

1

Θεμελιώσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης

[...] ανακάλυψα ότι οι περισσότεροι φοιτητές μου χρησιμοποιούσαν τη λογοτεχνία για σκοπούς που ο ίδιος είχα αναγκαστεί να απορρίψω εξαιτίας των μεθόδων ερμηνείας που χρησιμοποιούσα στα μαθήματά μου [...]. Ήθελα να σκεφτούν πώς δομούνται τα βιβλία και τα ποιήματα, καθώς και πώς λειτουργούν, ποιες αξίες υπονοούν, πώς αποτυπώνουν την κουλτούρα εντός της οποίας παράχθηκαν ή ποια κριτική ασκούν σε αυτή. Οι φοιτητές φαινόταν ότι ήθελαν να ανακαλύψουν μηνύματα για το νόημα της ζωής τους, να βρουν ενδιαφέροντες χαρακτήρες με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν στη φαντασία τους ή να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες του συγγραφέα για να υποστηρίξουν τις δικές τους πεπειθήσεις και προκαταλήψεις. Αυτή η ασυμφωνία άρχιζε να με προβληματίζει όλο και περισσότερο.

Appleyard, 2017: 39-40

Ο Appleyard διδάσκει λογοτεχνία. Πώς αντιλαμβάνεται τον σκοπό του μαθήματος που διδάσκει; Ποιες είναι οι επιστημολογικές παραδοχές και ποιες οι παιδαγωγικές αρχές με βάση τις οποίες διδάσκει;

Έτσι γίνεται συνήθως. Οι δύο βάσεις για τη συγκρότηση ενός γνωστικού αντικειμένου σε σχολικό μάθημα, επομένως και η θεμελίωση του Προγράμματος Σπουδών του, είναι α) οι επιστημολογικές παραδοχές για τη συγκρότηση του γνωστικού αντικειμένου στην περίπτωση του μαθήματος της λογοτεχνίας, οι λογοτεχνικές σπουδές στην εξέλιξή τους, και β) οι κυρίαρχες, σε ένα ιστορικο-πολιτισμικό περιβάλλον, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες συνδιαμορφώνονται από τις επιστημονικές εξελίξεις στο δικό τους πεδίο και από τις κοινωνικο-πολιτικές δυνάμεις που ασκούν επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική (Harris, 2003).

Οι επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές που συγκροτούν ένα γνωστικό αντικείμενο σε σχολικό μάθημα δεν παραμένουν σταθερές, αλλά μεταβάλλονται ακολουθώντας την εξέλιξη της ιστορίας τους. Στην περίπτωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, οι σταθμοί της ιστορίας των λογοτεχνικών σπουδών (ιστορικο-φιλολογικές, ενδοκειμενικές και αναγνωστικές προσεγγίσεις) υπαγόρευαν στο παρελθόν σκοπούς και μεθόδους διδασκαλίας που σχετίζονται με τη δική τους επιστημολογική οπτική. Με ανάλογο τρόπο οι κυρίαρχοι εκπαιδευτικοί λόγοι και οι κυρίαρχες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές συνέβαλαν, η καθεμία από τη δική της αφετηρία, στη θεμελίωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης των μαθητών.

Οι δύο αυτοί εξελισσόμενοι πόλοι—επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές— βρίσκονται, συνήθως, σε μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση. Αυτό γίνεται φανερό ιδιαίτερα στο Πρόγραμμα ενός σχολικού μαθήματος, το οποίο δεν είναι μια απλοποιημένη μόνο εκδοχή του αντίστοιχου επιστημονικού αντικειμένου, αλλά ο πιο τυπικός μηχανισμός αναπλαισίωσής του (Bernstein, 1989). Τα δομικά του στοιχεία (*σκοποί που ενδεχομένως εξειδικεύονται σε στόχους, επιλογή και οργάνωση των περιεχομένων, μεθοδολογία ή προτεινόμενες πρακτικές για τη διδασκαλία και αξιολόγηση*) συνιστούν τα φίλτρα από τα οποία θα περάσει η επιστημονική γνώση και θα αφήσει το απόσταγμα της ως σχολική γνώση και πρακτική. Ανάμεσα στα τέσσερα αυτά στοιχεία, οι σκοποί διδασκαλίας έχουν ένα εγγενώς διαφορετικό ειδικό βάρος. Αυτοί εγγράφουν και διαχέουν τις κυρίαρχες αξιακές/ιδεολογικές προτεραιότητες, ακόμη και όταν είναι δυσδιάκριτοι, συγκαλυμμένοι ή αντιφατικοί. Το γεγονός, λ.χ., ότι στους καιρούς μας η έμφαση φαίνεται να έχει μετατοπιστεί από τους σκοπούς στα μέσα, απηχεί τις αξίες του εργαλειακού ορθολογισμού, έκφραση του οποίου αποτελεί η αντίληψη ότι τα εκπαιδευτικά προβλήματα επιδέχονται τεχνικές λύσεις (Barrow, 2003).

Η αμφίδρομη αλληλεπίδραση των επιστημολογικών και παιδαγωγικών αρχών γίνεται εμφανής και στην περίπτωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Η υποχώρηση του θεωρητικού ενδιαφέροντος για τους σκοπούς και η μετατόπιση προς τα μέσα και τις μεθόδους είναι ισχυρά αποτυπωμένες στην οργάνωση του μαθήματος τις τελευταίες δεκαετίες. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι τυχαίο και δεν συνδέεται μόνο με την υπερ-ανάπτυξη των μεθόδων σε επίπεδο λογοτεχνικής θεωρίας. Συνδέεται και με την επιστροφή, από το 1990, ενός εκπαιδευτικού λόγου που εκπραγματίζει και εργαλειοποιεί τη γνώση, υπερ-προβάλλει την αποτελεσματικότητα και συγκαλύπτει τις νεοφιλελεύθερες καταβολές αυτής της ατομικιστικής, ανταγωνιστικής και ελέγχουσας εκπαίδευσης. Συμβαίνει, δηλαδή, κάτι ανάλογο με αυτό που είχε παρατηρηθεί προς στα τέλη της δεκαετίας του '60, αλλά με αντίθετη φορά: τότε, η υποχώρηση της εμπιστοσύνης στην αντικειμενικότητα του ορθολογισμού, η ανάδυση της έννοιας της υποκειμενικότητας και τα αιτήματα των κινημάτων για εναλλακτικές μορφές κοινωνικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης είχαν γίνει το πλαίσιο της ανάδυσης των αναγνωσιοκεντρικών προσεγγίσεων, οι οποίες αναβάθμισαν τον ρόλο του αναγνώστη ως νοηματοδότη του κειμένου.

1.1 Επιστημολογικές και παιδαγωγικές αρχές: Οι περιπέτειες της θεμελίωσης των σκοπών της λογοτεχνικής εκπαίδευσης

Ο σκοπός του κεφαλαίου αυτού δεν περιορίζεται σε μια κριτική αναδρομή στις συνιστώσες της οργάνωσης του μαθήματος. Περιλαμβάνει και την πρόθεση να προβληματοποιήσει τις καθιερωμένες νοηματοδοτήσεις των σκοπών του και τις συνακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές, με κριτήριο την απόκλισή τους από αυτά που ζητούν οι μαθητές¹, όπως και οι φοιτητές του Appleyard, αλλά και κάθε αναγνώστη, στη συνάντησή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Ποιες είναι οι επιστημολογικές παραδοχές και οι παιδαγωγικές αρχές, με βάση τις οποίες ο Appleyard διδάσκει; Ποιους από τους σκοπούς της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, όπως υπονοούνται στο απόσπασμα, αρχίζει να αμφισβητεί και με ποια αφορμή; Στα ερωτήματα αυτά, επιχειρούμε να απαντήσουμε με μια σύντομη επισκόπηση των διαδρομών που ακολούθησε η οργάνωση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή και την ελληνική κλίμακα τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που θεμελίωσαν τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου αρχίζουν από τις παιδαγωγικές της «μεταβίβασης» γνώσεων και, κυρίως, πολιτισμικών και ηθικών αξιών, με κυρίαρχη ανάμεσά τους τη συγκρότηση του εθνικού υποκειμένου (Πασχαλίδης, 2018). Η σχολική διδασκαλία της λογοτεχνίας, για πολλές δεκαετίες και σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου, στηρίχθηκε επιστημολογικά στη φιλολογία και σκοποθετικά στην αντίληψη ότι η λογοτεχνία είναι ένα από τα πιο πρόσφορα μέσα γλωσσικής, ηθικής και εθνικής αγωγής. Ο προσανατολισμός αυτός υπαγορεύθηκε κατά κύριο λόγο από την ανάγκη να ενισχυθεί η εθνική ταυτότητα των πολιτών στα πρόσφατα συγκροτημένα εθνικά κράτη. Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία ορίστηκε από τους εξής δύο πόλους: τη γραμματολογική/βιογραφική προσέγγιση και τη μονοδιάστατη «καθηγητική» ερμηνεία, ο συνδυασμός των οποίων θα απέφερε παράλληλα έναν στοιχειώδη γραμματισμό, περιορισμένο στον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα, και τα επιθυμητά «μηνύματα» ή –παλαιότερα– «διδάγματα» (Φρυδάκη, 2003: 60-80).

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τους εθνικούς και ηθικοποιοτικούς σκοπούς προς τις μεθόδους διδασκαλίας υπήρξε συνάρτηση της γλωσσικής στροφής σε όλα σχεδόν τα πεδία των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών από το 1960. Γλωσσική στροφή στην περίπτωση της λογοτεχνίας σημαίνει ότι αυτή αναγνωρίζεται πλέον ως ένα σημειωτικό αντικείμενο· συνεπάγεται, επομένως, την αντίληψη ότι τα κείμενα εγγράφουν τη σημασία τους στους μηχανισμούς της κατασκευής τους: λένε, δηλαδή, αυτό που λένε, επειδή είναι οργανωμένα όπως είναι. Συνεπώς, οι γνώσεις αναφορές για τη μελέτη και τη διδασκαλία του αντικειμένου της λογοτεχνίας μετατοπίζονται σταδιακά από τη φιλολογία στη μεταγλώσσα της λογοτεχνικής θεωρίας. Οι μέθοδοι

1. Για λόγους αναγνωσιμότητας του κειμένου και μόνον, χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος όταν αναφερόμαστε στο φύλο εκπαιδευτικών, μαθητών και αναγνώστων.

ανάγνωσης και διδασκαλίας περιορίζουν δραστικά το ενδιαφέρον για τα στοιχεία του συγκεκριμένου (βιογραφικά, ιστορικά, πραγματολογικά) και προσανατολίζονται στην αυστηρή ενδοκειμενική ανάγνωση, με τους όρους της σημειολογίας, του δομισμού ή της πιο διαδεδομένης εκδοχής του, της αφηγηματολογίας.

Από το 1969² κυριάρχησε στον γαλλόφωνο αρχικά χώρο η πρόταση της «μεθοδικής ανάγνωσης», της αντιμετώπισης δηλαδή του κειμένου ως μιας γλωσσικά αυτοδύναμης και απαλλαγμένης από το συγκεκριμένο της οντότητας, η οποία όφειλε να προσεγγιστεί και να «αποκωδικοποιηθεί» σύμφωνα με τους όρους της εσωτερικής του κατασκευής. Τριάντα χρόνια αργότερα, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συνεδρίου του Institut Universitaire de formation des maîtres (IUFM) Midi-Pyrénées που έγινε το 1998, η έμφαση παρέμενε εκεί: στην απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων, με τις οποίες αναπτύσσεται η ικανότητα για αυτόνομη ανάγνωση.

Στο Συνέδριο αυτό, ακούστηκαν οι πρώτες –ισχνές ακόμη– επιφυλάξεις σχετικά με την αδυναμία των μεθόδων που απορρέουν από τη λογοτεχνική θεωρία να συγκεκριμενοποιηθούν σε σχολική πρακτική (Dufays, 2000· Sanfourche, 2000). Αλλά η ηγεμονία των μεθόδων είχε ήδη δημιουργήσει το δικό της σχολικό status quo, τουλάχιστον στη Γαλλία. Στη μεγάλη διάρκεια της ηγεμονίας αυτής, οι μέθοδοι υποσκέλισαν τους σκοπούς, εφόσον μετατράπηκαν οι ίδιες σε σκοπούς, και διεκδίκησαν το πρωτείο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης δίνοντας στη διδασκαλία του μαθήματος έναν τεχνικό χαρακτήρα. Αυτό που δεν προβλημάτισε παρά ελάχιστους τότε ήταν ότι οι μέθοδοι δεν χρειαζόταν να αναχθούν σε σκοπούς· θα μπορούσαν να διατηρήσουν τον ρόλο τους ως παρακαταθήκες αόρατων εργαλείων, το καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων (Τοντορόφ, 2013).

Η παραδοχή σχετικά με το πρωτείο των μεθόδων διαπέρασε τη σχολική οργάνωση του μαθήματος, εφόσον μετατόπισε τα ζητούμενα: οι μαθητές «οφείλουν» πλέον να αναζητούν τον ρόλο κάποιου δρώντος προσώπου, το είδος του αφηγητή, την εστίαση κλπ. (π.χ. «ποια είναι η λειτουργία των προσώπων στην πλοκή του έργου;»)· να παραμένουν, δηλαδή, μέσα στο πεδίο του σημαίνοντος, αφήνοντας έξω τις αναφορές στο σημεινόμενο, την απήχηση του σημαινομένου στους ίδιους ή την πιθανότητα του διαλόγου με αυτό. Το μάθημα αποτίναξε ένα μέρος από το γνωστικό του φορτίο –κυρίως τις λεπτομερείς αναφορές στα ιστορικά, ιδεολογικά και αισθητικά συμφραζόμενα–, αλλά απέκτησε καινούργια φορτία. Έγινε εργαλειακό. Το διακύβευμα, στην περίπτωση αυτή, είναι να μάθει ο μαθητής τον τρόπο να ξεκλειδώνει το πώς είναι οργανωμένο το κείμενο. Η υποκειμενικότητα του μαθητή, η πιθανή συγκίνησή του, καθώς και η πιθανότητα να ιχνηλατήσει τον εαυτό του και τον κόσμο, μέσω της αλληλεπίδρασής του με το κείμενο και τους συναναγνώστες, συρρικνώνονται ισχυρά.

2. Η ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τις μεθόδους ανάλυσης/ανάγνωσης ήρθε στο προσκήνιο στον γαλλόφωνο χώρο με την κυριαρχία της λογοτεχνικής θεωρίας. Μετά το συνέδριο του Σεριζί, το 1969, η τάση αυτή άρχισε να αποκτά πανευρωπαϊκή απήχηση και επιρροή στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Doubrovsky & Todorov, 1985 [1971]).

Η γλωσσική στροφή κόμισε πολλά νέα εργαλεία ανάγνωσης, χρήσιμα τόσο στις λογοτεχνικές σπουδές όσο και στη διδασκαλία του μαθήματος. Αλλά, καθώς η διδασκαλία των μεθόδων έλαβε σταδιακά τη θέση του πρωταρχικού σκοπού διδασκαλίας όλου του μαθήματος, αποστέγνωσε την ενασχόληση των μαθητών με τον κόσμο που εκδιπλώνουν οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις. Όπως αναφέρει ο Τοντόροφ (Todorov) (2013: 34),

χωρίς να θέλει να υποτιμήσει αυτές τις περιοχές της γνώσης, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί: είναι σωστό να είναι αυτή η κύρια ύλη που πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία; Όλα αυτά τα γνωστικά αντικείμενα είναι αφηρημένες κατασκευές, έννοιες που διαμορφώθηκαν από τη φιλολογική ανάλυση για την προσέγγιση των έργων. Κανένα δεν αφορά εκείνο για το οποίο μιλούν τα ίδια τα έργα, το νόημά τους, τον κόσμο που απεικονίζουν.

Στον αγγλόφωνο χώρο δεν ίσχυσε η εργαλειακή χρήση της λογοτεχνικής θεωρίας, όπως στην ηπειρωτική Ευρώπη. Εκεί, η λογοτεχνική εκπαίδευση προήλθε από μια διαφορετική εκπαιδευτική παράδοση, που τροφοδοτήθηκε από τις πολιτισμικές σπουδές (cultural studies) και τη συνακόλουθη μετατόπιση της εστίασης από τις αμιγώς λογοτεχνικές αναπαραστάσεις στο συνολικό πλέγμα των πολιτισμικών αναπαραστάσεων, στο οποίο εκτίθεται ο αναγνώστης και από το οποίο χειραγωγείται, αν δεν μάθει να το αποκρυσταλλώσει και να το κατανοεί κριτικά (Πασχαλίδης, 1999).

Οι πολιτισμικές σπουδές, το νέο γνωστικό αντικείμενο που εγκαινιάστηκε το 1957 από τον Hoggart στο πανεπιστήμιο του Μπέρμιγχαμ, διαδόθηκαν κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 στον αγγλόφωνο κόσμο και κυριάρχησαν επί των λογοτεχνικών σπουδών, των οποίων η εμβέλεια αλλά και το στάτους περιορίστηκαν, καθώς θεωρήθηκαν ως υποσύνολο των πρώτων. Η έμφαση των πολιτισμικών σπουδών στις μορφές της λαϊκής κουλτούρας και στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του πολιτισμού (π.χ. ο τρόπος κατασκευής των πολιτισμικών ταυτοτήτων) φάνηκε να εκτοπίζει τη λογοτεχνία προς όφελος μιας κοινωνιολογίας της κουλτούρας. Οι Hoggart και Williams, θεμελιωτές του νέου αυτού αντικειμένου, δεν δήλωσαν βέβαια ποτέ ότι είχαν πρόθεση να παραγκωνίσουν τα λογοτεχνικά κείμενα· θεώρησαν ότι απλώς είχαν διευρύνει το πεδίο των συστημάτων σημασιοδότησης. Η ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών και η συνακόλουθη επέκταση των μεθόδων λογοτεχνικής ανάλυσης στο σύνολο των σημασιοδοτικών πρακτικών (κινηματογράφο, τηλεόραση, διαφημίσεις) ή, αλλιώς, η «κειμενικοποίηση» της κουλτούρας, προκάλεσαν ένα μεγάλο φάσμα αποκρίσεων από μεταγενέστερους μελετητές. Άλλοι υποστήριξαν ότι αυτή η κειμενοποίηση έφερε κοντά τις λογοτεχνικές και τις πολιτισμικές σπουδές (Τζιόβας, 2003: 20) και άλλοι ότι «είχε ένα αντιλογοτεχνικό αποτέλεσμα» (Marx, 2019 [2015]: 248).

Η αγγλοσαξονική αυτή σχολή δεν οδήγησε σε υπερτροφία των μεθόδων έναντι των σκοπών, καθώς το πρόταγμα της για «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό» ανήκει εμφανώς στην τάξη των σκοπών. Επιπλέον, «διεύρυνε την κλίμακα των ερωτημάτων στα οποία μπορούν να απαντήσουν τα λογοτεχνικά έργα και εστίασε το ενδιαφέρον στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα έργα αυτά εμπλέκουν ή ανθίστανται στις ιδέες

της εποχής τους» (Culler, 2000: 64). Η διεύρυνση πέρασε μέσα από τη διεύρυνση του επίσημου λογοτεχνικού κανόνα. Καθώς οι πολιτισμικές σπουδές έφεραν στο προσκήνιο παροντικά κείμενα, έργα του λαϊκού πολιτισμού ή περιθωριοποιημένων ομάδων, παρέιχαν στους αναγνώστες πρόσβαση σε διαφορετικές –και ίσως πιο αυθεντικές– μορφές κουλτούρας, επιτρέποντάς τους να ανακαλύψουν ολόκληρο το πλέγμα των σχέσεων που παράγει τη βιωμένη αίσθηση ενός τρόπου ζωής (Williams, 1994: 146-148).

Οι πολιτισμικές σπουδές, λοιπόν, θεώρησαν ότι το αντικείμενο της λογοτεχνίας, καθώς συγχωνεύεται με το αντικείμενο των πολιτισμικών σπουδών, παρέχει άμεση πρόσβαση στην κριτική γνώση του πολιτισμού ή του κόσμου. Κατά τη δική μας, όμως, εκτίμηση, το αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν είναι ακριβώς ο πολιτισμός ή ο κόσμος: είναι «η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως υποκειμενική εμπειρία» (Löwenthal, 1990). Και η εμπειρία αυτή διαθλάται μέσα από μια ειδική γλώσσα, κατά κανόνα υπαινικτική και αμφίσημη. Αυτή η σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο ως υποκειμενική εμπειρία είναι η σχέση με την οποία επιθυμούν να διαλεχθούν οι αναγνώστες της λογοτεχνίας, για να εκλεπτύνουν και να βαθύνουν την κατανόηση της δικής τους σχέσης με τον κόσμο ως υποκειμενικής εμπειρίας. Η παράδοση των πολιτισμικών σπουδών, επομένως, μπορεί να προβληματιστεί ως προς το ότι αντιμετώπισε τα λογοτεχνικά κείμενα ως κείμενα θέσεων, μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν κριτικά τον κόσμο³. Οι πολιτισμικές σπουδές, εντέλει, μπορεί να τέμνονται με τις λογοτεχνικές, αλλά η περιοχή της επικάλυψής τους δεν είναι αρκετή, προκειμένου να συγχωνευθούν: τα κέντρα τους είναι διαφορετικά.

Παράλληλα, γύρω στα 1970 εμφανίζεται, ως ένα διαφορετικό παράδειγμα στη λογοτεχνική θεωρία, η αναγνωστική στροφή· δηλαδή η στροφή από το τι σημαίνουν τα κείμενα καθαυτά στο πώς αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους, ή, αλλιώς, η στροφή από την πάγια στην επικοινωνιακή δομή της λογοτεχνίας. Η αισθητική της πρόσληψης του H. R. Jauss και η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser, τις οποίες συναντούμε στη βιβλιογραφία με τον τίτλο «σχολή της Κωνσταντίας», μας υποψιάζουν για πρώτη φορά ότι ο αναγνώστης δεν ανακαλύπτει το νόημα αλλά το παράγει· είτε μέσα από την επικαιροποιημένη ανάγνωση, στην οποία τον οδηγεί η ιστορικότητα της στιγμής της ανάγνωσης (Jauss), είτε μέσα από τις προβολές της ατομικής του συνείδησης (Iser). Κάθε έργο μπορεί, λοιπόν, να ζησει δυνητικά μια διαφορετική ζωή στη συνείδηση του κάθε αναγνώστη του.

Οι αναγνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και άλλες παραλλαγές της αναγνωστικής στροφής, διαδίδονται αρκετά στις δεκαετίες του '70, του '80 και του '90⁴. Πολλοί υποστηρίζουν με πάθος ότι ο αναγνώστης βρίσκει, επιτέλους,

3. Ως προς αυτό, αποδεχόμαστε την άποψη του De Quincey (2009: 84): «[...] θα έπρεπε να αποκλείονται [από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας] βιβλία [...] στα οποία το θέμα που πρέπει να επικοινωνηθεί έχει μεγαλύτερη σημασία από τον τρόπο ή την μορφή της επικοινωνίας».

4. Για την ιστορική εξέλιξη στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τις δεκαετίες του 1920 και 1930 έως το 2010, βλ. Φρυδάκη & Καλούδη, 2015: 153-164.

τα δικαιώματά του: συμπληρώνοντας με τη φαντασία του και με τις προβολές των προσδοκιών του τα «κενά απροσδιοριστίας», όσα δηλαδή το κείμενο αποκρύπτει, νομιμοποιεί τη δική του αναγνωστική εκδοχή. Η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, με την εστίασή της σε αυτά που συμβαίνουν στο μυαλό του αναγνώστη κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, συνδέεται με πρόσφατες εξελίξεις στις θεωρίες λογοτεχνίας του 21ου αιώνα, όπως η Γνωστική Ποιητική (Cognitive Poetics/Criticism), η οποία εστιάζει όχι στο περιεχόμενο του έργου, αλλά στις γνωσιακές διαδικασίες που αναδύονται, καθώς ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί το περιεχόμενό του (Barry, 2013).

Ένα σημείο στο οποίο μπορεί κανείς να προβληματοποιήσει τις αναγνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις ως σχολικές αναγνωστικές πρακτικές, είναι ότι εστιάζουν στις ατομικές ανταποκρίσεις των αναγνωστών-μαθητών και δεν υποδεικνύουν πώς αυτές θα μπορούσαν να διασταυρώνονται μεταξύ τους και να συντίθενται διαλεκτικά, ώστε να παράγουν πιο πλούσιες και πολύπλευρες ερμηνείες στην κοινότητα της τάξης. Εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα σχετικά με αναγνωσιοκεντρικές σχολικές πρακτικές δείχνουν ότι η εστίαση στον μαθητή-αναγνώστη μπορεί να είναι και προσχηματική. Οι αναγνωστικές στρατηγικές στις τάξεις συχνά εξαντλούνται σε λίγες αρχικές ερωτήσεις του τύπου: «τι τράβηξε την προσοχή σας στο κείμενο;» ή «πού περιμένετε ότι θα αναφέρεται το κείμενο κρίνοντας από τον τίτλο του;». Άλλες φορές, πάλι, γίνεται μια προσπάθεια διακεκομμένης ανάγνωσης («τι πιστεύετε ότι θα ακολουθήσει;»), που μένει κι αυτή μετέωρη, καθώς δεν εξετάζεται στη συνέχεια η βασιμότητα, ή μη, των υποθέσεων των μαθητών. Από το σημείο αυτό και μετά, επανέρχεται η εστίαση στο κείμενο και στις παραδοσιακές πρακτικές (Grossman, 2001).

Ας θυμηθούμε τι επεδίωκε ο Appleyard στα μαθήματά του: «Ήθελα να σκεφτούν πώς δομούνται τα βιβλία και τα ποιήματα, καθώς και πώς λειτουργούν, ποιες αξίες υπονοούν, πώς αποτυπώνουν την κουλτούρα εντός της οποίας παράχθηκαν ή ποια κριτική ασκούν σε αυτή». Ήθελε, δηλαδή, να αναγάγει σε σκοπούς της λογοτεχνικής εκπαίδευσης των φοιτητών του κάποια προτάγματα του δομισμού και κάποια των πολιτισμικών σπουδών. Αλλά οι φοιτητές του, όπως και οι μαθητές μας, κάτι άλλο ήθελαν. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η προσήλωση στη θεωρία της λογοτεχνίας ή τις πολιτισμικές σπουδές δημιούργησε μια απόσταση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές εξελίξεις των λογοτεχνικών σπουδών και στις σχολικές πρακτικές στο συγκεκριμένο μάθημα· και όχι μόνο τη θεμιτή απόσταση που προβλέπεται από την αναπλαισίωση των λογοτεχνικών σπουδών σε λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και εκείνη την οποία παράγει η απόκλιση της οργάνωσης του μαθήματος από τις ανάγκες των αναγνωστών.

Οι προβληματισμοί του Appleyard φωτίζουν εκτυφλωτικά το γεγονός ότι η λογοτεχνική εκπαίδευση πάσχει, κυρίως, ως προς τη θεμελίωση των σκοπών της. Οι θεσμοθετημένοι σκοποί διδασκαλίας, μολοντί απορροφούν και ενσωματώνουν κάθε τόσο ποικίλες εξελίξεις των λογοτεχνικών σπουδών, αποκλίνουν από αυτό που αναζητούν στη λογοτεχνία οι αναγνώστες της –μαθητές και φοιτητές. Τι είναι αυτό; «Οι φοιτητές φαινόταν ότι ήθελαν να ανακαλύψουν μηνύματα για το νόημα της ζωής τους,

να βρουν ενδιαφέροντες χαρακτήρες με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν στη φαντασία τους ή να χρησιμοποιήσουν τις ιδέες του συγγραφέα για να υποστηρίξουν τις δικές τους πεποιθήσεις και προκαταλήψεις», λέει ο Appleyard. Αυτό σημαίνει ότι κάτι πολύ κρίσιμο φαίνεται να έχει μείνει έξω από τη λογοτεχνική εκπαίδευση.

Ποιο είναι αυτό; Είναι «ο λόγος για τον κόσμο» (Τοντόροφ, 2013), τον οποίο φέρει κάθε σύστημα λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, δηλαδή κάθε κείμενο. Ζώντας σε έναν κόσμο μέσα στον οποίον τα πράγματα δεν είναι μόνο αυτά που είναι, αλλά είναι επίσης και αυτά που σημαίνουν, οι αναγνώστες της λογοτεχνίας αναζητούν πάντοτε σ' αυτήν σημεία αναφοράς και τόπους διαπραγμάτευσης των σημασιών. Ζητούν μια συνάντηση με το διαφορετικό, που θα διευρύνει και τα δικά τους όρια. Η λογοτεχνική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να περιέχει και την αξία την οποία της αποδίδει ο αναγνώστης: να εκθέτει το βλέμμα του, σε διασταύρωση με τα βλέμματα των άλλων, σε κάθε σημασιοδότηση του πραγματικού, να μεταμορφώνει ή και να ξαναδημιουργεί τον κόσμο, τροφοδοτώντας την ευαισθησία του, δυναμώνοντας την υποκειμενικότητά του και επαναπροσδιορίζοντας συνεχώς τη θέση του σ' έναν περίπλοκο και αινιγματικό κόσμο⁵.

1.2 Θεμελιώσεις της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η λογοτεχνική εκπαίδευση φαίνεται κι αυτή να επιβεβαιώνει το συμπέρασμα του Appleyard (2017: 39-40). Φαίνεται κι αυτή, δηλαδή, να πάσχει ως προς τη θεμελίωση των σκοπών της. Η σύντομη επισκόπηση που ακολουθεί καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών των τελευταίων δεκαετιών δεν εμφανίζει κανένα διακριτό στίγμα. Πριν δούμε αυτή τη διαπίστωση να αναδύεται από τα κανονιστικά κείμενα, μπορούμε να την ανιχνεύσουμε στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών που ακολουθούν:

Σε όλα τα φιλολογικά μαθήματα, πάντα έψαχνα αφορμή να μιλήσω για ηθικές αρετές, να τις αναδείξω τέλος πάντων [...]. Στα κείμενα δεν έμενα τόσο σε ζητήματα δομής, πλοκής, αισθητικής κλπ. Κυρίως γύρω από τις αξίες περιστρεφόμουν. Αντιμετώπιζα την Αντιγόνη σαν ενσάρκωση της γενναιότητας και της αξιοπρέπειας, αλλά και τον Ζορμπά σαν την έκφραση της απόλυτης, της αδιαμεσολάβητης αυθεντικότητας. [...] Πίστευα ότι μ' αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο τους οδηγώ στην ενσωμάτωση των αξιών αυτών, αλλά και ότι τους δυναμώνω, προσφέροντάς τους σημεία αναφοράς που θα τους στήριζαν και στις δικές τους δυσκολίες.

Από την αφήγηση του Σωκράτη, στο Φρυδάκη, 2015: 286-287

5. Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί νεότερη επεξεργασία και ανάπτυξη από το: Φρυδάκη, 2021: 66-79.