

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η λογοτεχνία και η διδακτική της

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2011) για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και στην Α' Λυκείου (ΦΕΚ Αριθμ. Απόφ. 70001/Γ2/1562/27-6-2011), το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία από το 2011 και βασίζεται στις προτάσεις της Ομάδας Έρευνας για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας του Α.Π.Θ. (Αποστολίδου & Χοντολίδου 1999, Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου 2000), βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η *κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό*. Ως αφετηρία της προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων εκλαμβάνεται το παρόν: τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου. Ενώ, δηλαδή, αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της λογοτεχνίας ως πολιτισμικού φαινομένου και η ιστορικότητα του συγγραφέα και του κειμένου, αναγνωρίζεται εξίσου η ιστορικότητα των αναγνωστών του, εν προκειμένω εκπαιδευτικών και μαθητών. Έτσι, το λογοτεχνικό φαινόμενο θεωρείται σημαντικό, επειδή μπορεί να παράσχει εργαλεία κατανόησης του σύγχρονου κόσμου, συγκρότησης της υποκειμενικότητας των αναγνωστών και καλλιέργειας της κριτικής στάσης τους ως προς τις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα «μηνύματα» που προωθούνται, ανεξαρτήτως προέλευσης. Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας, τίθεται ως στόχος να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και τη σημασία της για την κατανόηση του κόσμου τον οποίο βιώνουν, και του εαυτού τους μέσα σ' αυτόν.¹

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, η σχολική τάξη πρέπει να διαμορ-

1. Για την κριτική που δέχθηκε ο βασικός αυτός σκοπός της διδασκαλίας, όπως ορίζεται στο Π.Σ. του 2011, δες Αποστολίδου (2015: 82-83).

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

φωθεί σε κοινότητα αναγνωστών, διεπόμενη από τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού και της εκτίμησης της ετερότητας, του διαλόγου, του πλουραλισμού και της κριτικής εγρήγορσης. Στο πλαίσιο της κοινότητας αυτής, κεντρικό ρόλο κατέχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές, τόσο στο πλαίσιο της ομάδας όσο και σε αυτό της τάξης, καλούνται να αναπτύξουν μια προσωπική σχέση με τα κείμενα και να καλλιεργήσουν τη δική τους ερμηνευτική προσέγγιση, την οποία θα αξιολογήσουν συγκριτικά προς τις ερμηνείες των συμμαθητών τους, με βάση το κείμενο. Στην αναγνωστική αυτή κοινότητα των μαθητών καλλιεργείται η «φιλαναγνωσία», η αγάπη για την ανάγνωση, με απώτερο στόχο να δημιουργηθεί σταδιακά ένα έθνος συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών (Anderson 1994).²

Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο προσέγγισης του λογοτεχνικού φαινομένου, στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών (2019) του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (ΦΕΚ Αριθμ. Απόφ. 203549/Δ2 /4911/31-12-2019), η λογοτεχνία ορίζεται ως ένας «λόγος για τον κόσμο. Πρόκειται για «ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο, μια κοινωνική πρακτική και, παράλληλα, μια ειδική γλώσσα, η οποία, όπως και οι γλώσσες των άλλων τεχνών, διαθλά και δίνει μορφή σε μια υποκειμενική εμπειρία για τον κόσμο με τη χρήση ενός υλικού». Ως αντικείμενό της δεν εκλαμβάνεται ο άνθρωπος ή ο κόσμος, αλλά «η ανθρώπινη κατάσταση, «η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως εμπειρία», όπως αυτή διαθλάται μέσα από την υπαινικτική και αμφίσημη λογοτεχνική γλώσσα· είναι, δηλαδή, η λογοτεχνική αναπαράσταση της ανθρώπινης κατάστασης».³ Η ερμηνευτική ανάγνωση, έτσι, των λογοτεχνικών κειμένων, στην οποία καλούνται να προβούν οι μαθητές, εδράζεται τόσο στις ιστορικοπολιτικές και κοινωνικο-πολιτισμικές συνιστώσες σύνθεσης του κειμένου όσο και σε αυτές της πρόσληψής του από τους μαθητές.⁴ συνδέεται άμεσα με ζητήματα ηθικής και πολιτικής, μέσα από τη θυμική ή/και ιδεολογική ανταπόκριση των μαθητών σε ζητήματα που προκύ-

2. Για την έννοια της φιλαναγνωσίας και την καλλιέργειά της δεξ, ενδεικτικά, Αρτζανίδου et al. (2011), Γερακίνη (2018), Ε.ΚΕ.ΒΙ. (2011), Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου & Χαλκιάδακη (2008), Παπαδάτος (2009), Ποσλανιέκ (1991), Σπινκ (1990), Atwell & Atwell Merkel (2016).

3. Όπως υποστηρίζει ο θεωρητικός και κριτικός της λογοτεχνίας Τσβετάν Τοντορόφ: «Αφού αντικείμενο της λογοτεχνίας είναι η ίδια η ανθρώπινη κατάσταση, εκείνος που τη διαβάζει και την καταλαβαίνει θα γίνει όχι ειδικός στη φιλολογική ανάλυση αλλά γνώστης της ανθρώπινης φύσης. Υπάρχει καλύτερη εισαγωγή για την κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και παθών από το βύθισμα στο έργο των μεγάλων συγγραφέων που αφιερώνουν τον εαυτό τους σε αυτό το καθήκον εδώ και χιλιάδες χρόνια;» (Τοντορόφ 2013: 107).

4. Η σημασία της ερμηνευτικής προβάλλεται ως άμεσο ζητούμενο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, καθώς «η ερμηνεία [...] αναδεικνύει την τέχνη του κειμένου, τη διαθεσιμότητά του να διαβαστεί πολλαπλά και διαφορετικά, συνδυάζοντας τις πολιτικές και πολιτισμικές συνιστώσες του με αυτές του εκάστοτε αναγνώστη. Δεν συνιστά ανασκαφή του κειμένου για κρυφά νοήματα μέσω μιας μικροσκοπικής ανάγνωσης, αλλά διαδικασία που συναίρει τους μηχανισμούς του κειμένου με το νόημα και την πρόσληψή του. Η ερμηνεία είναι αυτή που αναδεικνύει το πόσο το κείμενο αντέχει στον χρόνο, αν προσφέρεται για νέα νοηματοδότηση, για νέα σχέση με τα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Ως εκ τούτου η ερμηνεία ενέχει και μια αξιολογική χροιά» (Τζιόβας 2017: xv).

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

πτουν κατά την αναγνωστική διαδικασία (ηθική της ανάγνωσης)⁵ βασίζεται σε προϋποθέσεις, συνειρμούς και αναχρονισμούς των ίδιων των μαθητών (επικαιροποιημένη ανάγνωση)· συνιστά μια διασταύρωση φωνών του κειμένου (πβ. κειμενικοί δείκτες) και των μαθητών (ερμηνευτικός διάλογος)⁶ έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και την ενεργητική συγκρότηση/μετασχηματισμό της υποκειμενικότητας κάθε μαθητή.⁷

Κατά την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές – αναγνώστες οδηγούνται σταδιακά στη συγκρότησή τους ως ηθικών και πολιτικών υποκειμένων, μέσα από έναν δυναμικό και εξελισσόμενο (μετα)σχηματισμό των νοημάτων, των αναγνωστικών τους συνθηκών, των σχέσεων με τον κόσμο και με τους άλλους, της ταυτότητάς τους. Στόχος, δηλαδή, του λογοτεχνικού μαθήματος είναι οι μαθητές, βιώνοντας τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις ως πηγή εμπειριών, να κατανοήσουν πτυχές του κόσμου που προϋπήρξε αλλά και που τους περιβάλλει, να αντιμετωπίσουν με κριτικό τρόπο νοήματα και αξίες που υποβάλλονται από τα κείμενα, και, μέσα από αυτόν τον διάλογο με τα κείμενα, τους συμμαθητές τους και τον κόσμο, να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους.⁸

Στον παραπάνω προσδιορισμό του λογοτεχνικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο οποίος στηρίζεται στη σύγχρονη σκέψη και έρευνα για τη λογοτεχνία και τη λογοτεχνική εκπαίδευση, μπορεί να εντοπιστεί η έμφαση στους εξής παράγοντες:

- τη **βιωματική προσέγγιση**
- τον **ερμηνευτικό διάλογο**

5. Κατά τον Τζιόβα (2017: xv), η ηθική της ανάγνωσης «συνδέεται και με την επαναφορά των συναισθημάτων στην αναγνωστική διαδικασία, τη λεγόμενη affective turn».

6. Σύμφωνα με τον Todorov, όχι μόνο στο πλαίσιο της διδακτικής, αλλά και σε αυτό της κριτικής η έννοια του διαλόγου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο: «[...] η κριτική είναι διάλογος και έχει κάθε συμφέρον να το παραδεχτεί ανοιχτά· συνάντηση δύο φωνών, της φωνής του συγγραφέα και της φωνής του κριτικού, από τις οποίες καμία δεν έχει κάποιο προνόμιο απέναντι στην άλλη» (Τοντόροφ 2000: 239). Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, περαιτέρω, «το κείμενο που κρίνεται δεν είναι ένα αντικείμενο η ευθύνη του οποίου πρέπει να αναληφθεί από μια “μεταγλώσσα” αλλά ένας λόγος τον οποίο συναντά ο λόγος του κριτικού· ο συγγραφέας είναι ένα “εσύ” και όχι ένα “αυτός”, ένας συνομιλητής με τον οποίο συζητάς για ανθρώπινες αξίες» (Τοντόροφ 2000: 240).

7. Παρόμοια, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011), ανάμεσα στις δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές είναι η ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα, καθώς και η αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης σε σχέση με αυτές των συμμαθητών τους. Για την επίδραση της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας δες Hogan (2019).

8. Πβ. Τοντόροφ (2013: 38-39): «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 βασιλικές οδούς που οδηγούν στην ολοκλήρωση του καθενός».

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

- την **κριτική στάση**
- τη **δημιουργική ανταπόκριση**

α. Η βιωματική προσέγγιση

Η βιωματικότητα στην προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων θεωρείται κομβικό στοιχείο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, αλλά και της λογοτεχνικής ανάγνωσης ευρύτερα. Τα προσωπικά βιώματα, οι προηγούμενες γνώσεις και αναγνώσεις, οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να επιστρατευτούν όχι μόνο ως κίνητρο για προσέλευση του ενδιαφέροντος του μαθητή, ώστε να ασχοληθεί με τα λογοτεχνικά έργα, αλλά και ως απαραίτητο μέσο για την κατασκευή νοήματος και για την αναγνωστική ανταπόκριση στη λογοτεχνία. Η σημασία του βιώματος, των ατομικών χαρακτηριστικών και των προσωπικών εμπειριών του αναγνώστη στην προσέγγιση της λογοτεχνίας τονίζεται στο πλαίσιο της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης (δες παρακάτω, σ. ...), και ιδιαίτερα μέσα από το έργο της Αμερικανίδας θεωρητικού της λογοτεχνίας και της διδακτικής της Louise Rosenblatt (Rosenblatt 1978, 2005). Η Rosenblatt, βασιζόμενη στις θεωρίες των Dewey, Bentley, Peirce και Vygotsky, μεταξύ άλλων, αναπτύσσει τη λεγόμενη «συναλλακτική θεωρία» (*transactional theory*).⁹ Η λογοτεχνική ανάγνωση θεωρείται μια ενεργός «εμπειρία» στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται προσωπικά. Η σημασία δημιουργείται μέσω της «συναλλαγής» (*transaction*) που διενεργείται ανάμεσα στον αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο.¹⁰ Ο αναγνώστης και το κείμενο δεν είναι δύο σταθερές και ανεξάρτητες οντότητες που απλώς αλληλεπιδρούν, αλλά δύο όψεις μιας συνολικής δυναμικής κατάστασης. Το νόημα δεν υπάρχει εγκατεστημένο μέσα

9. Έχει επικρατήσει στην ελληνική βιβλιογραφία η απόδοση των όρων *transaction* και *transactional*, που χρησιμοποιεί η Rosenblatt στη θεωρία της, ως *συναλλαγή* και *συναλλακτικός*, αντίστοιχα. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η απόδοση αυτή δεν είναι επιτυχής, καθώς δεν αποδίδει τον δυναμικό χαρακτήρα της διαδικασίας που περιγράφει η θεωρητικός. Όπως θα δούμε, η ανάγνωση, κατ' αυτήν, δεν συνιστά μια απλή αλληλεπιδραστική συναλλαγή (ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ αναγνώστη και κειμένου), αλλά μια ενεργό, εξελισσόμενη διαδικασία, κατά την οποία συνδιαμορφώνεται (ή δημιουργείται από κοινού) το λογοτεχνικό έργο και η σημασία του. Επομένως, θεωρούμε πιο εύστοχη τη χρήση των όρων *διάδραση* και *διαδραστική* θεωρία, καθώς αποδίδουν τόσο την έννοια της διεπίδρασης όσο και τον ενεργητικό χαρακτήρα της. Για μια ευσύνοπτη εισαγωγή στη θεωρία της Rosenblatt δες Πολίτης (1996).

10. Κατά τη Rosenblatt, η «σημασία» μιας λέξης δεν είναι μόνο το «νόημά» της (το κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο, αυτό που μοιράζονται όλοι οι χρήστες της γλώσσας). Είναι, επίσης, και οι «ψυχολογικές» καταστάσεις που δημιουργούνται στη συνείδηση του ατόμου από τη λέξη. Μπορεί, έτσι, να μιλήσει κανείς για τη «δημόσια όψη του νοήματος» (κοινό για όλους τους χρήστες της γλώσσας) και για την «ιδιωτική όψη του» (διαμορφώνεται από το άτομο και την προσωπική εμπειρία και διαφέρει δυνητικά ανά ομιλητή). Πβ. Iser (1978), ο οποίος υποστήριξε ότι η σημασία του λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ένα σταθερό και παγιωμένο στοιχείο του, αλλά κάτι που τελείται, μια δυναμική διαδικασία κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης κειμένου και αναγνώστη σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα.

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

στο κείμενο ή μέσα στον αναγνώστη: συμβαίνει ή δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συναλλαγής μεταξύ τους. Το κείμενο, δηλαδή, συνίσταται σε μια σειρά σημείων που θα ερμηνευτούν δυνάμει ως γλωσσικά σύμβολα, αλλά θα παραμείνουν ένα σύνολο από «σημάδια στο χαρτί», μέχρι κάποιος αναγνώστης να έλθει σε διάδραση μαζί τους. Δεν «κατέχουν» κάποιο νόημα που μπορεί να επιβληθεί στους αναγνώστες «ερήμην» τους, αλλά το νόημα υποστασιοποιείται κατά τη διάρκεια της διάδρασης αυτής.¹¹

Ο αναγνώστης εγγέει «νοητικές» και «συναισθηματικές» έννοιες στους συνδυασμούς των λεκτικών συμβόλων, εικόνων, συμβάντων, ιδεών κ.λπ. που έχει οργανώσει ο συγγραφέας μέσα στο κείμενο.¹² Αντλεί γι' αυτό από τη γνώση της γλώσσας αλλά και από την προηγούμενη εμπειρία του, την προσωπικότητά του, τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του, ή ακόμη και από τη φυσική του κατάσταση και τη διάθεση της στιγμής.¹³ Πέρα, όμως, από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του, τα οποία επηρεάζουν την αναγνωστική διαδικασία, ο αναγνώστης είναι επίσης μέλος μιας ευρύτερης αναγνωστικής ομάδας, μιας κοινότητας αναγνωστών με τους οποίους βρίσκεται σε διάδραση. Οι αναγνωστικές ομάδες είναι περισσότερο ή λιγότερο (περι)ορισμένες, και διακρίνονται από ποικίλους βαθμούς οργάνωσης και τυπικής σύστασης (λ.χ. σχολικό τμήμα/τάξη, παρέα, λέσχη ανάγνωσης, ψηφιακή κοινότητα, λογοτεχνικοί ή κριτικοί κύκλοι, ομάδες ατόμων που μοιράζονται την ίδια ηλικία, φύλο, κοινωνική τάξη, μόρφωση, ενδιαφέροντα, επάγγελμα, πολιτισμικό υπόβαθρο κ.λπ.).¹⁴ Η συμμετοχή του ατόμου στις ομάδες

11. Πβ. τη διάκριση που προτείνει ο E. D. Hirsch (1967) ανάμεσα στο νόημα και στη σημασία, ανάμεσα, δηλαδή, στο αρχικό, «συγγραφικό» νόημα ενός κειμένου, αμετάβλητου και προσδιορισμένου χωροχρονικά σε σχέση με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό γεγονός (τη σύνθεση του κειμένου), και της (δυσηκτικά μεταβαλλόμενης) σημασίας που έχει για τους εκάστοτε αναγνώστες του, σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το νόημα, έτσι, περιλαμβάνει αυτό που ο συγγραφέας θεωρούσε ότι θα εννοούσαν οι αναγνώστες του κειμένου στο πλαίσιο του γλωσσικού και πολιτισμικού πεδίου που μοιράζεται μαζί τους. Η σημασία είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει την έννοια της συσχέτισης: είναι το νόημα σε σχέση με/για τον εκάστοτε αποδέκτη του κειμένου, ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης «εφαρμόζει»/ενσαρκώνει/εκπληρώνει το κείμενο. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι αργότερα ο Hirsch (1984) αναγνωρίζει ότι, ειδικά στην περίπτωση των λογοτεχνικών κειμένων, κάποιες «εφαρμογές» σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ανήκουν επίσης στην αρχική πρόθεση του συγγραφέα· είναι μέρος του νοήματός του, καθώς η σύνθεση ενός λογοτεχνικού έργου στοχεύει ακριβώς σε μια ευρεία πρόσληψή του από διαφορετικούς αναγνώστες σε βάθος χρόνου.

12. Τη σημασία της συναισθηματικής και νοητικής εμπλοκής των αναγνωστών-μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα, και της εξωτερίκευσης της ανταπόκρισής τους, τονίζει, επίσης, ο Bleich (1978).

13. Όπως παρατηρεί ο Πολίτης (1996: 25), στο πλαίσιο της θεωρίας της Rosenblatt, «η αναγνώριση της προσωπικότητας και των εμπειριών του αναγνώστη ως μεσολαβητικών παραγόντων κατά την αντίδρασή του στην κειμενική ακολουθία, δίνει σαφώς έμφαση στην εμπειρία της ζωής του ως ατόμου. Καταδεικνύει ακόμη και την πληρότητα της συμμετοχής του στην περιπέτεια της ανάγνωσης με ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο».

14. Στην περίπτωση του σχολείου, οι αναγνωστικές αυτές κοινότητες λειτουργούν ως μια «κοινότητα μάθησης». Κατά τη Φρυδάκη (2009: 343-344), «οι μορφές των κοινοτήτων μάθησης ποικίλλουν ανάλογα με τις ευκαιρίες που έχουν τα μέλη τους να βρίσκονται μαζί, με τον βαθμό και την ποιότητα

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

αυτές, με τα μέλη της οποίας μοιράζεται συνήθως κοινές εμπειρίες, αντιλήψεις και στόχους, επηρεάζει τις αναγνωστικές του συνήθειες και τον τρόπο ερμηνείας των κειμένων.

Η συναλλακτική (διαδραστική) θεωρία της ανάγνωσης θεωρείται, εξάλλου, προϋπόθεση της λεγόμενης «ηθικής κριτικής».¹⁵ Όπως παρατηρεί ο Τζιόβας (2017: 555-556), «για την ηθική κριτική ό,τι προέχει είναι το σημείο επαφής ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο, καθώς οι κειμενικές συναντήσεις τείνουν να εξισώνονται με τις ανθρώπινες. [...] Η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο αποτελεί το σημείο επαφής της λογοτεχνίας με την ηθική. Δεν ενδιαφέρει πια τι είναι τα κείμενα όσο το τι κάνουν. Η ηθική είναι πράξη και όχι ένα σύνολο κανονιστικών αρχών, ενώ η καρδιά της εντοπίζεται στην επιθυμία της συλλογικότητας». Η φιλόσοφος Martha C. Nussbaum τονίζει, σχετικά, ότι «διαβάζουμε για τη ζωή», «κομίζοντας στα λογοτεχνικά κείμενα που αγαπάμε (όπως και στα φιλοσοφικά ομολογουμένως κείμενα) τις επιτακτικές ερωτήσεις και περιπλοκές μας, αναζητώντας εικόνες του τι θα θέλαμε να κάνουμε και να είμαστε, συγκρίνοντάς τες με τις εικόνες που λαμβάνουμε από άλλες συλλήψεις που γνωρίζουμε, λογοτεχνικές, φιλοσοφικές ή θρησκευτικές» (Nussbaum 2015: 67). Όπως εξηγεί η ίδια περαιτέρω, «οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για τα βιβλία που διαβάζουν· και αυτό που τους ενδιαφέρει τούς αλλάζει –τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όσο και αργότερα, με αμέτρητους άλλους τρόπους, που είναι δυσκολότερο να τους διακρίνουμε. Αλλά, αν έτσι έχουν τα πράγματα, και αν ο αναγνώστης είναι πρόσωπο που αναστοχάζεται και θέλει να ρωτήσει (εκ μέρους του εαυτού του και/ή της κοινότητας όπου ζει) ποιοι τρόποι θα ήταν οι καλύτεροι για να ζούμε, τότε δεν είναι μόνο λογικό αλλά και επιβάλλεται να ρωτήσουμε: Τι χαρακτήρα έχουν αυτές οι λογοτεχνικές φιλίες τις

των εμπειριών που ανταλλάσσουν, καθώς και με την προτεραιότητα στους στόχους ή, αντίθετα, στις διαδικασίες [...] Λ.χ., μια οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, που αρθρώνεται αυστηρά γύρω από προκαθορισμένους στόχους ή περιορίζεται σ' έναν εναλλακτικό τρόπο προσφοράς ή οικοδόμησης της νέας γνώσης, προδιαγράφει και τον βαθμό ή/και την ποιότητα των ανταλλαγών, οι οποίες πιθανόν θα υποτάσσονται στην κατάκτηση των στόχων ή των γνωστικών περιεχομένων. Μια τέτοια ομάδα θα λειτουργεί διαφορετικά από μια άλλη κοινότητα μάθησης που εναρμονίζει τις δραστηριότητές της με το πνεύμα της κονστрукτιβιστικής θεωρίας μάθησης και της μετανεωτερικής σκέψης: την παραδοχή της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και της ταυτότητας, και τη συνεπαγόμενη έμφαση στη συζήτηση, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση και τα κοινά νοήματα [...]». Για τις κοινότητες αναγνωστών δες Rehberg (2011), Lang (2012)· για τον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, δες Cremin *et al.* (2014), Moore & Seeger (2010).

15. Η «ηθική κριτική» δεν συνδέεται με κάποια συγκεκριμένη σχολή ή κριτικό ρεύμα, αλλά αναφέρεται στην αναβίωση του ενδιαφέροντος για τη σχέση λογοτεχνίας και ηθικής, σε διάφορους χώρους της λογοτεχνικής θεωρίας και κριτικής, από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αι. κ.ε. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται η σχέση της λογοτεχνίας με ζητήματα όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική ανισότητα, η ετερότητα, η δημοκρατία κ.ά., καθώς και η ευαισθητοποίηση (ή μη) της ηθικής ευθύνης του αναγνώστη ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνίας. Για την «ηθική κριτική», την «ηθική της ανάγνωσης» και τη σχέση λογοτεχνίας και ηθικής, ευρύτερα, δες Τζιόβας (2017: 543-571), Ahern (2019), Booth (1988), Doran (2017), Eaglestone (1997), Freed (2018), Hakemulder (2000), Miller (1987), Newton (1995), Nussbaum (2015).

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ

οποίες και εγώ, όπως και άλλοι, ανακαλύπτουμε ότι έχουμε; Τι προκαλούν σε μένα; Στους άλλους; Στην κοινωνία όπου ζω; Με τίνος τη συντροφιά επιλέγουμε να περάσουμε την ώρα μας;» (Nussbaum 2015: 452-453)

Πρέπει, τέλος, να τονιστεί ότι η λογοτεχνική ανάγνωση, στο πλαίσιο τουλάχιστον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν προϋποθέτει μόνο τη γνωσιακή και ψυχουσιασθηματική εμπλοκή του μαθητή – αναγνώστη με το κείμενο και τον κόσμο του. Απαιτεί επίσης τον αναστοχασμό και την κριτική αποστασιοποίηση από αυτά, λαμβάνοντας υπόψη νέες οπτικές που του ανοίγουν τα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και οι αναγνώσεις των ίδιων κειμένων από τους συν-αναγνώστες, τους συμμαθητές και τον διδάσκοντα. Με άλλα λόγια, ενώ η βιωματική εμπλοκή είναι απαραίτητη, ο μαθητής δεν μπορεί/δεν πρέπει να παραμείνει προσκολλημένος στη γνωστή εμπειρία και κοσμοαντίληψη, αντλώντας από το κείμενο ό,τι τις επιβεβαιώνει. Αντίθετα, μέσω της εμπειρίας κειμένων που προβάλλουν διαφορετικές αξιακές και ιδεολογικές θέσεις, καθώς και μέσω των διαφορετικών, δυνητικά, ερμηνευτικών αναγνώσεων των άλλων μελών της αναγνωστικής κοινότητας, η προηγούμενη εμπειρία του μαθητή αναθεωρείται ή/και αναδιοργανώνεται, οδηγώντας σε μετασχηματισμό της υποκειμενικότητάς του και σταδιακή διαμόρφωση της ταυτότητάς του (Galda & Beach 2001). Οι οπτικές/ερμηνείες των άλλων μελών της αναγνωστικής κοινότητας μπορούν να οδηγήσουν σε διαπραγμάτευση του νοήματος, βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και της πολυσημίας του, αναγνώριση της ερμηνευτικής και ιδεολογικής ετερότητας, διεύρυνση του αρχικού αντιληπτικού πρίσματος του μαθητή.

β. Η κριτική στάση

Ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στη σύγχρονη εκπαίδευση θεωρείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, στο πλαίσιο του *κριτικού γραμματισμού* (Βεκρής 2009, Γούναρη & Γρόλλιος 2010, Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου 2011, Moon 2008). Οι μαθητές δεν πρέπει να αναπαράγουν απλώς τη δεδομένη γνώση, αλλά να έχουν την ικανότητα να στοχάζονται, να ερευνούν, να αναλύουν και να αμφισβητούν. Έτσι, στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, πρέπει να μάθουν όχι μόνο πώς είναι δομημένα τα κείμενα που ανήκουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη, αλλά ταυτόχρονα να αναρωτιούνται γιατί είναι έτσι δομημένα, τι θα άλλαζε αν μεταβαλλόταν η δομή τους, ποιες αξιακές/θεσμικές θέσεις μεταδίδονται από τη συγκεκριμένη δόμηση, ποιες ιδεολογικές φωνές ακούγονται, υπονοούνται, κρύβονται ή αποσιωπώνται, και γιατί. Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού αφορά όλα τα είδη κειμένων και, προφανώς, τα λογοτεχνικά. Η λογοτεχνία, η οποία διακρίνεται γενικά από πολυφωνία και πολυσημία, μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης: της αντίληψης από μέρους των μαθητών ότι τόσο η σύνθεση όσο και η πρόσληψη του κειμένου από τους ίδιους αποτελούν κοινωνικές

ΔΕΙΓΜΑ ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΔΙΟΡΘΩΣΕΙΣ