες της λογοτεχνίας και έχουν τις δικές τους προτιμήσεις

### *Γ. Ο ρυθμιστικός ρόλος του ΥΠΑΙΘ ή αλλιώς ο κεντρικός προγραμματισμός*

Άλλο ένα μεγάλο ταμπού της ελληνικής εκπαίδευσης που, βεβαίως, αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σε ένα μάθημα, όμως, με τις ιδιαιτερότητες αλλά και την ευελιξία της λογοτεχνίας μετατρέπεται σε ασφυκτικό βρόγχο. Ο απόλυτος κεντρικός έλεγχος της «ύλης» και των «θεμάτων» —ζήτημα που επιτυχώς έχει λυθεί σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα— στη Ελλάδα δεν το «αγγίζουμε». Παρακολουθώ ημερίδες και συνέδρια, μελέτες και αρθρογραφία, ανακοινώσεις επιστημονικών ενώσεων και συνδικαλιστικών φορέων. Η ασφυξία του κεντρικού σχεδιασμού πενιχρές, μόνον, αντιρρήσεις προκαλεί. Και αντίθετα αποκτά, συχνά, πρόσημα δημοκρατικού σχεδιασμού και ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών, αρχή αναγορευμένη σε κεντρικό ιδεολόγημα του εκπαιδευτικού μας βίου.

Η ευελιξία της σχολικής μονάδας και του διδάσκοντα περιορίζεται στα όρια του σχολικού εγχειριδίου. Οι τοπικές ή και μαθητικές ανάγκες παραβλέπονται, οι «αναγνωστικές» επιθυμίες εξορίζονται στις λέσχες ανάγνωσης όπου αυτές λειτουργούν.

Στο βαθμό που εφαρμοστούν όσα προβλέπονται για το νέο Λύκειο και διαιωνιστεί η συνταγή της συγκεκριμένης ύλης τα πράγματα θα επιδεινωθούν.

### *Δ. Οι εξετάσεις*

Τελευταίο και διόλου ασήμαντο εμπόδιο πριν προχωρήσω στις προτάσεις.

Η αντίφαση εδώ οξύνεται. Πρέπει να εξετάζεται η λογοτεχνία; Το

άγχος της εξέτασης απωθεί το μαθητή; Μήπως είναι καλύτερα να απελευθερωθεί το μάθημα από τον θανατηφόρο σφιγκτήρα των αξιολογικών διαδικασιών; Αν, όμως, εξαιρεθεί θα εκπέσει ακόμη περισσότερο σε «ώρα χαβαλέ», «ώρες που συμπληρώνουν το ωράριο και περιορίζουν την κινητικότητα», σε «δε βαριέσαι»; Μήπως μπορεί να αξιοποιηθεί σε συνεξέταση με το γλωσσικό μάθημα; Μήπως είναι καλύτερα να αποτελεί αφορμή για τον έλεγχο των γλωσσικών δεξιοτήτων ο Καζαντζάκης, ο Σεφέρης, ο Ελύτης παρά πρόχειρα και εφήμερα δημοσιογραφικά κείμενα αυτών που «ζούνε από τα απομεινάρια μιας μέρας»; Μα η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι έκκεντρη, αιρετική, δεν επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση... Αυτά και άλλα πολλά συνιστούν το λόγο και τον αντίλογο στην αξιολόγηση ή όχι της λογοτεχνίας.

Επιτρέψτε μου μερικές βεβαιότητες:

- η εξέταση της λογοτεχνίας με τρόπο ανάλογο που εξετάζεται η λογοτεχνία της κατεύθυνσης ελάχιστα συνεισφέρει στην ουσιαστική κατάρτιση του μαθήματος και στην πνευματική-πολιτισμική του προσφορά
- αν εξακολουθήσει να αξιολογείται με ερωτήσεις ανάλογες με αυτές που τίθενται στην κατεύθυνση, 14 χρόνια τώρα, θα εξακολουθήσει να προκαλεί άκαιρες και ατελέσφορες εντάσεις και έριδες ανάμεσα στους βαθμολογητές και να γεμίζει τα ταμεία όσων εκδίδουν σχολικά βοηθήματα.
- στην ουσία οι μαθητές θα κυκλοφορούν με «χοντρά λογιστικά βιβλία» που εντός τους θα βουλιάζει και θα χάνεται η παραμικρή σπίθα ενώ θα παράγουν γραπτά μαθητικά δοκίμια που θα αποκαλύπτουν με τον πιο επονειδιστο (το όνειδος αφορά το μάθημα και τον διδάσκοντα) τρόπο την από στήθους αντιγραφή

*Μερικές προτάσεις*

Από τις διαπιστώσεις που προηγήθηκαν φαίνεται ότι πρέπει να αλλάξει επειγόντως η διδασκαλία και η αξιολόγηση της λογοτεχνίας.

Χρειαζόμαστε ένα ενιαίο και αξιόπιστο ΠΣ για τη λογοτεχνία της γενικής εκπαίδευσης. Ένα ΠΣ που να μην απαριθμεί κείμενα και να μην αναμασά φλυαρίες του παρελθόντος. Για να προκύψει απαιτείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας με τους τομείς της Νεοελληνικής Φιλολογίας των Πανεπιστημίων μας.

Σε αυτό το ΠΣ περιλαμβάνονται οι βασικοί άξονες και κατευθύνσεις του μαθήματος με τρόπο που ενισχύει την ευελιξία και τις πρωτοβουλίες των διδασκόντων και της σχολικής μονάδας και, προφανώς, δεν καθορίζονται συγκεκριμένα κείμενα. Για παράδειγμα, ορίζονται οι ειδολογικοί και θεωρητικοί άξονες που χρειάζονται στην πρόσληψη και απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου, προσαρμοσμένοι βέβαια στην ηλικιακή ομάδα της εφηβείας, προκειμένου για τη Δευτεροβάθμια. Θα αρκούσε να προσδιοριστούν τα όρια της αφηγηματολογίας και της μεταγλώσσας της που κρίνονται αναγκαία για την επαρκή προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου. Και τούτο να γίνει με σαφήνεια και αμέριστη συγκατάθεση των διδασκόντων

Αντίστοιχα προσδιορίζονται τα είδη και τα γένη του λογοτεχνικού λόγου, ποιητικού και πεζού με τα οποία πρέπει σε ένα βαθμό να εξοικειωθεί ο μαθητής. Ο βαθμός αυτός καλό είναι να οριστεί με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια.

Στα πλαίσια αυτά εγκαταλείπεται το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, η μία και μοναδική πηγή. Αντικαθίσταται από έναν, ανανεωνόμενο, κατάλογο από τον οποίο αντλεί η σχολική μονάδα ή ο διδάσκων. Οι πρακτικές δυσκολίες του εγχειρήματος μέσα, μάλιστα, σε συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας αντιμετωπίζονται με τη σχολική βιβλιοθήκη, τις νέες τεχνολογίες (το διαδίκτυο) αλλά και άλλους ευφάνταστους τρόπους, π.χ. το ποσό που κοστίζει ανά μαθητή η συγγραφή και έκδοση των σχολικών εγχειριδίων να δίνεται απευθείας στη σχολική μονάδα και να διατίθεται για την αγορά των βιβλίων που εκείνη κρίνει αναγκαία ή για τη φωτοτυπική τους αναπαραγωγή από τη βάση δεδομένων του ψηφιακού σχολείου.

Εννοείται ότι αν τηρηθούν τα παραπάνω η εξέταση του μαθήματος γίνεται σε αδιδακτο κείμενο, όπως άρχισε και δεν συνέχισε, το ΠΣ της Α' Λυκείου. Πιστέψτε ότι το προτιμούν μαθητές και καθηγητές.

Μία σημαντική, ίσως η σημαντικότερη, προϋπόθεση είναι ότι το μάθημα ανατίθεται σε φιλόλογους με επάρκεια σπουδών οι οποίοι υποστηρίζονται από ουσιαστικά σεμινάρια και διαδικασίες επιμόρφωσης.

Τελειώνοντας, ξέρω ότι το θέμα και οι προβληματισμοί μας μπορεί να αντιμετωπίζονται σαν φλυαρίες, σαν «μέσα σε πόλεμο —φαντάσου— ελληνικά ποιήματα».

Ωστόσο η ζεστασιά των βιβλίων μπορεί να εκλύεται θερμαντική σε

δύσκολες εποχές, κάτι σαν το «πέλετ» της ψυχής μας. Θα βρει το δρόμο της μέσα στο λαβύρινθο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και μέσα στην δίνη της κρίσης; Είμαι συγκρατημένα απαισιόδοξη...

### *Βιβλιογραφία*

Νόμος 1566/1985.

Νόμος 1892/1990.

Νόμος 2413/1996.

Νόμος 2525/1997.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ), για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εισήγηση Π.Ι., β' έκδ., Αθήνα 2000.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*, Αθήνα 2000.

ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*, Γ' Έκδοση, Αθήνα 1998.

ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Λύκειο (Σχολικό έτος 1998-99)*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1998 και επόμενες.

ΦΕΚ 1562/2011 ΥΠΔΒΜΘ Αριθμ. 70001/Γ2 Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου.

ΥΠΔΒΜΘ, *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012 και οι τροποποιήσεις*.

ΥΠΔΒΜΘ, *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012 και οι τροποποιήσεις*.

Κ. Μπαλάσκας - Κ. Αγγελάκος, *Η διδασκαλία της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Βενετία Αποστολίδου και Ελένη Χοντολίδου, «Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας: από την παράδοση στην καινοτομία», ομιλία.

Ελένη Χοντολίδου, «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας» (απομαγνητοφωνημένη ομιλία σε ημερίδα του Συνδέσμου



- Φιλολόγων ν. Δράμας, 2/2/2013).
- Ομάδα εργασίας: Βενετία Αποστολίδου (συντονίστρια), Βασίλης Βασιλειάδης, Ειρήνη Γαμβρού, Αγάθη Γεωργιάδου, Νικολίνα Κουντουρά, Γρηγόρης Πασχαλίδης, Ελένη Χοντολίδου: *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β' Λυκείου*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Επιστημονική Υπεύθυνη-Συντονίστρια Χριστίνα Αργυροπούλου, Ερευνητική-Συγγραφική ομάδα Χριστίνα Αργυροπούλου, Αναστασία Πατούνα, Ευαγγελία Βαρέση, Αθήνα 2009.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Έρευνα*, Αθήνα 2010.
- Τσβετάν Τοντόροφ, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, Αθήνα, Πόλις, 2013
- Αγάθη Γεωργιάδου, *Η ποιητική περιπέτεια*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006.
- Δημήτρης Αγγελάτος, *Η αλφαβήτα του νεοελληνιστή*, Αθήνα, Gutenberg, 2011.
- Βαγγέλης Αθανασόπουλος, *Οι ιστορίες του Κόσμου*, Πατάκης, Αθήνα 2005.
- Alvin Kernan, *Ο θάνατος της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Νεφέλη, 2001.
- Κ. Μ. Newton (επιμ.), *Η Λογοτεχνική Θεωρία του 20ού αι*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2013.

#### Ηλεκτρονικές πηγές

- <http://agathi.pbworks.com/>  
[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr) [Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα]  
[www.blod.gr](http://www.blod.gr)  
<http://hdte.pi-schools.gr/programs/odysseas/glossa.htm>  
[www.netschoolbook.gr/](http://www.netschoolbook.gr/)  
<http://dimichri65.blogspot.gr/>  
<http://logotexniakatefthisis.blogspot.gr/>  
<http://fotodendro.blogspot.gr/>  
<http://philologos60.wordpress.com/>  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

Σωτηρία Σταυρακοπούλου

ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ, ΕΜΒΑΘΥΝΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΡΡΗΣΕΙΣ  
ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ  
ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ  
ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όταν τον Απρίλιο του 2013 έφτασε στα χέρια μου η πρώτη εγκύκλιος του Τομέα Νεοελληνικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ για το συνέδριο που τώρα πραγματοποιούμε, διαβάζοντας τις προτεινόμενες θεματικές ενότητες, δυο λέξεις καρφώθηκαν στο μυαλό μου: οι λέξεις «κρίση» και «λογοτεχνία».<sup>1</sup> Κι αυτές σε σχέση με την ιδιότητά μου, της πανεπιστημιακής δασκάλας που πρέπει να διδάξει λογοτεχνία στους φοιτητές της. Έτσι και ο τίτλος της εισήγησής μου διακρίνεται από κάποια «ηθελημένη» ασάφεια, για να χωρέσουν όσα δημιούργησαν στο μυαλό μου οι δύο αυτές λέξεις που σας ανέφερα: «κρίση» και «λογοτεχνία».

Ως κρίση εννοώ τις αλλαγές στη ζωή μας που όλοι τώρα ζούμε. Μπορεί οι αλλαγές αυτές να άρχισαν με το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, αλλά κορυφώθηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 με την κατάρρευση του μέχρι τότε παγκόσμιου πολιτικού status quo. Οι αλλαγές στο πολιτικό επίπεδο είχαν άμεσες επιπτώσεις: οικονομικές (με την επικράτηση του καπιταλιστικού μοντέλου ανάπτυξης, που συνεπάγεται μια συνεχώς αυξανόμενη κατανάλωση και, φυσικά, την εμπέδωση μιας αντίστοιχης συνείδησης), κοινωνικές (με την εμφάνιση της κοινωνίας των δύο τρίτων), πολιτισμικές, με μια τάση ισοπέδωσης της αισθητικής (η οποία βρήκε τη θεωρητική της βάση στο καλλιτεχνικό ρεύμα του μεταμοντερνισμού που κυριάρχησε τις τελευταίες δύο δεκαετίες στα γράμματα και τις τέχνες)-αλλαγές και σε ηθικές αξίες (με επικράτηση ενός υλιστικού μοντέλου κοινωνικής αποδοχής), κτλ. Στην επίτευξη αυτών των αλλαγών της ζωής μας

---

1. Το θέμα της κρίσης με απασχόλησε και ως πεζογράφο από τις αρχές του 21ου αιώνα με τέσσερα μυθιστορήματα που κυκλοφόρησαν από τις εκδόσεις του «Βιβλιοπωλείου της Εστίας»: *Οι δεξιώσεις* (2001), *Η μεθυσμένη γυναίκα* (2005), *Σπάνιες αλήθειες* (2008) και *Αχ, Ελλάδα, σ' αγαπώ* (2012).

ουσιαστικό ρόλο έπαιξε (αν όχι τον κυριότερο) και η πέρα από κάθε φαντασία τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων ετών (σκεφτείτε τι αλλαγές έφερε στη ζωή μας το διαδίκτυο), που είχε ως αποτέλεσμα την παγκοσμιοποίηση του 21ου αιώνα. Υπάρχει πλέον μια διεθνής ώσμωση, όχι μόνο πολιτικοοικονομική, αλλά και του τρόπου ζωής. Ταυτόχρονα όμως εμφανίζονται ακραίες αντιδράσεις από οργανωμένες ομάδες που αντιτίθενται στις αλλαγές αυτές. Ζούμε επομένως μια άκρως ενδιαφέρουσα —μήπως και επικίνδυνη;— ρευστή κατάσταση, ένα μεταβατικό στάδιο προς έναν άλλο, πλέον, τρόπο ζωής, που τον αποκαλούμε «κρίση». Το βέβαιο είναι ότι τίποτα δεν θα παραμείνει όπως πρώτα.

Η λογοτεχνία. Στην ενότητα Α' της παραπάνω εγκυκλίου διαβάζουμε στο τρίτο κατά σειρά από τα προτεινόμενα θέματα: «Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη σημερινή μεγάλης κλίμακας ανθρωπιστική κρίση». Προσωπικά πιστεύω ότι καμιά λογοτεχνία δεν μπορεί να προσφέρει κάτι σ' αυτούς που υφίστανται τις οικονομικές συνέπειες της κρίσης. Μιλώ γι' αυτούς που έχασαν τις δουλειές τους, που χρωστάνε στις τράπεζες και κινδυνεύουν να χάσουν τα σπίτια τους, αν δεν τα έχουν χάσει ήδη. Σ' αυτούς που πεινάνε, όση λογοτεχνική παιδεία κι αν διαθέτουν, τίποτα δεν μπορούν να προσφέρουν οι «Λέσχες Ανάγνωσης» ή το κίνημα ανταλλαγής λογοτεχνικών —κυρίως— βιβλίων, το ξενόφερτο «book crossing»,<sup>2</sup> ακόμα κι αν χάριζαν τα βιβλία. Σ' όλους αυτούς, που κοντεύουν να αποτελέσουν το ένα τρίτο της κοινωνίας μας, βοήθεια προσφέρουν είτε οι οικογένειές τους (εδώ πρέπει να δώσουμε τα εύσημα στην ελληνική οικογένεια, που διατηρεί ακόμα τις παραδοσιακές δομές συνοχής της), είτε τα δίκτυα κοινωνικής προστασίας της Εκκλησίας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Ιδιωτικής Πρωτοβουλίας.

Έρχομαι τώρα στην καθαυτό λογοτεχνία και στις τέχνες γενικότερα. Με την έννοια της καλλιτεχνικής δημιουργίας η λογοτεχνία και οι τέχνες έχουν επιβιώσει επί αιώνες από παρόμοιες κρίσεις, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν. Π.χ. την περίοδο

2. Στην ιστοσελίδα [bookcrossing.com](http://bookcrossing.com) διάβασα τα εξής: «Meeting στη Θεσσαλονίκη, Κυριακή 4 Αυγούστου [2013], ώρα 18:00. Αυτή είναι η συνάντηση που θα μας απασχολήσει το θέμα “πού θα γίνει το επόμενο συνέδριο, βρε παιδιά;” το οποίο θα αναλύσουμε διεξοδικώς». Ακόμη: «Μαζευόμαστε, γνωριζόμαστε με τα νέα μέλη και ξανασυναντιόμαστε με τα παλιά, απαντάμε σε ερωτήσεις και λύνουμε απορίες του book crossing, τρώμε, πίνουμε και περνάμε όμορφα και φασαριόζικα!».

των κρίσεων στη Δημοκρατία της Βαϊμάρης (που τόσο την ταυτίζουν με τη σημερινή δική μας κρίση), στη Γερμανία υπήρξε μια πολιτιστική έκρηξη σ' όλους τους τομείς της τέχνης. Αυτό δεν σημαίνει ότι ανάλογα με τα πολιτικά δεδομένα της κάθε εποχής δεν υπήρξαν ποιοτικά скаμπανεβάσματα, όπου η καλλιτεχνική στάθμη έφτασε σε επίπεδα γελοιότητας, κυρίως σε χώρες όπου επικράτησαν ολοκληρωτικά καθεστώτα. Η σημερινή κρίση άρχισε ήδη να περνάει στη θεματολογία της λογοτεχνία μας και θα περάσει ακόμα περισσότερο, όπως έγινε σε ανάλογες περιπτώσεις στο παρελθόν, με πιο πρόσφατο παράδειγμα τη Γερμανική Κατοχή και τον Εμφύλιο στη χώρα μας.<sup>3</sup> Αυτό όμως δεν είναι κάτι που με απασχολεί στην παρούσα εργασία. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι αν ύστερα από τόσες αλλαγές που συντελέστηκαν και συντελούνται, εμείς οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι έχουμε ή όχι προσαρμόσει τη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας στα σημερινά δεδομένα. Γνωρίζω ότι πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί την πανεπιστημιακή φιλολογική κοινότητα, και όχι μόνο, από τη δεκαετία του 1980, αλλά εξακολουθεί να παραμένει άκρως —κατά τη γνώμη μου— επίκαιρο.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού σκέφτηκα να δω ποια είναι η γνώμη των ίδιων των φοιτητών μας για τον τρόπο που τους διδάσκουμε τη λογοτεχνία και ποιος —κατά την άποψή τους— μπορεί να είναι ο ρόλος της λογοτεχνίας στην κρίση που περνάει η κοινωνία μας, συμπεριλαμβανομένης και της πανεπιστημιακής κοινότητας φυσικά. Τους ζήτησα λοιπόν να μου γράψουν τις απόψεις τους σε ένα σχετικά μικρό κείμενο. Ανταποκρίθηκαν 49 φοιτητές. Από τις απαντήσεις τους διαπίστωσα «γνωστές αλήθειες», αλλά και πολύ ενδιαφέρουσες —κατά τη γνώμη μου— προτάσεις.

Από τους 49 φοιτητές που συμμετείχαν, οι 10 άρχισαν το κείμενό τους με αναφορές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η λογοτεχνία στη Μέση Εκπαίδευση. Οι εμπειρίες τους από τη διδασκαλία στο γυμνάσιο και το λύκειο είναι απογοητευτικές.<sup>4</sup> Χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βαρετή, γιατί αποσκοπεί στην αποστήθιση (παπαγαλισμό το είπαν ορισμένοι) κάποιων ερμηνειών λογοτεχνικών

3. Βλ., ενδεικτικά: Δ. Ραυτόπουλος, *Εμφύλιος και λογοτεχνία*, Αθήνα 2012.

4. Βλ., ενδεικτικά, τις πικρές διαπιστώσεις, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση, και τις προτάσεις του Γ. Δ. Παγανού, «Από τον άκαιρο πειραματισμό στο δημιουργικό σχολείο αλληλεγγύης», *Φιλολόγος* 154 (Δεκ. 2013) 633-637.

κειμένων, που δίνονται έτοιμες από τους καθηγητές και δεν υπάρχει, από το πρόγραμμα, χρόνος για τη συμμετοχή των μαθητών. Ο τρόπος αυτός της διδασκαλίας εξυπηρετεί —κατά κύριο λόγο— βαθμοθηρικές σκοπιμότητες. Βέβαια, ορισμένοι τονίζουν και τον ρόλο του καλού ή κακού φιλολόγου. Όπως και να το κάνουμε, αυτό είναι το ανθρώπινο υλικό που έρχεται στο πανεπιστήμιο για να σπουδάσει φιλολογία. Για το πώς γίνεται η διδασκαλία στη σχολή μας εξέφρασαν θετική άποψη 4, θετική που επιδέχεται κάποια επιπλέον βελτίωση 7, και αρνητική 23, οι οποίοι απαριθμούν μειονεκτήματα και επιζητούν αλλαγές στον τρόπο της διδασκαλίας. Αρχίζω παραθέτοντας τα —κατά τη άποψή τους— μειονεκτήματα. Πρώτο μειονέκτημα θεωρούν το γεγονός ότι «η διδασκαλία σήμερα στα ΑΕΙ είναι πολύ θεωρητική και μονόπλευρη — δηλαδή οι φοιτητές είναι παθητικοί δέκτες, δεν συμμετέχουν οι ίδιοι. Επίσης, είναι ο τρόπος και οι συνθήκες που κάνουν τους φοιτητές αδιάφορους». «Παρόλο που η λογοτεχνία είναι ένα μάθημα θεωρητικό, η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται στη θεωρία. Είναι αναγκαία η όσο το δυνατόν πιο άμεση επαφή με το περιεχόμενο, που θα αποφέρει βαθύτερη κατανόηση και περαιτέρω διέγερση του ενδιαφέροντος». «Η διδακτική της λογοτεχνίας έχει ξεφύγει από τον στόχο της, την απόλαυση δηλαδή του λογοτεχνικού έργου, την αισθητική του έντεχνου λόγου, και οδηγήθηκε στην τυποποίηση». «Η λογοτεχνία, αν και μέσον της είναι η γλώσσα, δεν παύει να εντάσσεται στον κόσμο των τεχνών και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται. Φυσικά μπορεί μέσα από τη λογοτεχνία να γίνεται και η διδασκαλία της γλώσσας, αλλά αυτό δεν πρέπει να μετατρέπεται σε αυτοσκοπό». Μάλιστα ένας από τους φοιτητές παραθέτει την εξής ρήση του Κώστα Μόντη: «Μόνο με το αίσθημα μπορείς να διδάξεις. Αν καθίσεις στην έδρα, η ποίηση θα φύγει από το παράθυρο».

Παρέθεσα αυτούσιες τέσσερις χαρακτηριστικές απόψεις φοιτητών. Οι περισσότεροι από τους 49 φοιτητές της εργασίας ζητούν το μάθημα της λογοτεχνίας να γίνει περισσότερο κειμενοκεντρικό, με ενεργό τη συμμετοχή των φοιτητών. Για να γίνει όμως αυτό 8 φοιτητές θεωρούν ως προϋπόθεση να πάψουν οι καθηγητές να προβάλλονται ως αυθεντίες. Παραθέτω τρεις χαρακτηριστικές επισημάνσεις: «Το έργο των συγγραφέων χάνεται μέσα στον ανούσιο γλωσσικό φορμαλισμό. Να απεμπλακεί η λογοτεχνία από τα “δίχτυα” της αυθεντίας του καθηγητή».<sup>5</sup> «Στόχος του κάθε καθη-

5. Για τον ρόλο του διδάσκοντα καθηγητή βλ., ενδεικτικά: Γ. Π. Σαββίδης, «Κριτική και εκπαίδευση» και «Ένας δάσκαλος βαρβάτος», στον τόμο *Εφήμερον σπέρμα* (1973-

γητή οφείλει να είναι όχι η απομνημόνευση εκ μέρους των φοιτητών όλων των πληροφοριών και των χαρακτηριστικών κάθε λογοτεχνικού κειμένου, όπως εκείνος το αντιλαμβάνεται, αλλά απεναντίας η κατανόηση του λογοτεχνικού έργου μέσα από ανάλυση, εργασίες και, φυσικά, μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος. Γι' αυτό τον λόγο ο καθηγητής οφείλει να είναι διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή, λύνοντας ακόμα και την πιο ασήμαντη απορία κάποιου φοιτητή». «Στις ενδοπανεπιστημιακές παραδόσεις ορισμένοι καθηγητές δεν κάνουν σοβαρή επιλογή εύστοχων έργων. Ενίοτε επιλέγουν και έργα παραλογοτεχνίας, επειδή έγιναν best sellers, ή λησμονημένα σήμερα ή έργα λιγότερο τολμηρά».

Την ενεργότερη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της λογοτεχνίας ζητούν 39 από τους 49 φοιτητές. Επτά φοιτητές ζητούν το λογοτεχνικό κείμενο να εξετάζεται μέσα από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής του. 26 φοιτητές θέλουν τη διδασκαλία της λογοτεχνίας πιο διαδραστική, πιο βιωματική ή και αισθηματική από την πλευρά των φοιτητών. Προτείνουν εργασίες σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και συζήτηση επ' αυτών στο μάθημα με ανταλλαγή απόψεων ή ακόμη συγγραφή μικρών λογοτεχνικών κειμένων από τους ίδιους. Προσεκτική χρήση του διαδικτύου με τη βοήθεια —όπου χρειάζεται του καθηγητή— για την πρόσβαση σε ιστοσελίδες σοβαρών λογοτεχνικών περιοδικών ή προσωπικών ιστοσελίδων αξιόλογων κριτικών και συγγραφέων. Προβολή ντοκιμαντέρ με προσωπογραφίες λογοτεχνών. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκες και σε αρχεία λογοτεχνών, όπου αυτό είναι δυνατόν. Γνωριμία με καταξιωμένους σύγχρονους λογοτέχνες και συζήτηση μαζί τους για το έργο τους ή τη λογοτεχνία γενικότερα. Αυτό μπορεί να γίνει είτε καλώντας τους συγγραφείς στο πανεπιστήμιο (αυτό το πραγματοποιούμε στο τμήμα μας σε μεταπτυχιακούς φοιτητές —αλλά μπορούν να συμμετέχουν και προπτυχιακοί— με τα γνωστά «colloquia»), είτε με επίσκεψη φοιτητών στα σπίτια είτε στους χώρους εργασίας των λογοτεχνών ή ακόμα και με εκδρομές σε τόπους όπου έζησαν και δημιούργησαν το έργο τους σημαντικοί λογοτέχνες του παρελθόντος. 7 φοιτητές προτείνουν επίσης την προβολή κινηματογραφικών ταινιών ή τηλεταινιών που το σενάριό τους βασίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα και συζήτηση μετά την προβολή αν η ταινία κατόρθωσε ή όχι να αποδώσει πιστά το θέμα και το πνεύμα του λογοτεχνικού έργου. Πέντε

---

1978), Αθήνα, «Ερμής», σ. 54-58 και 119-124, αντίστοιχα.

από αυτούς τους φοιτητές προτείνουν ακόμα και την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων δραματοποιημένων λογοτεχνικών έργων και δύο επίσης την ακρόαση από δίσκους μελοποιημένων ποιημάτων, διότι όπως τόνισαν, γνώρισαν τα ποιήματα αυτά πρώτα ως τραγούδια και ύστερα τους ποιητές και το έργο τους.

Έρχομαι τώρα σε ορισμένες μεμονωμένες επισημάνσεις που τις θεωρώ σημαντικές. «Ωστόσο, επειδή το πανεπιστήμιο δεν είναι ανεξάρτητος χώρος», γράφει ένας φοιτητής, «από την κοινωνία και την επαγγελματική σταδιοδρομία του καθενός, πρέπει να ετοιμάζει και τους φοιτητές για την ενασχόλησή τους με το σχολείο, είτε το γυμνάσιο είτε το λύκειο. Γι' αυτό τον λόγο πρέπει να δίνει τα κατάλληλα γνωστικά εφόδια που θα χρησιμεύσουν στον κάθε φοιτητή για την μελλοντική πορεία μέσα στην τάξη». Ο φοιτητής αυτός θίγει ένα τεράστιο θέμα παιδαγωγικής, γιατί ελάχιστοι από τους φοιτητές μας θα ακολουθήσουν την πορεία του ερευνητή φιλολόγου, που είναι ο κύριος ρόλος των καθηγητών του πανεπιστημίου. Μια φοιτήτρια λέει ότι «η διδασκαλία της λογοτεχνίας πρέπει να αρχίζει από το παρόν (δηλαδή σύγχρονη λογοτεχνία και συγγραφείς) για να κατανοήσουμε τον σύγχρονο, περίπλοκο και δυσνόητο κόσμο που μας περιβάλλει και στη συνέχεια σταδιακά να προχωρήσουμε στη μελέτη της λογοτεχνίας παλαιότερων εποχών». Μια ενδιαφέρουσα ίσως πρόταση που ενδεχομένως ανοίγει ένα θέμα προς συζήτηση. Τρεις φοιτητές προτείνουν παράλληλη εξέταση λογοτεχνικών κειμένων παλαιότερων εποχών με σύγχρονα κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα και ο καθηγητής να βάζει εργασίες για την επισήμανση επιρροών, συγκλίσεων ή αποκλίσεων. Προσωπικά βρίσκω αυτή την πρόταση ενδιαφέρουσα και σκέφτομαι ότι θα μπορούσα, όταν διδάσκω πρώιμη δημόδη λογοτεχνία,<sup>6</sup> και πιο συγκεκριμένα το έντεχνο ποιητικό κείμενο *Ανακάλημα της Κωνσταντινόπολης*, π.χ.,<sup>7</sup> να βάλω ως θέμα εργασίας τη σύγκριση των απόψεων που εκφράζει στο ποί-

6. Η διδασκαλία των πρώιμων δημωδών κειμένων της λογοτεχνίας μας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους: Γ. Κεχαγιόγλου, «Για τη διδασκαλία των παλιότερων κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας: ένα παράδειγμα, σκέψεις και προτάσεις», *Φιλολόγος* 151 (Ιαν.-Μάρτ. 2013) 13-28 και Α. van Gemert, «Τα πρώιμα νεοελληνικά λογοτεχνικά έργα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολόγος* 151 (Ιαν.-Μάρτ 2013) 29-38.

7. *Ανακάλημα της Κωνσταντινόπολης*, επιμέλεια Εμμ. Κριαράς - επίμετρο Γ. Κεχαγιόγλου, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΙΝΣ (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 2012.

ημα ο άγνωστος αυτός ποιητής του 15ου αι. με κείμενα σύγχρονων λογοτεχνών, που κι αυτά έχουν ανάλογο θέμα, χυμένο ίσως σε διαφορετικά είδη, όπως των: Κ.Π.Καβάφη, «Πάρθεν»· Κ. Παλαμά, *Ο Δωδεκάλογος του Γύφτου* (Λόγος Η΄: «Προφητικός», στ. 363-491)· Β. Μιχαηλίδη, «Το όρομαν του Ρωμιού»· Οδ. Ελύτη, «Θάνατος και Ανάστασις του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου»· Κ. Χαραλαμπίδη, «Το δε την πόλιν».<sup>8</sup> Ή όταν διδάξω Βιζυηνό και Παπαδιαμάντη, ή και Λαπαθιώτη, να συγκρίνουν οι φοιτητές μου κείμενα σύγχρονων πεζογράφων, ή ποιητών αντίστοιχα, οι οποίοι αποδεδειγμένα έχουν επηρεαστεί από το έργο των παλαιότερων, είτε αυτό το έχουν ομολογήσει οι ίδιοι είτε το έχει επισημάνει κατ' επανάληψη η κριτική.

Κάτι που τονίζουν ιδιαίτερα αρκετοί φοιτητές της πρόχειρης αυτής έρευνας είναι η ανάγκη να καλλιεργηθεί μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας η πνευματική τους καλλιέργεια, η κριτική τους σκέψη και η αισθητική τους παιδεία, για να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο. Το αίτημα αυτό των φοιτητών με αναγκάζει να επανέλθω στην τρίτη υποενοότητα της Ενότητας Α, και ειδικότερα στο δεύτερο σκέλος της, αφού για το πρώτο εξέθεσα ήδη τη γνώμη μου: «Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη σημερινή μεγάλη κλίμακας ανθρωπιστική κρίση, αλλά και ειδικότερα στην κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας». Πιστεύω ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε το πανεπιστήμιο τα τελευταία τριάντα χρόνια, οδήγησε σε υποβάθμιση την κριτικής σκέψης και ανθρωπιστικής παιδείας, και μάλιστα σε μια εποχή ξέφρενης τεχνολογικής ανάπτυξης. Αυτή η υποβάθμιση της ανθρωπιστικής παιδείας έχει τις επιπτώσεις της σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνίας: στην πολιτική (δεν έχετε παρά να δείτε την αισθητική και τη διαλεκτική πολλών από τους εκπροσώπους μας στη Βουλή), στην οικονομία (παρασιτική, φοροκλεπτική και φορομπηχτική), στον πολιτισμό (δείτε την ποιότητα των τηλεοπτικών εκπομπών με την μεγαλύτερη τηλεθέαση ή ποια βιβλία και ποιοι συγγραφείς γίνονται γνωστοί στο ευρύ κοινό), κτλ. Εάν λάβουμε υπόψη ότι η νέα γενιά που θα διαμορφώσει το μέλλον αυτού του τόπου θα περάσει υποχρεωτικά από το σχολείο, τότε η ευθύνη μας για την ποιότητα των δασκάλων που παράγουμε είναι απόλυτη. Κι αυτή πιστεύω ότι, έστω και μακροχρόνια, μπορεί να είναι η συμβολή μας στο ξεπέρασμα της κρίσης: αν δηλαδή κατορθώσουμε το πολύμορφο «τέρας

---

8. Ό.π., σ. 132-145.



του λαϊκισμού»<sup>9</sup> που κορυφώνεται σε περιόδους κρίσεων, να μην μπορεί να βρει ανταπόκριση στους νέους αποφοίτους των λυκείων και των πανεπιστημίων μας.

Ολοκληρώνω την εισήγησή μου καταθέτοντας μια προσωπική εμπειρία και πρόταση. Είναι γνωστό ότι ο σκηνοθέτης Τάσος Ψαρράς, εκτός του ότι μετέφερε στην οθόνη έργα σύγχρονων λογοτεχνών (*Χρυσός νοικοκύρης* και *Καραβάν Σεράι* του Κιλκισιώτη πεζογράφου Λάζαρου Παυλίδη· *Η άλλη όψη*, ταινία βασισμένη στο διήγημα του Περικλή Σφυρίδη «Το μυστικό»), έχει από χρόνια ασχοληθεί με τη δημιουργία τηλεοπτικών πορτρέτων για ένα μεγάλο αριθμό λογοτεχνών μας, που προβάλλονται από την κρατική τηλεόραση στη σειρά «Συγγραφείς και Εποχές». Είχα την τύχη να με προσκαλέσει να μιλήσω για το έργο του Σφυρίδη μαζί με τον αείμνηστο καθηγητή Παναγιώτη Μουλλά και τον φιλόλογο Θανάση Μαρκόπουλο, όταν φιλοτεχνούσε το λογοτεχνικό πορτρέτο του συγγραφέα. Έτσι γνώρισα το πόσο βαθύς γνώστης της νεοελληνικής μας λογοτεχνίας είναι και πόσο σοβαρή, αλλά και απόλυτα κατατοπιστική, είναι η δουλειά του. Φέτος με προσκάλεσε ξανά να μιλήσω για το περιοδικό *Παρέμβαση* της Κοζάνης του Βασίλη Καραγιάννη και για το έργο του Δραμινού συγγραφέα Βασίλη Τσιαμπούση, σε μια προσπάθειά του να προβάλει το έργο σημαντικών σύγχρονων λογοτεχνών της ελληνικής επαρχίας, αρχίζοντας από τη Βόρεια Ελλάδα. Του ζήτησα αν μπορούσε να μου δώσει την άδεια και τα CD των λογοτεχνικών πορτρέτων που έχει δημιουργήσει, με σκοπό να τα χρησιμοποιήσω ως βοηθητικό εποπτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως άλλωστε απαιτούν πολλοί από τους φοιτητές της εργασίας που σας παρουσίασα. Μου είπε ότι έχει ολοκληρώσει περί τα εξήντα πορτρέτα λογοτεχνών, κυρίως παλαιότερων αλλά και αρκετά νεότερων. Ήδη μου ετοίμασε 26 CD, τα οποία σκοπεύω να δώσω στο σπουδαστήριο του τμήματός μας για αξιοποίηση και εν καιρώ θα μου δώσει και όλη τη σειρά. Υπάρχουν κι άλλα σοβαρά τηλεοπτικά πορτρέτα λογοτεχνών, όπως είναι αυτά της σειράς «Μονόγραμμα» του Γιώργου και της Ηρώς Σγουράκη ή της σειράς «Παρασκήνιο» του Λάκη Παπαστάθη και του Τάκη Χατζόπουλου («Σινετίκ»). Η πρότασή μου είναι να γίνει επίσημη αίτηση των Φιλολογικών Σχολών προς την Κρατική Τηλεόραση να παραχωρήσει αντίγραφα των λογοτεχνικών της αυτών αρχείων για να χρησι-

9. Τίτλος πολιτικού κειμένου του Π. Σφυρίδη που αναρτήθηκε στις ιστοσελίδες: ΙΑΝΟΣ (27 Σεπτ. 2012) και TVXS (30 Σεπτ. 2012).

μποποιηθούν στο μάθημα της λογοτεχνίας. Πιστεύω ότι θα τραβήξουν το ενδιαφέρον των φοιτητών μας με συζητήσεις που θα ακολουθήσουν, έτσι ώστε να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική και ζωντανή εικόνα της νεότερης λογοτεχνίας μας.



Θανάσης Β. Κούγκουλος

## Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΚΙΑΣ

Η Julia Kristeva διαπιστώνει με αφοπλιστική ευθύτητα στην εισαγωγή της μελέτης της *Étrangers à nous-mêmes* πως

παραδόξως, ο ξένος μάς κατοικεί, είναι η κρυμμένη πλευρά της ταυτότητάς μας, ο τόπος όπου ερημώνεται η κατοικία μας, ο χρόνος κατά τον οποίο ναυαγούν η συναίνεση και η συμπάθεια. Αναγνωρίζοντάς τον μέσα μας, αποφεύγουμε να τον μισήσουμε.<sup>1</sup>

Ο κατεξοχήν Ξένος/Άλλος στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του Νέου Ελληνισμού είναι αναμφισβήτητα ο Τούρκος.<sup>2</sup> Εν μέρει παρατηρείται η αντίστροφη πορεία κατά την οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας στην Τουρκία του Mustafa Kemal Atatürk,<sup>3</sup> έπειτα από τον Απελευθερωτικό Αγώνα (Kurtuluş Savaşı), όπως ονομάζεται η Μικρασιατική Καταστροφή στην απέναντι ακτή του Αιγαίου. Σχη-

---

1. J. Kristeva, *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας*, μτφ. Β. Πατσογιάννης - επιμ. Σ. Ροζάνης, Scripta, Αθήνα 2004, σ. 11.

2. Βλ. και Ε. Γρ. Αυδίκος, «Λαογραφικές σπουδές και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα και την Τουρκία», στο *Λαογραφικές αναγνώσεις στην Ελλάδα και την Τουρκία*, Πεδίο, Αθήνα 2012, σ. 13-41. Στην πρώιμη Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας η απολογητική γραμματεία απέναντι στο Ισλάμ, το οποίο κατά βάση εκπροσωπεί ο Τούρκος, κατέχει σημαντική θέση: Α. Αργυρίου, «Εισαγωγή στην ελληνική πολεμική και απολογητική γραμματεία έναντι του ισλάμ κατά τους χρόνους της Τουρκοκρατίας», *Νέος Ερμής ο Λόγιος* 5-6 (Μάιος-Δεκέμβριος 2012), σ. 227-248.

3. G. Keyder, «Ιστορία και γεωγραφία του τουρκικού εθνικισμού», στο Θ. Δραγώνα - Φ. Μπιρτέκ (επιμ.), *Ελλάδα και Τουρκία: Πολίτης και Έθνος-Κράτος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 32-45· F. Birtek, «Ο ελληνικός ταύρος στο ναλοπωλείο της οθωμανικής “μεγάλης χίμαιρας”. Ο ρόλος της Ελλάδας στην κατασκευή της σύγχρονης Τουρκίας», *ό.π.*, σ. 83-103.

ματικά, λοιπόν, ο Τούρκος ως απόλυτη ετερότητα είναι ο καθρέφτης της ταυτότητας του Νεοέλληνα και το αντίθετο. Αν πρέπει να αποφύγουμε το μίσος μέσω της αναγνώρισης του Άλλου, σύμφωνα με την προηγούμενη προτροπή της Julia Kristeva, τότε το πλέον ιδανικό πεδίο είναι οι νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία και οι αντίστοιχες τουρκολογικές στην Ελλάδα. Παράλληλα με τη συνακόλουθη μετάφραση της λογοτεχνίας των δύο λαών, η ενίσχυση αυτών των σπουδών αποτελεί μονόδρομο για την πολιτισμική σύγκλιση Ελλάδας και Τουρκίας, τη γνωριμία με τον Άλλο, την οικείωση μαζί του και την άρση της ξενότητας που εδράζεται στην ιδεολογική φόρτιση της Ιστορίας, ενώ, από την άλλη, συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την επιστημονικά νηφάλια διερεύνηση του Εμείς. Στη μελέτη μας θα περιοριστούμε στις νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία και στη θέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση της γείτονος χώρας, μεταφέροντας την εμπειρία από τη διδασκαλία μας στο Πανεπιστήμιο Θράκης (Trakya Üniversitesi) της Αδριανούπολης (Edirne) σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

Μόλις την τελευταία εικοσαετία η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία έχει εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της Τουρκίας. Η παραπάνω θετική, για τον κλάδο της νεοελληνικής φιλολογίας, προοπτική θεμελιώνεται στη μακραιώνη συμβίωση και πολιτισμική ώσμωση Ελλήνων και Τούρκων κάτω από το διοικητικό πλαίσιο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Κατά τη διάρκεια της οθωμανικής περιόδου λειτουργεί πλήθος ελληνικών σχολείων ποικίλων βαθμίδων στον σημερινό χώρο της Τουρκίας (Κωνσταντινούπολη, Σμύρνη, Ιωνία, Ίμβρος, Καππαδοκία, Πόντος),<sup>4</sup> τα οποία —μολονότι απευθύνονται στους ελληνορθόδοξους υπηκόους της αυτοκρατορίας— ασκούν έμμεσα σημαντική επίδραση και στα μουσουλμανικά αστικά στρώματα. Επιπλέον, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα παρατηρείται έντονη κινητικότητα στον τομέα της έκδοσης εγχειριδίων για τη διευκόλυνση των ελληνόφωνων στην εκμάθηση της οθωμανικής-τουρκικής γλώσσας.<sup>5</sup> Κυρίως πρόκειται για τουρκοελληνικά και ελληνοτουρκι-

4. Χ. Σιδηροπούλου, «Οι ελληνικές σπουδές στην Τουρκία», στο Ι. Ν. Καζάζης (επιμ.), *Οι ελληνικές σπουδές την Ευρώπη. Ιστορική ανασκόπηση από την Αναγέννηση ως το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 273-301.

5. R. Gürgendereli - Th. Kougoulos, “The Greek Loanwords in Turkish and their use in the Greek Language”, στο Β. Aleksejeva - Ο. Lāms - Ι. Rümniece (επιμ.), *Hellenic*

κά (γραιοικά κατά την τότε ορολογία) λεξικά και σχολικά βοθηήματα με αποδέκτες τους Ρωμιούς μαθητές που πρέπει να δείξουν ανάλογη προθυμία στην εκμάθηση της τουρκικής με την πατρική τους γλώσσα και να την προτάξουν σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη ξένη γλώσσα, όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στον πρόλογο ενός από τα σχετικά έργα.<sup>6</sup> Ταυτοχρόνως, τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, παρά τη διαφορετική στόχευσή τους, δεν παύουν να συνιστούν το πρώτο βήμα μιας απαραίτητης υποδομής για τη μεταγενέστερη καλλιέργεια των ελληνικών σπουδών σε Τούρκους φοιτητές, η οποία εγκαινιάζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1930 και στις αρχές της δεκαετίας του 1940 με τη μελέτη της κλασικής γραμματείας και την ίδρυση Τμημάτων Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας στα Πανεπιστήμια της Άγκυρας (1936) και της Κωνσταντινούπολης (1943-1944).<sup>7</sup>

Τα κειμενικά τεκμήρια της συστηματικής επαφής του ελληνικού με τον τουρκικό πολιτισμό είναι πολυάριθμα, αλλά δεν έχουν καταγραφεί και αξιολογηθεί επαρκώς. Ίσως η κυριότερη αιτία αυτού του ερευνητικού χάσματος είναι ότι, σε αντίθεση με τους λόγιους του οθωμανικού παρελθόντος, οι φιλόλογοι, οι γλωσσολόγοι, οι συγκριτολόγοι και οι ιστορικοί της λογοτεχνίας των δύο κρατών αγνοούν τη γλώσσα και κατά συνέπεια τη βιβλιογραφία της άλλης πλευράς. Επομένως λανθάνει ως ένα βαθμό και η εντυπωσιακή ομοιότητα στην εξέλιξη όλων εκείνων των πτυχών που σχετίζονται με τη λογοτεχνία, τη γλώσσα και γενικά τον πνευματικό πολιτισμό. Για παράδειγμα και στις δύο χώρες, η λογοτεχνία που επικεντρώνεται στην ανταλλαγή των πληθυσμών μετά το 1922 αναλαμβάνει να φωτίσει τις παρασιωπηθείσες της επίσημης ιστοριογραφίας για τη θυματοποίηση των προσφύγων και να αναδείξει τις φιλικές σχέσεις των σύνοικων εθνοτήτων.<sup>8</sup>

---

*Dimension. Materials of the Riga 3<sup>rd</sup> International Conference of Hellenic Studies*, University of Latvia - Faculty of Humanities - Chair of Classical Philology - Centre for Hellenic Studies, April 27<sup>th</sup> - 28<sup>th</sup> 2009, University of Latvia, Riga 2012, σ. 185-186.

6. Κ. Αδοσίδης, *Στοιχεία της Οθωμανικής Γραμματικής*, Εκ του Αυτοκρατορικού Τυπογραφείου, Εν Κωνσταντινουπόλει 1850, σ. ζ.

7. Βλ. και Μ. Erim, "Klasik Filolojinin Önemi ve Türkiye'de Kuruluşu" [Η σημασία της Κλασικής Φιλολογίας και η συγκρότησή της στην Τουρκία], *Arkeoloji ve Sanat* 94 (Ocak - Şubat 2000), σ. 27-30. Π. Χιδίρογλου, «Η τουρκική προσέγγιση της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής Γραμματολογίας», στο *Ταυτότητα και Ετερότητα στον Τουρκικό Πολιτισμό*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002, σ. 109-110.

8. Τ. Καφετζάκη, *Προσφυγιά και Λογοτεχνία. Εικόνες του Μικρασιάτη πρόσφυγα στη*

Στην Τουρκία το εν λόγω κενό έρχονται να καλύψουν η μετάφραση έργων της νεοελληνικής λογοτεχνίας και η σύσταση Τμημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Άγκυρα, στην Κωνσταντινούπολη και στην Αδριανούπολη.

Το εύρος των μεταφράσεων της νεοελληνικής ποίησης και πεζογραφίας, εκ των πραγμάτων, συναρτάται με τις δυνατότητες ανάπτυξης της συναφούς διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια της Τουρκίας. Για τη μεταφρασμένη στα τουρκικά νεοελληνική λογοτεχνία ήδη έχουν δημοσιευτεί ορισμένα ενδιαφέροντα άρθρα και ανακοινώσεις των Damla Demirözü<sup>9</sup> και Αλέξανδρου Πέτσα,<sup>10</sup> Hakan Özkan,<sup>11</sup> Ηρακλή Μήλλα,<sup>12</sup> Άρη Τσοκώνα<sup>13</sup>

---

μεσοπολεμική πεζογραφία, Πορεία, Αθήνα 2003· H. Millas, “The Exchange of Populations in Turkish Literature: The Undertone of Texts”, στο R. Hirschon (επιμ.). *Crossing the Aegean. An Appraisal of the 1923 Compulsory Population Exchange between Greece and Turkey*, Berghahn Books, New York-Oxford 2003, σ. 221-233· P. Mackridge, “The Myth of Asia Minor in Greek Fiction”, *ό.π.*, σ. 235-246· M. Nikoloupoulou, “Space, memory and identity: The memory of the Asia Minor space in Greek Novels of the 1960s,” *CAS Sofia Working Paper Series*, issue 1/2007, σ. 1-18, <file:///C:/Users/User/Downloads/CEEOL%20Article.PDF> [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014]· D. Demirözü, «Το 1922 και η προσφυγιά στην ελληνική και τουρκική αφήγηση», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών* 17 (2011), σ. 123-149.

9. D. Demirözü, “Yunan romanından Türk anlatisina yapilan çeviriler ya da iki ülke ilişkilerinin edebiyat üzerinden okunması” [Μεταφράσεις από το ελληνικό μυθιστόρημα στην τουρκική αφήγηση ή ανάγνωση των σχέσεων των δύο χωρών διαμέσου της λογοτεχνίας], *Littera. Edebiyat Yazıları* 20 (Haziran 2007), σ. 137-144.

10. D. Demirözü - Α. Πέτσας, «Τουρκική», στο Β. Βασιλειάδης (επιμ.), «... γνώριμος και ξένος ...». *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σε άλλες γλώσσες*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 279-290.

11. H. Özkan, “Translations of Literature and works on Social Sciences from Greek into Turkish (1990-2011)”, In the framework of the mapping of translation in the Mediterranean, co-produced by the Anna Lindh Foundation and Transeuropéennes in 2011, Transeuropéennes, Paris & Fondation Anna Lindh, Alexandrie-2011. Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

12. H. Millas, *Çağdaş Yunan Edebiyatı - Ozanlar, yazarlar, söyleşiler, Çeviriler* [Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Ποιητές, πεζογράφοι, συνεντεύξεις, μεταφράσεις], Dünya, İstanbul 2005.

13. Ο Άρης Τσοκώνας έχει αναρτήσει στο διαδίκτυο έναν αρκετά ενημερωμένο κατάλογο ελληνικών βιβλίων που κυκλοφορούν στα τουρκικά. Βλ. <http://www.transeurop->

και Ferhan Kırıldökme Mollaoğlu<sup>14</sup> ενώ έχει επιπροσθέτως κατατεθεί μία μεταπτυχιακή διατριβή στο Τμήμα Επιστήμης της Μετάφρασης του Πανεπιστημίου του Βοσπόρου (Boğaziçi Üniversitesi, Çeviribilim Bölümü), με αναλυτικές πληροφορίες για το διάστημα 1990-2006, από την Αικατερίνη Καγιάντελεν, μέλος της ελληνικής ομογένειας της Κωνσταντινούπολης.<sup>15</sup> Αρκετά λήμματα μεταφρασμένων τίτλων έχουν καταχωριστεί στην τράπεζα δεδομένων «Αρχείο Μεταφρασμένων Ελληνικών Βιβλίων» στην ηλεκτρονική σελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου.<sup>16</sup>

Συνοψίζοντας τα μέχρι στιγμής πορίσματα της ανωτέρω έρευνας, παρατηρούμε τις εξής συνθήκες στο πεδίο της μετάφρασης:

α. Η θεματική των μεταφράσεων από την ελληνική λογοτεχνία συνδέεται στενά με την πρόσφατη ιστορική διαδρομή της Τουρκίας και τη συνύπαρξη των δύο λαών. Ενδεικτικά επισημαίνουμε πως μεταφράζεται ικανός αριθμός πεζογραφημάτων της λεγόμενης γενιάς του 1930 που μυθοποιούν την ακμή του ελληνισμού στη Μικρά Ασία και τα χρόνια της καταστροφής (πχ. *Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα,<sup>17</sup> *Στου Χατζηφράγκου* του Κοσμά Πολίτη,<sup>18</sup> *Λωξάνδρα* της Μαρίας Ιορδανίδου<sup>19</sup>). Επίσης βλέπουν το φως της δημοσιότητας κείμενα της παλαιότερης και της σύγχρονης πεζογραφίας που αναπαριστούν την εικόνα του Τούρκου ή του μειονοτικού μουσουλμάνου του ελλαδικού χώρου ως Άλλου (πχ. *Μοσκόβ-Σελήμ* του

[eennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://eennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

14. F. Kırıldökme Mollaoğlu, “Greek Literary Works Translated into Turkish: An Approach to the Image of the ‘Other’”, Διεθνές Συμπόσιο: *Λογοτεχνία και Διαπολιτισμικές διαδρομές*, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή-Αδριανούπολη 30-31 Μαΐου 2014, υπό δημοσίευση.

15. E. Kayadelen, *Greek Fiction Translated into Turkish*, Lambert Academic Publishing, 2010.

16. Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

17. D. Stratis, *Bir Esirin Anıları*, μτφ. O. Bleda, Belge Yayınları, İstanbul 2003.

18. K. Politis, *Yitik Kentin Kirk Yılı*, μτφ. A. Yorulmaz, Belge Yayınları, İstanbul 1992.

19. M. Yordanidu, *Loksandra: İstanbul Düşü*, μτφ. O. Bleda, Belge Yayınları, İstanbul 1990.



Γεωργίου Βιζυηνού,<sup>20</sup> *Ο βίος του Ισμαήλ Φερίκ Πασά* της Ρέας Γαλανάκη,<sup>21</sup> *Μη μου λες αντίο* της Αναστασίας Καλλιοντζή).<sup>22</sup>

β. Επιλέγονται έργα αριστερής ιδεολογίας που συγκινούν και επικοινωνούν με το τουρκικό αριστερό κίνημα. Παραδείγματος χάριν κυκλοφορούν δεκατρείς ανεξάρτητες εκδόσεις ποιημάτων του Γιάννη Ρίτσου.

γ. Από το 1961 έως το 2002 σημειώνεται δωδεκαπλασιασμός των εκδόσεων ανά εξαετία, αύξηση η οποία προφανώς ερμηνεύεται από τη συνεχή βελτίωση στις ελληνοτουρκικές σχέσεις.

δ. Η μεταφρασμένη πεζογραφία είναι διπλάσια από την ποίηση. Στην ποίηση εκπροσωπούνται ικανοποιητικά μερικές μόνο κορυφαίες περιπτώσεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα: Κωνσταντίνος Καβάφης, Άγγελος Σικελιανός, Γιάννης Ρίτσος, Γιώργος Σεφέρης, Οδυσσέας Ελύτης, Νίκος Γκάτσος.

ε. Αρκετά βιβλία λογοκρίνονται. Περικόπτονται ή διασκευάζονται χωρία που είναι πιθανόν να διεγείρουν τα εθνικιστικά αντανακλαστικά του τουρκικού αναγνωστικού κοινού. Φερ' ειπείν το μυθιστόρημα *Ματωμένα Χώματα* της Διδώς Σωτηρίου παρότι εκδίδεται με τον ουδέτερο τίτλο *Benden Selam Söyle Anadolu'ya* [Πες χαιρετισμούς από μένα στην Ανατολία],<sup>23</sup> ο μεταφραστής Attila Tokatlı και ο εκδοτικός οίκος καταδικάζονται στο στρατοδικείο το 1982.

Η σκιαγράφηση των παραμέτρων της μεταφρασμένης από τα ελληνικά εκδοτικής παραγωγής μαρτυρά πως η υπάρχουσα κατάσταση δεν ευνοεί ιδιαίτερα τη μεθοδική προσέγγιση της νεοελληνικής λογοτεχνίας -όπως τουλάχιστον απαιτεί η ακαδημαϊκή διδασκαλία- αν και τον τελευταίο καιρό εμφανίζονται μεταφράσεις βασικών κειμένων της πρώιμης νεοελληνικής λογοτεχνίας με όρους φιλολογικής / κριτικής έκδοσης. Έτσι, μέσα στο 2009 παρουσιάζεται δύο φορές το έπος του *Διγενή Ακρίτη*: α. από τον ιστορικό Richard C. Dietrich<sup>24</sup> και β. τη βυζαντινολόγο-νεοελλη-

20. G. Vizyinos, *Moskof Selim*, μτφ. O. Bleda, Belge Yayınları, İstanbul 1994.

21. R. Galanaki, *İsmail Ferik Paşa'nın Hayatı*, μτφ. H. Millas, İletişim Yayınları, İstanbul 1999.

22. A. Kalionci, *Bana Veda Etme*, μτφ. İ. Kaplangı, İnkılap yayınevi, İstanbul 2004.

23. D. Sotiriou, *Benden Selam Söyle Anadolu'ya*, μτφ. A. Tokatlı, Alan Yayıncılık, İstanbul <sup>11</sup>1995.

24. R. C. Dietrich, *Digenes Akrites. Günümüze Ulaşan Tek Bizans Destanı* [Διγενής Ακρίτης. Το μοναδικό σωζόμενο έως τις μέρες μας βυζαντινό έπος], Tarih Vakfı Yurt

νίστρια Esin Ozansoy και τον μεταφραστή Barış Baysal.<sup>25</sup> Στη συνέχεια, το 2011, εκδίδεται ο *Ερωτόκριτος* του Βιτσέντζου Κορνάρου σε μετάφραση του κρητικής καταγωγής καθηγητή μικροβιολογίας Hakkı Bilgehan.<sup>26</sup>

Ωστόσο, λείπουν ακόμη πολλά έργα που απαρτίζουν τον λογοτεχνικό κανόνα της νεοελληνικής γραμματείας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την ανυπαρξία σχεδόν του Διονυσίου Σολωμού και του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, παραφράζοντας κυριολεκτικά τον Οδυσσέα Ελύτη (*Όπου και να σας βρίσκει το κακό, αδελφοί / όπου και να θολώνει ο νους σας / μνημονεύετε Διονύσιο Σολωμό / και μνημονεύετε Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη*. Το 'Άξιον Εστί ΙΑ'). Κατά βάση ανιχνεύεται σοβαρότατη έλλειψη σε στοιχειώδη εγχειρίδια, καθώς καμία Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δεν έχει μεταφραστεί στην τουρκική γλώσσα. Είναι ευνόητο πως οι διδακτικές ανάγκες των Τμημάτων Νεοελληνικών Σπουδών επιβάλλουν ως επιτακτική προτεραιότητα τη μετάφραση επιστημονικά αξιόπιστων Ιστοριών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, κατάλληλα σχολιασμένων και προσαρμοσμένων στην προσληπτική ικανότητα και στο γνωστικό υπόβαθρο των Τούρκων σπουδαστών. Ελάχιστη συμβολή προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η κυκλοφορία, με τη μορφή διδακτικών σημειώσεων, της *Συνοπτικής Ιστορίας της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας* του Λίνου Πολίτη, το 2009 και σε δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση το 2013, από το Πανεπιστήμιο Θράκης της Αδριανούπολης σε μετάφραση του ομογενή φοιτητή Χαράλαμπου Νικολαΐδη και επιμέλεια-σχολιασμό του γράφοντος.<sup>27</sup>

Πληροφόρηση για τις νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία παρέχουν μια σειρά από συνεδριακές ανακοινώσεις και σημειώματα, γραμμένα τα περισσότερα στα ελληνικά, του διδακτικού προσωπικού των Τμημάτων

---

Yayınları, İstanbul 2009.

25. E. Ozansoy (επιμ.), *Digenes Akrites. Anadolu'nun büyük destanı. Grottaferrata ve Escorial versiyonları* [Διγενής Ακρίτης. Το μεγάλο έπος της Ανατολίας. Οι παραλλαγές Grottaferrata και Escorial], μτφ. B. Baysal, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul 2009.

26. V. Kornaros, *Erotokritos: Bir Girit Destanı* [Ερωτόκριτος: Ένα έπος της Κρήτης], μτφ. H. Bilgehan, [Lozan Mübadilleri Vakfı](#), İstanbul 2011.

27. Prof. Dr. L. Politis, *Çağdaş Yunan Edebiyatının Kısa Tarihi* [Συνοπτική Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας], editör [επιμ.] Öğr. Gör. Dr. T. Kungulos - çeviren [μτφ.] H. Nikolayidis, Trakya Üniversitesi, Edirne 2013. Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].

Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (των Melek Delilbaşı,<sup>28</sup> Damla Demirözü,<sup>29</sup> İbrahim Kelağa Ahmet<sup>30</sup> και Ferhan Kırıldökme Mollaoğlu<sup>31</sup> από την Άγκυρα —οι δύο τελευταίοι έχουν μετακινηθεί το 2011 και το 2013 στο Πανεπιστήμιο Θράκης— της Sema Sandalci<sup>32</sup> και του Αλέξανδρου Παπάζογλου<sup>33</sup> από την Αδριανούπολη). Από τους αναφερόμενους Τούρκους καθηγητές μόνο η Damla Demirözü έχει ειδικευση στη νεοελληνική λογοτεχνία ενώ οι υπόλοιποι είναι βυζαντινολόγοι, ιστορικοί, γλωσσολόγοι

28. M. Delilbaşı, «Οι Νεοελληνικές Σπουδές στην Τουρκία». Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

29. D. Demirözü, «Η διδασκαλία της νεοελληνικής ιστορίας και λογοτεχνίας στην Τουρκία», Α΄ Συνέδριο των Νεοελληνιστών των Βαλκανίων: *Η Νεοελληνική Γλώσσα στα Βαλκάνια. Προβλήματα διδασκαλίας, μελέτες και προοπτικές*, Πανεπιστήμιο της Σόφιας «Άγιος Κλήμης της Αχρίδας» - Τμήμα Νεοελληνικής Φιλολογίας - Εταιρεία Νεοελληνιστών της Βουλγαρίας «Κωστής Παλαμάς», Σόφια 8-10 Νοεμβρίου 2001, σ. 171-179.

30. İ. Kelağa Ahmet, «Η εικόνα της Έδρας Νέων Ελληνικών της Σχολής Ιστοριογεωγραφίας και Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Άγκυρας. Μία έρευνα σχετικά με τις προδιαθέσεις των φοιτητών της έδρας και τα πορίσματα που προκύπτουν», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Ι, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2002, σ. 63-71· ο ίδιος, «Μια αποτίμηση του βασικού λεξιλογίου των φοιτητών 8<sup>ου</sup> εξαμήνου του Τμήματος Νέων Ελληνικών του Πανεπιστημίου Άγκυρας και τα πορίσματα της έρευνας με αντικείμενο την εξακρίβωση των λέξεων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ένας συμπληρωματικός κατάλογος παρωνύμων», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος ΙV, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2003, σ. 176-201· ο ίδιος, «Οι νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία. Προβλήματα και προοπτικές», *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Παγκοσμίου Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*, Αθήνα 3-5 Ιουλίου 2008, σ. 222-226.

31. F. Kırıldökme Mollaoğlu, «Τα Νέα Ελληνικά στην Άγκυρα», *Οροπέδιο 7* (Καλοκαίρι 2009), σ. 579-589.

32. S. Sandalci, «Η έρευνα της ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στην Τουρκία», *Μανδραγόρας 38* (Απρίλιος 2008), σ. 31-34.

33. Α. Παπάζογλου, «Η θέση της ελληνικής λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Βαλκανικών Γλωσσών του Πανεπιστημίου της Αδριανούπολης», *Διημερίδα: Ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας*, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή 19-20 Οκτωβρίου 2012, υπό δημοσίευση.

και κλασικοί φιλόλογοι, οπότε και στις δημοσιεύσεις τους συνήθως δεν εστιάζουν στη διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Επιπρόσθετα, διαφωτιστική είναι η μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης του Αντώνη Κουτσουρή στο Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου για τη θέση της ελληνικής γλώσσας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μετά το 1990.<sup>34</sup> Κατά διαστήματα έχουν συνδράμει τις νεοελληνικές σπουδές στην Τουρκία διακεκριμένοι Έλληνες επιστήμονες, όπως οι Δημήτρης Λουλές και Ηρακλής Μήλλας, και αποσπασμένοι φιλόλογοι, κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Πέρα από την Άγκυρα, την Κωνσταντινούπολη και την Αδριανούπολη, η νέα ελληνική γλώσσα προσφέρεται ως μάθημα επιλογής (δεύτερη ξένη γλώσσα) και σε άλλα Πανεπιστήμια της Τουρκίας (Boğaziçi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi κ.α.) με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Δεν θα επεκταθούμε στις πλείστες αλλαγές και διαφοροποιήσεις των μαθημάτων και των γνωστικών αντικειμένων ανά Τμήμα αλλά θα αρκεστούμε, για την παρούσα μελέτη, σ' έναν σύντομο σχολιασμό των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών (ακαδημαϊκό έτος 2013-2014).

Το 1991 λειτουργεί ο πρώτος στην Τουρκία Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Τμήμα Δυτικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών της Σχολής Γλώσσας, Ιστορίας και Γεωγραφίας του Πανεπιστημίου της Άγκυρας (Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı).<sup>35</sup> Χορηγεί, όπως και οι υπόλοιποι πανεπιστημιακοί τομείς, αυτόνομο πτυχίο νεοελληνικής φιλολογίας. Από τα πενήντα οκτώ μαθήματα του κύκλου των τεσσάρων ετών για τη λήψη του πτυχίου μόνο τα οκτώ αφορούν καθάρα στη λογοτεχνία (ποσοστό 14%). Τα ειδικά διδακτικά αντικείμενα των

---

34. Α. Κουτσουρής, *Η θέση της ελληνικής γλώσσας στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μετά το 1990 και η ελληνική πολιτική γλωσσικής διάχυσης*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, Τμήμα Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα 2009, σ. 197-208, 244-250. Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

35. Βλ. [http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM\\_2011\\_Greek\\_Turkish\\_Hakan\\_OZKAN\\_74.pdf](http://www.transeuropeennes.eu/ressources/pdfs/TIM_2011_Greek_Turkish_Hakan_OZKAN_74.pdf) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

υποχρεωτικών αυτών μαθημάτων ανά εξάμηνο είναι: «Εισαγωγή στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία» (Α' Εξάμηνο), «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία» (Β' Εξάμηνο), «Το μυθιστόρημα της γενιάς του 1930» (Ε' Εξάμηνο), «Μεταπολεμική Πεζογραφία (μετά το 1945)» (ΣΤ' Εξάμηνο), «Ποίηση της γενιάς του 1930» και «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία του 18<sup>ου</sup> αιώνα» (Ζ' Εξάμηνο), «Μεταπολεμική Ποίηση (μετά το 1945)» και «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία του 19ου αιώνα» (Η' Εξάμηνο).

Το 2000 ιδρύεται ο Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Τμήμα Δυτικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης (İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı).<sup>36</sup> Οι σπουδές οργανώνονται σ' ένα προπαρασκευαστικό έτος (Hazırlık sınıfı) και οκτώ ακαδημαϊκά εξάμηνα με πενήντα τρία προσφερόμενα μαθήματα (υποχρεωτικά και επιλεγόμενα), από τα οποία τα δεκαέξι έχουν λογοτεχνικό περιεχόμενο (ποσοστό 23%). Από τα δεκαέξι τα δώδεκα είναι υποχρεωτικά (ποσοστό 75%) και τα τέσσερα επιλεγόμενα (ποσοστό 25%). Τα μνημονευόμενα μαθήματα ανά εξάμηνο φέρουν τους τίτλους: «Επιδράσεις του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού στη Νεοελληνική Λογοτεχνία» και «Λογοτεχνικά Ρεύματα στη Νέα Ελληνική Γραμματεία» (Γ' Εξάμηνο), «Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας» και «Μυθολογία στη Νέα Ελληνική Γραμματεία» (Δ' Εξάμηνο), «Ποίηση του 18<sup>ου</sup> αιώνα», «Πεζογραφία του 18<sup>ου</sup> αιώνα» και «Εισαγωγή στην Ιστορία της Κρητικής Λογοτεχνίας» (Ε' Εξάμηνο), «Ποίηση του 19<sup>ου</sup> αιώνα», «Μυθιστόρημα του 19<sup>ου</sup> αιώνα» και «Το Θέατρο στην Κρητική Λογοτεχνία» (ΣΤ' Εξάμηνο), «Σύγχρονο Μυθιστόρημα», «Σύγχρονη Ποίηση» και «Ελληνικό Θέατρο» (Ζ' Εξάμηνο), «Πεζογραφία του 20<sup>ου</sup> αιώνα», «Μεταπολεμική Πεζογραφία (μετά το 1945)» και «Μεταπολεμική Ποίηση (μετά το 1945)» (Η' Εξάμηνο). Ακόμη διδάσκεται και «Εισαγωγή στην Ιστορία της Βυζαντινής Λογοτεχνίας».

Ο πιο καινούργιος Τομέας Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Τουρκία ανοίγει το 2007 στο Τμήμα Βαλκανικών Γλωσσών και Λογοτεχνιών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θράκης της Αδριανούπολης (Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Balkan Dilleri

36. Βλ. <http://edebiyat.istanbul.edu.tr/cagdasyunan/> [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

ve Edebiyatları Bölümü, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı).<sup>37</sup> Έως τον Νοέμβριο του 2012 ο Τομέας ονομάζεται απλώς Τομέας Νέων Ελληνικών (Yunanca Anabilim Dalı) και το Τμήμα: Τμήμα Βαλκανικών Γλωσσών (Balkan Dilleri Bölümü). Μέχρι το 2013 περιλαμβάνει και προπαρασκευαστική τάξη γλώσσας, η οποία υπάγεται στην Ανώτερη Σχολή Ξένων Γλωσσών (Yabancı Diller Yüksekokulu) αλλά, πλέον, από το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 καταργείται. Από τα πενήντα οκτώ μαθήματα του αναμορφωμένου προγράμματος σπουδών μόλις τα έξι (ποσοστό 9%) είναι προσανατολισμένα στη νεοελληνική λογοτεχνία: «Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας» (Δ' Εξάμηνο), «Το μυθιστόρημα στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία» (Ε' Εξάμηνο), «Το διήγημα στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία» (ΣΤ' Εξάμηνο), «Νεοελληνική Ποίηση» (Ζ' Εξάμηνο), «Νέα Ελληνική Λογοτεχνία του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα» και «Μετάφραση Νεοελληνικών Λογοτεχνικών Κειμένων» (Η' Εξάμηνο). Ως υποχρεωτικά προσφέρονται μαθήματα κλασικής φιλολογίας και ως επιλεγόμενα θεωρητικά μαθήματα λογοτεχνίας: «Θεωρία της Λογοτεχνίας» I και II (2<sup>ο</sup> έτος), «Συγκριτική Γραμματολογία» I και II (3<sup>ο</sup> έτος).

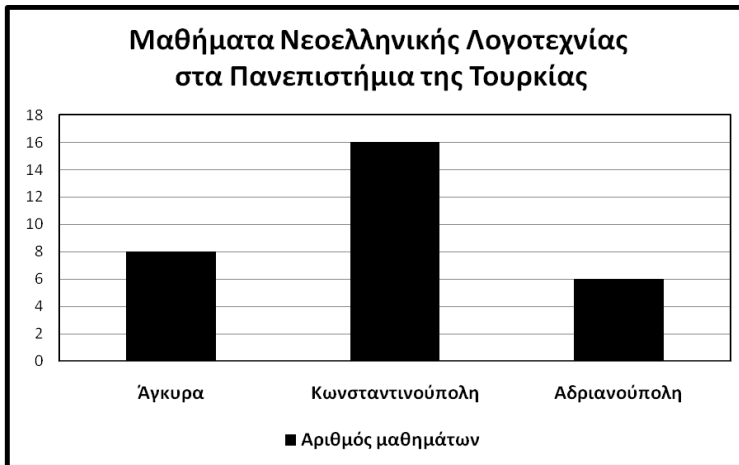
Στο παλαιότερο πρόγραμμα της Αδριανούπολης η «Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» διδασκόταν σε τέσσερα εξάμηνα κι όχι συμπυκνωμένα σ' ένα μόνο ενώ εμπεριέχονταν μαθήματα που προήγαγαν τη έρευνα της νέας ελληνικής φιλολογίας στο γεωγραφικό πλαίσιο της Τουρκίας —όπως «Νεοελληνική και Σύγχρονη Τουρκική Λογοτεχνία με θέμα την Ανταλλαγή των Πληθυσμών», «Η εικόνα του Τούρκου στη Νεοελληνική Πεζογραφία» και «Ρωμιοί Λογοτέχνες της Κωνσταντινούπολης»— και σεμινάρια στα οποία δίδασκαν ακαδημαϊκοί από την Ελλάδα.<sup>38</sup> Εξάλλου, και στο ζήτημα των προγενέστερων μορφών της ελληνικής γλώσσας, το βάρος δινόταν όχι στην αρχαία αλλά στη λόγια και στην καθαρεύουσα, όπου επικουρικά εξετάζονταν νεοελληνικά λογοτεχνικά κείμενα του 18<sup>ου</sup> και του 19<sup>ου</sup> αιώνα (πχ. τα θρακικής σκηνογραφίας διηγήματα του Γεωργί-

37. Βλ. [http://edebiyat.trakya.edu.tr/akademik-yapi/cagdas-yunan-dili-ve-edebiyati/ogretim-elemanlari/#.U0XTRah\\_uSo](http://edebiyat.trakya.edu.tr/akademik-yapi/cagdas-yunan-dili-ve-edebiyati/ogretim-elemanlari/#.U0XTRah_uSo) [Ανακτήθηκε στις 10.04.2014].

38. Από το 2008 έως το 2012 δίδαξαν κατά καιρούς στο Τμήμα, με την οργανωτική συνδρομή του γράφοντος, οι Γεωργία Λαδογιάννη, Πάννης Μότσιοις, Απόστολος Μπενάτσης και Ελένη Κουρμαντζή από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ευάγγελος Αυδίκος από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και ο συγγραφέας Κώστας Ακριβός.

ου Βιζυηνού λόγω της αναφοράς τους στην ευρύτερη περιοχή της έδρας του Πανεπιστημίου).

Από τα τρία Τμήματα —της Άγκυρας, της Κωνσταντινούπολης και της Αδριανούπολης— υπολογίζεται ότι έως τώρα έχουν αποφοιτήσει περίπου πεντακόσιοι πτυχιούχοι νεοελληνικής φιλολογίας. Συγκρίνοντας τα προγράμματα σπουδών, πληρέστερο από την άποψη της διδασκαλίας των διαφόρων περιόδων και ειδών της νεοελληνικής λογοτεχνίας φαίνεται το αντίστοιχο της Κωνσταντινούπολης, το οποίο υπερτερεί και ως προς τον αριθμό των λογοτεχνικών μαθημάτων, όπως καταδεικνύει και ο κατωτέρω πίνακας:



Ωστόσο, η μόνη Τουρκάλα καθηγήτρια με διδακτορικό στη νέα ελληνική φιλολογία υπηρετεί στην Άγκυρα ενώ το ανάλογης ειδίκευσης διδακτικό προσωπικό στα υπόλοιπα Τμήματα είναι συμβασιούχοι ή αποσπασμένοι Έλληνες. Μονάχα το παλιό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Θράκης στην Αδριανούπολη είχε την ευκαιρία να επεκτείνει μερικώς τη διδασκαλία σε ορίζοντες σχετικούς με τα ενδιαφέροντα και τα προσόντα των Τούρκων υποψήφιων ερευνητών. Σε γενικές γραμμές αν και τα μαθήματα νεοελληνικής λογοτεχνίας είναι περιορισμένα, δεν θεωρούνται ανε-

παρκή για τα ισχύοντα δεδομένα των σπουδών νεοελληνικής φιλολογίας στο εξωτερικό. Περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν τα Τμήματα σε υλικοτεχνική υποδομή και βιβλιογραφική ενημέρωση, εξαιτίας της αδυναμίας τους να συστήσουν εξειδικευμένες βιβλιοθήκες και της μηδενικής σχεδόν βοήθειας από την Ελλάδα.

Επίσης ανυπέρβλητες δυσκολίες δημιουργεί η ολοκληρωτική έλλειψη μεταπτυχιακών νεοελληνικών σπουδών στην Τουρκία. Από το 2013 η νεοελληνική λογοτεχνία ως επιστημονικό αντικείμενο διδάσκεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο από τον γράφοντα σε τέσσερα εξαμηνιαία μαθήματα λογοτεχνικής εικονολογίας<sup>39</sup> και συγκριτικής (ελληνικής και τουρκικής) γραμματολογίας στον διατμηματικό μεταπτυχιακό Τομέα Διεπιστημονικής Προσέγγισης του Οπτικού Πολιτισμού (Visual Culture) του Μεταπτυχιακού Ινστιτούτου Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θράκης στην Αδριανούπολη (Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnterdisipliner Görsel Kültür Anabilim Dalı),<sup>40</sup> τα οποία παρακολουθούν δεκαπέντε Τούρκοι και δέκα Έλληνες μεταπτυχιακοί φοιτητές, και από την Ferhan Kırıldökme Mollaoglu στον Τομέα Βαλκανικών Σπουδών (Balkan Çalışmaları Anabilim Dalı) του ίδιου Ινστιτούτου. Ταυτόχρονα, αυτή την εποχή γίνονται προσπάθειες για να ιδρυθεί στην Αδριανούπολη ένας μεταπτυχιακός κύκλος βυζαντινών και νεοελληνικών σπουδών σε συνεργασία με την Κοσμητεία της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του όμορου Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Οπωσδήποτε κρίνεται θετική η παρουσία των Τμημάτων Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Τουρκία. Ασφαλώς, όμως, αναμένεται από τους εκκολαπτόμενους Τούρκους νεοελληνιστές να δώσουν νέα προοπτική στη μελέτη της λογοτεχνίας, εκμεταλλευόμενοι τη μητρική τους γλώσσα και προωθώντας την έρευνα σε άγνωστες πτυχές της δράσης των Ελλήνων λογίων κατά την οθωμανική περίοδο, όταν πνευματικά κέντρα του ελληνισμού ήταν η Κωνσταντινούπολη και η Σμύρνη. Περιμένουμε, με άλλα λόγια, οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών Τμημάτων Νεοελληνικών Σπουδών της Τουρκίας να ασχοληθούν συστηματικά με τη μετάφραση

39. Για τον κλάδο βλ. J.-M. Moura, «Η λογοτεχνική εικονολογία: Δοκίμιο ιστορικής και κριτικής ανασκόπησης», *Σύγχρονα Θέματα* 121 (Απρίλιος-Ιούνιος 2013), σ. 66-76.

40. Βλ. [file:///C:/Users/User/Downloads/t-u--2013-mali-yili-faaliyet-raporu%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/t-u--2013-mali-yili-faaliyet-raporu%20(1).pdf) (σ. 26) [Ανακτήθηκε στις 15.05.2014].



καίριων κειμένων του κανόνα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και παράλληλα ευελπιστούμε να προκύψει σταδιακά ένα επιστημονικό δυναμικό που να ερευνά, υπό το πρίσμα της συγκριτικής γραμματολογίας, την εικόνα των ελληνοτουρκικών σχέσεων, όπως αυτή εκφράζεται και αποτυπώνεται στη λογοτεχνία<sup>41</sup> και στον κινηματογράφο,<sup>42</sup> κάτι που ήδη έχει συμβεί από δύο προπτυχιακούς, τότε, φοιτητές μας του Πανεπιστημίου Θράκης στο Δ΄

41. Βλ. ενδεικτικά: Α.-Ο. Jacovides-Andrieu, *Le personnage du Turc dans la littérature grecque du 19ème siècle*, Doctorat de 3ème cycle, Université Paul Valéry de Montpellier, janvier 1978· Μ. Colakis, “Images of the Turk in Greek Fiction of the Asia Minor Disaster”, *Journal of Modern Greek Studies* 4:2 (October 1986), σ. 99-106· Η. Tonnet, «Les premiers romans grecs à sujet turc», *Revue des études néo-helléniques* 1 (1992), τόμ. 4, σ. 1-19· Ν. Eideneier, «Η εικόνα των Τούρκων στην ελληνική λογοτεχνία μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή», στο Α. Αργυρίου - Κ. Α. Δημάδης - Α.-Δ. Λαζαρίδου (επιμ.), *Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981*, Τόμος Α΄, Πρακτικά Α΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών, Βερολίνο 2-4 Οκτωβρίου 1998, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ. 175-185· D. Demirözü, *Η εικόνα του Τούρκου στη Γενιά του '30*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 1999· η ίδια, “İlk Dönem Yunan Romanında (1834-1880) Öteki İmajı” [Η εικόνα του Άλλου στο ελληνικό μυθιστόρημα της πρώτης περιόδου (1834-1880)], *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi* 43:1 (2003), σ. 169-194· Η. Millas, *Türk ve Yunan Romanlarında “Öteki” ve Kimlik* [Ετερότητα και ταυτότητα στα τουρκικά και ελληνικά μυθιστορήματα], İletişim, İstanbul 2005· ο ίδιος, *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 32005· Λ. Παπαλεοντίου, «Εικόνες Τουρκοκυπρίων και Τούρκων σε πεζογραφήματα Ελληνοκυπρίων», *Κωπηλάτες* 3 (Φθινόπωρο 2009), σ. 62-76· Η. Millas, “Literary Canons and Promising Challenges: Greek and Turkish Novels”, στο Μ. Belge - J. Parla (επιμ.), *Balkan Literatures in the era of Nationalism*, İstanbul Bilgi University Press, İstanbul 2009, σ. 239-249· Θ. Β. Κούγκουλος, «Τα Γιάννινα της οθωμανικής περιόδου στη σύγχρονη πεζογραφία: Η εικόνα του Τούρκου συμπολίτη», στο: Ε. Γρ. Αυδίκος (επιμ.), *Λαογραφικές αναγνώσεις στην Ελλάδα και την Τουρκία*, ό.π., σ. 539-571· Θ. Β. Κούγκουλος - Τ. Η. Κωτόπουλος, «Η εικόνα του Τούρκου στην ελληνική παιδική / εφηβική λογοτεχνία: πρώτες εκτιμήσεις», Επιστημονική Διημερίδα: *Η Σύνοδος των Τεχνών στο σημερινό Σχολείο*, Πανεπιστήμιο Αθηνών-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ, Σχολή Επιστημών Αγωγής Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη Σάββατο 31 Μαΐου - Κυριακή 1 Ιουνίου 2014, υπό δημοσίευση.

42. Βλ. D. Balcı, *Yeşilçam'da Öteki Olmak. Başlangıcından 1980'lere Türkiye Sinemasında Gayrimüslim Temsilleri* [Η κατασκευή της ετερότητας στον κινηματογράφο. Αναπαραστάσεις των μη μουσουλμάνων στον τουρκικό κινηματογράφο από τις απαρχές του έως τη δεκαετία του 1980], Kolektif Kitap, İstanbul 2013.

Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών στη Γρανάδα, τον κ. Fahrettin Cengizalp και την κ. Gözde Alkan.<sup>43</sup>

---

43. F. Cengizalp - G. Alkan, «Το Αίβαλί του Φώτη Κόντογλου και του Ahmet Yorulmaz: Η προσφυγική ταυτότητα στην ελληνική και στην τουρκική λογοτεχνία», στο Κ. Α. Δημάδης (επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα)*, Τόμος Α', Πρακτικά Δ' Πανερωπαϊκού Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα 9-12 Σεπτεμβρίου 2010, Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα 2011, σ. 225-230.

