

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 ΑΠΘ (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 διαμορφωθεί σε κοινότητα αναγνωστών, διεπόμενη από τις αρχές της δημοκρατίας, της

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

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.² 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 *φιλιαναγνωσία*, η αγάπη για την ανάγνωση, με απώτερο στόχο να δημιουργηθεί σταδιακά ένα έθνος συστηματικών και ανεξάρτητων αναγνωστών (Anderson 1994).³

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».⁴ Η *ερμηνευτική ανάγνωση*, έτσι, των λογοτεχνικών κειμένων, στην οποία καλούνται να προβούν οι μαθητές, εδράζεται τόσο στις ιστορικοπολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνιστώσες σύνθεσης του κειμένου όσο και σε αυτές της πρόσληψής του.⁵ συνδέεται άμεσα με ζητήματα ηθικής και πολιτικής, μέσα από τη θυμική ή/και ιδεολογική ανταπόκριση των μαθητών σε ζητήματα που προκύπτουν κατά την ανα-

2. Βλ. ενδεικτικά Frey κ.ά. (2009), Paulus & Nijstad (2003), Ματσαγγούρας (2008).

3. Για την έννοια της φιλιαναγνωσίας και την καλλιέργειά της βλ., ενδεικτικά, Αρτζανίδου κ.ά. (2011), Γερακίνη (2018), ΕΚΕΒΙ (2011), Κατσίκη-Γκίβαλου, Καλογήρου & Χαλκιαδάκη (2008), Παπαδάτος (2009), Ποσλανιέκ (1991), Σπινκ (1990), Atwell & Atwell Merkel (2016).

4. Όπως υποστηρίζει ο θεωρητικός και κριτικός της λογοτεχνίας Tzvetan Todorov, «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).

5. 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).

γνωστική διαδικασία (ηθική της ανάγνωσης)⁶ βασίζεται σε προϋδεασμούς, συνειρμούς και αναχρονισμούς των ίδιων των μαθητών (επικαιροποιημένη ανάγνωση). συνιστά μια διασταύρωση φωνών του κειμένου (πβ. κειμενικοί δείκτες) και των μαθητών (ερμηνευτικός διάλογος).⁷ έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης και την ενεργητική συγκρότηση/μετασχηματισμό της υποκειμενικότητας κάθε μαθητή.⁸

Κατά την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές-αναγνώστες οδηγούνται σταδιακά στη συγκρότησή τους ως ηθικά και πολιτικά υποκείμενα, 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 τη λογοτεχνία, τους συμμαθητές τους και τον κόσμο, να συγκροτήσουν την υποκειμενικότητά τους.⁹

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
- την κριτική στάση

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

7. 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» (Todorov 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» (Todorov 2000: 240).

8. Παρόμοια, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη λογοτεχνία στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011), ανάμεσα στις δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργήσουν 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 βλ. Hogan (2019).

9. Πβ. Τοντορόφ (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».

- τον ερμηνευτικό διάλογο
- τη δημιουργική ανταπόκριση

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 ενδιαφέροντός τους, ώστε να ασχοληθούν με τα λογοτεχνικά έργα, αλλά και ως απαραίτητο μέσο για την κατασκευή νόηματος 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 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)*.¹⁰ 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.¹¹ 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 στο κείμενο ή μέσα στον αναγνώστη: συμβαίνει ή δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συναλλαγής μεταξύ τους.

10. 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 βλ. Πολίτης (1996).

11. Κατά τη Rosenblatt, η «σημασία» μιας λέξης δεν είναι μόνο το «νόημα» της (το κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο, αυτό που μοιράζονται όλοι οι χρήστες της γλώσσας). Είναι, επίσης, και οι «ψυχολογικές» προεκτάσεις 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 δυναμικά ανά ομιλητή). Πβ. Iser (1978), ο οποίος υποστήριζε 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.

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.¹²

Ο αναγνώστης εγγχεί «νοητικές» και «συναισθηματικές» έννοιες στους συνδυασμούς των λεκτικών συμβόλων, εικόνων, συμβάντων, ιδεών κ.λπ. που έχει οργανώσει ο συγγραφέας μέσα στο κείμενο.¹³ 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.¹⁴ 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

12. 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 (δυναμικά 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 πως 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.

13. Τη σημασία της συναισθηματικής και νοητικής εμπλοκής των αναγνωστών-μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα, και της εξωτερικεύσης της ανταπόκρισής τους, τονίζει, επίσης, ο Bleich (1978). Πβ. την προτροπή του Harold Bloom (Bloom 2004: 50), που συγχωνεύει τις αντιλήψεις του Μπέικον, του Τζόνσον και του Έμερσον για το πώς να διαβάζουμε: «Βρείτε εκείνο που είναι κοντά σ' εσάς και σας δίνει τη δυνατότητα να μετρήσετε τα πράγματα και να κρίνετε, και σας μιλάει σαν να ήσαστε κι εσείς μέρος της ίδιας φύσης, ανεξάρτητα από την τυραννία του χρόνου». Αξιοσημείωτη είναι επίσης η γλαφυρή παρατήρηση του Foster (2019: 418) που απευθύνεται στους σπουδαστές της λογοτεχνίας: «Μην εκχωρείτε τον έλεγχο της γνώμης σας σε κριτικούς, δασκάλους συγγραφείς ή ξερόλες καθηγητές. Ακούστε τους, αλλά διαβάστε με αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα, και να μην ντρέπεστε ούτε να απολογείστε για οτιδήποτε σχετικό με τα διαβάσματά σας. Και εσείς και εγώ ξέρουμε ότι είστε ικανοί και νοήμονες, και να μην επιτρέψετε σε κανέναν να σας πει ότι δεν είναι έτσι. Εμπιστευτείτε το κείμενο και τα ένστικτά σας. Σπανίως θα λαθήσετε».

14. 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 ανάγνωσής με ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο».

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).¹⁵ Η συμμετοχή του ατόμου στις ομάδες 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*.¹⁶ 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, «ο άνθρωποι

15. 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 των εμπειριών που ανταλλάσσουν, καθώς και με την προτεραιότητα στους στόχους ή, αντίθετα, στις διαδικασίες [...] Λ.χ., μία 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 δραστηριότητες της με το πνεύμα της κοστροκτιβιστικής 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 βλ. Rehberg (2011), Lang (2012)· για τον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, βλ. Cremin κ.ά. (2014), Moore & Seeger (2010).

16. 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 20ού 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, καθώς και η ευαισθητοποίηση (ή μη) της ηθικής ευθύνης του αναγνώστη ως ατόμου και ως μέλους της κοινωνίας. Για μια ανασκόπηση των επιθέσεων που έχει δεχτεί η λογοτεχνία σε επίπεδο ηθικής (όπως και για ζητήματα αλήθειας και κύρους) βλ. Marx (2019). Για την *ηθική κριτική*, την *ηθική της ανάγνωσης* και τη σχέση λογοτεχνίας και ηθικής, ευρύτερα, βλ. Τζιόβας (2017: 543-571), Ahern (2019), Booth (1988), Doran (2017), Eaglestone (1997), Freed (2018), Hakemulder (2000), Miller (1987), Newton (1995), Nussbaum (2015).

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 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 ψυχοσυναισθηματική 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, δυναμικά, 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.

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 πρακτικές που εμπλέκονται με συγκεκριμένες ιδεολογικές στάσεις και αξίες.¹⁷

Σύμφωνα με τον θεωρητικό και κριτικό της λογοτεχνίας R. Scholes (Scholes 2005), οι μαθητές, ζώντας σε έναν σύγχρονο πολιτισμό άγριας εκμετάλλευσης και χειραγώγησης, χρειάζονται «γνώσεις και δεξιότητες συγκεκριμένου τύπου, τέτοιες ώστε να τους βοηθούν να κατανοήσουν τον κόσμο τους, να προσδιορίσουν τα ενδιαφέροντά τους, ατομικά και συλλογικά, να διακρίνουν τις παραποιήσεις κάθε λογής κειμένων σε όλα τα είδη των μέσων ενημέρωσης και να εκφράζουν κατά το δυνατόν ορθά τις προσωπικές τους απόψεις» (Scholes 2005: 39). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη σε αυτούς μιας κριτικής προσέγγισης των κειμένων. Ως βασικό αντικείμενο μελέτης τίθεται έτσι η *κειμενικότητα*, δηλαδή η γνώση και οι δεξιότητες που αφορούν τη δύναμη που κατέχει το κείμενο: «τη δύναμη να επιλέγει (και συνεπώς να δαμάζει [*suppress*]), τη δύναμη να μορφοποιεί και να παρουσιάζει κάποιες πλευρές της ανθρώπινης εμπειρίας» (Scholes 2005: 45). Οι μαθητές-αναγνώστες της λογοτεχνίας οφείλουν να μάθουν να «ξεκλειδώνουν» τη δύναμη αυτή και να τη χρησιμοποιούν για δικό τους όφελος, μέσα από την εισαγωγή τους στις διαπλεκόμενες διαδικασίες της ανάγνωσης, της γραφής, της ανταπόκρισης (προφορικής ή γραπτής) και γενικά της διάδρασης με τα κείμενα. Ως βασικός στόχος της διδασκαλίας αναδεικνύεται η εισαγωγή των μαθητών στους κώδικες της κειμενικής παραγωγής και η ενθάρρυνση της συγγραφικής πρακτικής από τους ίδιους. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσουν σταδιακά έναν ικανοποιητικό βαθμό *κειμενικής ικανότητας* (*textual competence*), η οποία απαρτίζεται από τρεις επιμέρους αλληλένδετες δεξιότητες: την *ανάγνωση*, την *ερμηνεία* και την *κριτική*.

Η ανάγνωση σχετίζεται με τη γνώση και κατανόηση εκ μέρους του αναγνώστη των κωδίκων που λειτουργούσαν κατά τη σύνθεση ενός κειμένου και την ιστορική περίσταση της συγγραφής. Ο διδάσκων μπορεί να προχωρήσει σε σχολιασμό ή να απευθύνει ερωτήσεις με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές τους κανόνες κωδικοποίησης για αυτό το συγκεκριμένο είδος κειμένου. Η γνώση των κανόνων της ειδολογικής και πολιτισμικής κωδικοποίησης μπορεί να επιτευχθεί επίσης με την ενθάρρυνση των μαθητών να παραγάγουν τα δικά τους γραπτά κείμενα (λ.χ. να προβούν σε αναδίγηση, περίληψη, επέκταση μιας ιστορίας, επαναγραφή της με άλλη εστίαση). Κατά τις παραπάνω διαδικασίες οι μαθητές παράγουν ένα «κείμενο

17. Για την αξιοποίηση της κριτικής θεωρίας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας βλ. Παπαρούση (2014). Για μια ενδεικτική εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στην ανάγνωση λογοτεχνικού αφηγηματικού κειμένου βλ. Μανικάρου (2019).

μέσα στο κείμενο» (*text in text*), κατανοούν δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους δομείται –μέσα από τους ειδολογικούς και πολιτισμικούς κώδικες– ένας «κόσμος» βασισμένος στο κείμενο το οποίο μελετούν. Χρειάζεται κάποιος πρώτα να «υποταχθεί» στη συγγραφική αυθεντία και προθετικότητα, να βιώσει και να απολαύσει την κειμενική δύναμη, ώστε να μπορέσει να την υπερβεί μέσω της ερμηνείας και της κριτικής.

Η ερμηνεία αφορά αυτά που δεν «λέγονται» στο κείμενο, αυτά που υπονοούνται ή και καταστέλλονται. Από το επίπεδο των τυπωμένων σημείων του κειμένου γίνεται μετάβαση σε αυτό των κωδίκων, των αξιών και των τρόπων σκέψης. Κατά την ερμηνεία παράγεται ένα «κείμενο πάνω στο κείμενο» (*text upon text*). Οι μαθητές κινούνται από την κατανόηση του κειμένου στην παραγωγή ενός άλλου, που απαρτίζεται από ευρύτερα πολιτισμικά θέματα. Επιπλέον, η ανώτατη ίσως λειτουργία της ερμηνείας είναι η μετάβαση από τον εντοπισμό και την κατανόηση των πολιτισμικών κωδίκων που εμπλέκονται στο κείμενο προς την απόπειρα κατανόησης της στάσης του συγγραφέα προς αυτούς τους κώδικες, ζήτημα το οποίο αποτελεί αφ' εαυτού μέρος της πολιτισμικής ιστορίας. Κατά την ερμηνεία τίθεται κάποιου είδους πρόκληση στην αυθεντία και την προθετικότητα του συγγραφέα, η οποία επιχειρείται να «εξηγηθεί», αναζητούνται σημεία «αντίθετης» προθετικότητας. Αυτή η διαδικασία ανοίγει τον δρόμο για τις δραστηριότητες της κριτικής.

Η κριτική, σύμφωνα με τον Scholes, δεν πρέπει να περιορίζεται σε αντιλήψεις σχετικά με τη «λογοτεχνική αξία» του κειμένου, αλλά να συμπεριλαμβάνει επίσης τις ανθρώπινες, ηθικές και πολιτικές αντιδράσεις των μαθητών προς το κείμενο. Κατά την κριτική παράγεται ένα κείμενο έναντι του κειμένου (*a text against a text*). Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορεί κανείς να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος συγγραφέας πραγματεύεται συγκεκριμένα θέματα και αξίες, υιοθετεί τεχνικές παρουσίασης, σε σχέση πάντα με τις κοινωνικές όψεις και τις συνέπειες παρόμοιων επιλογών. Η πράξη αποδέσμευσης από την κειμενική δύναμη, απώτερος στόχος της κριτικής, βασίζεται στην εύρεση μιας «θέσης» (αξιακής, ιδεολογικής) έξω από τις προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται το κείμενο. Ο αναγνώστης μπορεί κατόπιν να επιλέξει είτε να υιοθετήσει είτε να απορρίψει την ιδεολογική και αξιακή θέση του συγγραφέα, όπως εγγράφεται στο κείμενο.¹⁸ Η πράξη της κριτικής ανάγεται ουσιαστικά στην προσωπική επιλογή, μεταξύ διαφορετικών δυνατών ερμηνειών και προτεινόμενων ιδεολογιών, καθώς και στην ανάληψη ευθύνης από τον αναγνώστη για την επιλογή αυτή και τις προϋποθέσεις που την υπαγόρευαν.

18. Όπως παρατηρεί ο Scholes (2005: 97), «αν ανοιχτούμε στην κειμενική απόλαυση που προτείνει το εδάφιο ενώπιόν μας, αν διασκεδάσουμε με το χιούμορ του, τότε, όσο κρατά η ευχαρίστησή μας, βρισκόμαστε κάτω από την ισχύ του συγκεκριμένου κειμένου και οι κωδικές μας υποτάσσονται στους δικούς του. Μονάχα μια κριτική αντίδραση μπορεί να μας απελευθερώσει απ' αυτή την έλξη. Ουσιαστικό κομμάτι της δουλειάς όποιου διδάσκει λογοτεχνία σε μια τάξη είναι να δείξει στους σπουδαστές πώς να μεταβαίνουν από την ανάγνωση του κειμένου στην ερμηνεία και την κριτική των κωδίκων που υπόκεινται και στηρίζουν όσα το κείμενο υπαινίσσεται. [...] Οφείλουμε να ρωτάμε συνεχώς: "Τι πιστεύετε γι' αυτό; Το δέχεστε αυτό;" Θα πρέπει όμως ν' απαντούν για λογαριασμό τους».

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές-αναγνώστες ανακαλύπτουν ή/και δομούν σταδιακά, μέσω της λογοτεχνικής ανάγνωσης, τη δική τους υποκειμενικότητα, ατομική, κοινωνική, τη δική τους (έστω υπό διαμόρφωση) ιδεολογική και αξιακή θέση, συνειδητοποιώντας ότι τόσο το κείμενο όσο και οι ίδιοι προσδιορίζονται από ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Στο πλαίσιο, έτσι, της κριτικής στάσης προς το κείμενο οι μαθητές προβληματίζονται για ζητήματα όπως τα εξής (Παπαρούση 2014, 2019: 59-61, Beach 1995):

- για ποιο σκοπό έχει γραφτεί το κείμενο;
- ποια κειμενικά μέσα χρησιμοποιούνται για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού;
- ποιες ιδεολογικές φωνές/στάσεις/αξίες/εμπειρίες προωθούνται, προβάλλονται ή εκλαμβάνονται ως «φυσικές»;
- ποιες ιδεολογικές φωνές/στάσεις/αξίες/εμπειρίες αποσιωπώνται;
- ποια αναγνωστική «θέση» (αξιακή, ιδεολογική) εγγράφεται στο κείμενο και μέσα από ποιους μηχανισμούς (λ.χ. αφηγηματικές τεχνικές, ύφος, διαγραφή χαρακτήρων, πλοκή);
- ποια είναι η δική μου στάση ως προς τις θέσεις που προβάλλονται ή υποβάλλονται από το κείμενο;
- ποια είναι η στάση των συμμαθητών μου/του διδάσκοντος προς τις θέσεις αυτές; Οι όποιες διαφορές ανάμεσα στη δική μου και στην ερμηνευτική προσέγγιση των συν-αναγνωστών μου επηρεάζονται από θέματα φύλου, πολιτισμικής εμπειρίας, ενδιαφερόντων;

Ο ερμηνευτικός διάλογος

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών – Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου (2019), όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν ερμηνευτικά τη λογοτεχνική αναπαράσταση της ανθρώπινης κατάστασης διαβάζοντας τα κείμενα με αφορμή και αφορμηση το αναγνωστικό παρόν: τους προϋδεασμούς, συνειρμούς και αναχρονισμούς των μαθητών. Από την «επικαιροποιημένη» αυτή ανάγνωση προκύπτουν δυνητικά απορίες, διλήμματα και ερωτήματα, στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου στον οποίο εμπλέκεται το σύνολο των μαθητών κατά τη συλλογική αναγνωστική διαδικασία. Οι ερμηνευτικές θέσεις/φωνές των μαθητών τίθενται σε συνεχή διαπραγμάτευση κατά τον ενεργητικό διάλογο που λαμβάνει χώρα στην τάξη με βάση τα κειμενικά στοιχεία: οι αρχικές απόψεις των μαθητών μετατοπίζονται, τροποποιούνται ή ενισχύονται, ενώ γίνεται, εντέλει, μια συλλογική σύνθεση ή «συν-παράθεση» των λόγων και των οπτικών της κοινότητας της τάξης, χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία της υποκειμενικότητας κάθε μαθητή.¹⁹

19. Για την ίδια τη λογοτεχνία ως «διάλογο» βλ. Sell (2014). Η έννοια της *διαλογικότητας* συνδέεται με τη σκέψη του ρώσου θεωρητικού M. Bakhtin. Σύμφωνα με τις απόψεις του, το άτομο είναι συνε-