

# ΜΑΚΕΔΟΝΟΝ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ  
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΟΥ Α.Π.Θ.

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ 2002

ΔΕΚΑΤΟ ΤΕΥΧΟΣ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα:  
"Σχολικά βιβλία και διαπολιτισμική εκπαίδευση",  
Έδεσσα 18-20 Οκτωβρίου 2001,

*Antonio Bellingreri*: Pädagogik der Vielfalt und der Wertschätzung der Differenz. Bildungsreform in Italien: neue Aufgabe für die Gestaltung von Schulbüchern

*Michael Bosch*: Perspektivenwechsel für Europa in der Schule?

*Susanne Braunger*: Internationales Symposium «Interkulturelle Pädagogik und Schule: das Beispiel der Schulbücher»

*Günter Brinkmann*: Das Studienprogramm Interkulturelle Pädagogik: Vorgeschichte, Ziele und Zukunftsperspektiven

*Athanase Gotovos*: Interkulturelle Pädagogik und Geschichtsunterricht: ethnozentrische, postmoderne und kritische Diskurse über die Vergangenheit in der Schule

*Αδελαΐδα Μ. Ισμουρλιάδου-Φωτεινή Ι. Τολούδη*: Η έρευνα των σχολικών βιβλίων της ιστορίας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών κρατών

*Αχιλλέας Καμάλης και Αναστασία Κεσίδου*: Η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά βιβλία του ελληνικού Δημοτικού σχολείου

*Δ. Λουκίδου, Θ. Θεοδοσίου*: Η έρευνα των σχολικών βιβλίων της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση των Βαλκανικών κρατών

*Κ. Μπονίδης*: Ο εθνικός "εαυτός" και ο εθνικός "άλλος" στην εικονογράφηση των ελληνικών και τουρκικών σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος

*Π. Δ. Ξωχέλλης*: Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Ξολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

*Agostino Portera*: Interkulturelle Pädagogik in der Schule. Ergebnisse einer Untersuchung über Vorurteile, Stereotypen und interkulturelle Pädagogik in den Schulbüchern der italienischen Grundschulen

*Nikos P. Terzis*: Die pädagogische Kooperation auf dem Balkan und die Balkangesellschaft für Pädagogik und Erziehung

*Α. Ξωχέλλης*: Συμπεράσματα και προτάσεις

*Αρχιμ. Ειρηναίος Χατζηφραυμίδης*: Ορθοσκείες και πολιτισμός. Η πολιτισμική διάσταση της Ορθοδοξίας

*Π. Γκόλια*: Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά εγχειρίδια γλώσσας στην πρώην Σοβιετική Ένωση (1925-1937)

*Αντώνης Υ. Παυλίδης*: Οι δύο εκδοχές ενός Αλφαβηταρίου για τη διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας: Η ελληνική και η τουρκική

*Ειρήνη Καμπερίδου*: Η ταύτιση των περιηγητριών με το «άλλο»

*Γιώργος Α. Μορχοβίτης*: Η γυναίκα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

*Σοφία Ε. Βογδάνου*: Ο ρόλος της Ολυμπιακής - Αθλητικής Παιδείας στην εκπαίδευση

*Χρήστος Αθ. Τερέζης - Ειρήνη Καραμπέτσου*: Η παιδεία ως μέσο συνάντησης της πολιτικής με την ηθική στον Αριστοτέλη

*Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος*: Το Νέο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού

*Αχιλλέας Καμάλης-Δημήτρης Θεοδώρου*: Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων

*Βασίλειος Α. Παναζής*: Το μάθημα της Ιστορίας - Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας

*Μαρία Κάτσιου-Ζαφρανά*: Κληρονομικότητα του νευρικού συστήματος και χαρακτήρας

*Κωνσταντίνος Παπάς*: Η μνήμη και η εξέλιξη στο παιδί

*Ευαγγελία Γαλανάκη*: Οι νηπιαγωγοί και η προβληματική συμπεριφορά του νηπίου στο σχολείο: Πώς την αντιλαμβάνονται και πώς την αντιμετωπίζουν

*Μαρία Ι. Σακελλαρίου*: Κοινωνικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας



10

## ΤΟ ΝΕΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ Ε΄ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

### Θεωρητικές αφηρησίες - διδακτικές προσεγγίσεις<sup>1</sup>

**Α**ναμφίβολα, η συγγραφή του νέου ανθολογίου (Ν.Α.), αν και πολύ άργησε να 'ρθει - ένα τέταρτο του αιώνα...! - αποτελεί πολύ θετικό βήμα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Πρόκειται για ενδοσχολική προσέγγιση της λογοτεχνίας που βασίζεται στις αρχές της διακειμενικότητας και της διακαλλιτεχνικής εκπαίδευσης<sup>2</sup>.

Την εισαγωγική θετική κρίση αυτή τεκμηριώνω καταρχήν από τη σύγκριση με το παλιό ανθολόγιο: διαπιστώνω ότι η συγγραφική ομάδα (Σ.Ο.) του Ν.Α. αποτελείται από ειδικούς επιστήμονες της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής αλλά και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ότι η πενιχρή εικονογράφιση αφηρημένων, γεωμετρικών σχημάτων του παλιού ανθολογίου αντικαθίσταται από την προσήκουσα στο πλαίσιο της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης θεματική συμπόρευση εικόνας και λόγου, και, τέλος, ότι οι ανθολόγοι του Ν.Α., αν και αναπαράγουν τον λεγόμενο λογοτεχνικό κανόνα, τον εμπλουτίζουν, επιλέγοντας κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας, πρωτότυπα και μεταφράσεις, τριάντα συγγραφέων, από τους οποίους μόνο δύο - τρεις εμφανίζονταν στο παλιό, καθώς και αποσπάσματα από εικονογραφημένο (comic), που αποτελεί μικτό είδος αλλά νόμιμο προς διδασκαλία. Οι παιδαγωγικές αρχές της Σ.Ο. περιγράφονται κυρίως στα κεφάλαια Α΄ - Η΄ και οι διδακτικές οριζουσες και προοπτικές στα Ζ΄-Η΄ του φυλλαδίου *Οδηγίες για το δάσκαλο*, Αθήνα, ΟΕ.Δ.Β, 2001.

Τη δεδομένη ορθότητα και την εν γένει πληρότητα του βιβλίου θα επιχειρήσω να τεκμηριώσω παρακάτω και ως προς τα επιμέρους. Περιγράφοντας τη δομή του Ν.Α. αποκαλύπτουμε και τη λειτουργικότητά του ως εγχειριδίου. Ο πρόλογος, «Λίγα λόγια για τα παιδιά», πληροφορεί και εμπνυχώνει τους μαθητές-αναγνώστες για το περιεχόμενο, τους στόχους του ανά χείρας βιβλίου και για τις προσδοκίες των ανθολόγων. Πάντως, η έκφραση «θεωρητικά και μεγαλίστικα», που επεξηγηματικά παρατίθεται στον πρόλογο αυτόν (σ. 9)<sup>3</sup>, θα μπορούσε, κατά τη γνώμη μας, να λείπει, διότι δεν εν-

---

1. Εισήγηση στην Επιμορφωτική Ημερίδα «Σκέψεις, προβληματισμοί, προτάσεις για τη σύγχρονη εκπαίδευση», που συνδιοργανώθηκε από την 1η και 9η Εκπ/κή Περιφέρεια Π.Ε. Ν. Θεσ/νίκης και το Δήμο Καλαμαριάς, Δεκ., 2001, για το νέο ανθολόγιο, του οποίου ο τίτλος είναι: *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων, ε΄ και στ΄ τάξη Δημοτικού*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2001. Το παλιό ανθολόγιο για τις αντίστοιχες τάξεις, με το οποίο συγκρίνω το νέο, έχει τίτλο *Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού*, Μέρος Γ΄, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1974, 1994.

2. *Διακειμενικότητα*. Δεν εννοείται εδώ ως ένας στενά εννοούμενος ενδολογοτεχνικός διάλογος κειμένων αλλά ως μια διάδραση, ως μια συνδιαλλαγή, άλλοτε συναγωνιστική άλλοτε ανταγωνιστική, που εκτείνεται σ' όλο το εύρος της πολιτισμικής ζωής, μεταξύ κάθε είδους και μορφής κειμένων, λογοτεχνικών και μη, γλωσσικών ή εικονικών κλπ., δηλαδή ως μια πολιτισμική διακειμενικότητα.

διαφέρει τους μαθητές και υπονομεύει την αίσθηση και την κρίση των μεγάλων, εκεί όπου η συνεργασία και η συστράτευση έχουν τον πρώτο λόγο.

Η κατάταξη των επιλεγμένων κειμένων σε ένδεκα θεματικές ενότητες αποτελεί τον κορμό του Ν.Α. Η διάρθρωση, αν και συμβατική όπως και διαίρεσή τους, καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων του ανθρώπινου πολιτισμού. Δεν χαρακτηρίζεται από μονομέρεια ή ελλείψεις. Ανατέμνει την άμεση κοινωνική και πολιτισμική συγκυρία, διόλου αναχρονιστική ή εθνικοφρονηματιστική, μεταφέρει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και προσδοκά να καλύψει προβλήματα, αδήριτες ανάγκες και οράματα, προσφέροντας ανάλογες αναγνωστικές εμπειρίες στους μαθητές. Από την άλλη, υποδηλώνει, έστω έμμεσα, με τη συμβατικότητά της, την παιδαγωγική πρόθεση να παράσχει αγωγή. Ασφαλώς, από μόνο του αυτό δεν είναι μεμπτό. Θα μπορούσε όμως να είναι - και τούτο όχι βέβαια με ευθύνη των ανθολόγων - όταν η επιλογή κειμένου προς διδασκαλία αφορμάται μονομερώς, λ.χ. από την πιο πολυάριθμη θεματική ενότητα (Θ.Ε.) «Η. Γεγονότα από την ελληνική ιστορία» (όπου 16 κείμενα): α) με αφορμή μια ιστορική επέτειο, β) σε συνδυασμό με το μάθημα της Ιστορίας, γ) με την ελεύθερη προτίμηση ή επιλογή ομόθεμου κειμένου από το διδάσκοντα, ενώ θα παραλείπονται συστηματικά ή τυχαία και δεν θα αξιοποιούνται άλλες Θ.Ε. ή άλλες αφορμήσεις, όπως η επικαιρότητα, τα ενδιαφέροντα των μαθητών κλπ. Η μονομερής επιλογή ενδέχεται να συμβεί για τους παραπάνω λόγους, αλλά κυρίως επειδή η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων (Λ.Κ.) δεν έχει συγκεκριμένες ώρες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα<sup>4</sup> ούτε βέβαια αρκετές αλλά ρυθμιζόμενες αποκλειστικά από το δάσκαλο, οπότε η λογοτεχνία ενδέχεται να μετατραπεί δυστυχώς σε υποστηρικτική της «αισθητικής και ιδεολογικής χρήσης της Ιστορίας»<sup>5</sup> και όχι σε πεδίο διαπολιτισμικής αγωγής, όπως θα ευχόμασταν να λειτουργεί. Δεν γίνεται πουθενά λόγος για το ότι πρέπει οπωσδήποτε να διδαχθούν, με επιλογή ασφαλώς, κείμενα απ' όλες τις Θ.Ε., δίχως η ελεύθερη επιλογή του δασκάλου να λειτουργεί εις βάρος της μιας ή της άλλης.

Είναι γεγονός ότι περίπου τα μισά κείμενα που ανθολογούνται (45 στα 93) αποτελούν αποσπάσματα. Στα διηγήματα λ.χ., όπου η αποσπασματικότητα ήταν δυνατό να αποφευχθεί ευκολότερα, υπάρχει σε μεγάλο ποσοστό (5 στα 8). Όπως είναι ευρύτερα γνωστό στο χώρο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας αλλά και της Γλώσσας, η αποσπασματικότητα ενός έργου δημιουργεί προβλήματα στην προσέγγισή του και αποτελούσε, παλιότερα τουλάχιστον, έναν τύπο παιδαγωγικής λογοκρισίας. Ο ακρωτηριασμός κειμένων στο χώρο της διδασκαλίας της Γλώσσας συνεχίζει να είναι περίπου καθεστώς<sup>6</sup>. Διερωτώμαι αν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αυτό είναι επιτρεπτό, αν δεν

3. Με λογισμό και μ' όνειρο. *Ανθολόγιο... », δ.π., σ.9. Ο τίτλος του Ν.Α. ανασύρεται από τη σολωμική ποίηση, βλ. *Ελεύθεροι πολιορκημένοι, Γ' Σχεδιασμοί, γ' στίχος, α' ημιστίχιο, Δ. Σολωμού Άπαντα, Α' τόμος, Ποήματα, επιμ.-σημειώσεις, Λ. Πολίτης, Αθήνα, Ίκαρος, 1986, σ. 238. Αποκαλυπτικός στις συνδηλώσεις του μέσα και έξω από το συγκεκριμένο του, φανερώνει το όραμα της Σ.Ο., όπως και τις προθέσεις της, για μια ένθερμη και βιωματική σχέση λογοτεχνίας και μαθητών-αναγνωστών.**

4. Σχετικά με το πότε θα διδάσκεται ένα επιλεγμένο κείμενο, βλ. *Οδηγίες για το δάσκαλο*, σσ. 8, 20-21.

5. Στέφανος Καραγιώργος, «Επετειακή χρήση της λογοτεχνίας», *Μανδραγόρας*, 16-17 (1997) 80-81.

6. Α.Ν. Ακριτόπουλος, «Ο ρόλος της ειδολογικής θεωρίας στην ερμηνεία και διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 123. Αλεξάνδρα Ζερβού, *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1996 και Αλεξάνδρα Ζερβού, «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1999, σ. 19.

παρουσιάζει προβλήματα κατανόησης του έργου, εφόσον αυτό λειτουργεί ως ολόκληρο, τέλος, αν δεν δημιουργεί εύλογες απορίες για το περιεχόμενο, αναπάντητες πολλές φορές, για τους μαθητές-αναγνώστες. Από την άλλη, δεν λείπουν οι εισηγήσεις ή προτάσεις για τη διδασκαλία του συνόλου λογοτεχνικού έργου σε εξωσχολικό και ενδοσχολικό επίπεδο<sup>7</sup>.

Πώς λοιπόν η Σ.Ο. προσπαθεί να θεραπεύσει - την αθεράπευτη καθώς φαίνεται - αυτή κατάσταση; Στις *Οδηγίες για το δάσκαλο*, όπου και οι «Βιβλιογραφικές πληροφορίες και προτεινόμενες δραστηριότητες», σ. 17-20, παρατίθενται οδηγίες που υποδεικνύουν στους μαθητές τρόπους αναζήτησης και χρήσης ενός κειμένου, ενός βιβλίου, κλπ. Εκεί (α) επεξηγείται ο όρος «απόσπασμα», (β) οι ανθολόγοι προτρέπουν να γίνει «... απλό διάβασμα ολόκληρου του βιβλίου ή αποσπασματικά» (γ) «... κείμενα του ανθολογίου ... ως αποσπάσματα μπορεί να αναζητηθούν και να διαβαστούν ολόκληρα». Συμπέρασμα: δίνεται η δέουσα προσοχή, η έμφαση, ώστε να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές προς την κατεύθυνση αυτή, δηλαδή της φιλαναγνωσίας και της δημιουργίας φιλολογικής αρετής. Η διδακτική πράξη ωστόσο γεννά δυσκολίες και ερωτηματικά. Υπάρχουν στη Βιβλιοθήκη τα βιβλία αυτά και άλλα που προτείνονται για συνανάγνωση και, επιπλέον, διδάσκοντες και διδασκόμενοι θα λειτουργήσουν στο σύνολό τους προς την κατεύθυνση αυτή; Αυτό είναι ένα ποθητό ζητούμενο. Αναμένεται ότι και το *Βιβλίο του δασκάλου*, που, απ' όσο γνωρίζω, δεν έχει ακόμα γραφεί και διανεμηθεί, θα κινείται σε ανάλογο πνεύμα. Δεν θα αποθαρρύνει, αλλά θα προτρέπει στην ανάγνωση του ολόκληρου έργου με διάφορα προγράμματα και ιδέες που θα εθίσουν στην αγάπη για διάβασμα.

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο (Λ.Κ.) πλαισιώνεται από *εισαγωγικό σημείωμα*, *γλωσσικά σχόλια* και σύντομο *εργο-βιογραφικό σημείωμα* του λογοτέχνη ή και του ζωγράφου, έργο του οποίου πλαισιώνει θεματικά το κείμενο. Η συνδρομή της Γραμματολογίας εδώ φαίνεται απαραίτητη. Οι πληροφορίες για τη ζωή και το έργο των δημιουργών, μακριά από κάθε σχολαστικισμό ή ιστορικισμό είναι χρήσιμες τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους διδασκόμενους. Η πληροφόρηση σχετικά με την ιστορία, το θέμα, το λογοτεχνικό είδος των κειμένων, εξοικειώνοντας τον αναγνώστη, βοηθά στην κατανόηση του έργου. Επιπλέον καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία και τη φιλολογική συνείδηση, όπως και οι «Βιβλιογραφικές πληροφορίες» του «Παραρτήματος», αλλά με αμεσότερο τρόπο, επειδή παρατίθεται ως παρακειμενικό στοιχείο δίπλα στο κείμενο, στην άμεση εμπειρία του μαθητή. Από την άλλη, είναι σημαντικό για το δάσκαλο να γνωρίζει για το λογοτεχνικό είδος του ανθολογημένου κειμένου, ώστε να μην αναφέρεται σ' αυτό με αόριστες και γενικές αναφορές, όπως «στο κείμενο αυτό», «στην ιστορία αυτή» κλπ., αλλά στο διήγημα, στην ταξιδιωτική ιστορία, στο λυρικό πατριωτικό ποίημα κοκ., διότι έτσι καθοδηγεί το μαθητή του στο να καταστεί κριτικός αναγνώστης<sup>8</sup>. Όπου υπάρχουν τα εισαγωγικά σημειώματα δύνανται να προσφέρουν πολλαπλά.

Ο G. Genette χρησιμοποιεί τον χαρακτηριστικό όρο «amputation» στο *Palimpsestes - La littérature au second degre*. Paris, Seuil, 1982, σ. 323. Επίσης, στα A.P. Nilsen (ed.), «Censorship in Children's Literature», *Para. doxa*, 2(3-4) (1996) 305-566. Μ. Kanatsouli, «Censorship in Greece: 1974 to the Present», *PARA. DOXA*, 2, 3 (1996) 397-402 και στο *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσπύκη, U.S.P., 1997, σ. 133 κ.ε.

7. Υπάρχουν λ.χ. η πρόταση της Β. Αποστολίδου, *Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων για σχολική χρήση*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1997, η ανέκδοτη εργασία του Χρ. Μπουλούμπαση «Προσέγγιση του ολόκληρου λογοτεχνικού έργου (ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα)». Εισήγηση σε σεμινάριο εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Φλώρινα, Ιούνιος, 2001, σσ. 15, κ.ά.

Νομίζω ότι οι ανθολόγοι έδωσαν *σημειώματα* σε καλώς μελετημένα έργα, ενώ σε άλλα - περίπου 15 - όχι, όπως λ.χ. το κείμενο «Οι έλεγχοι» των Ζαν-Ζακ Σεμπρέ και Ρενέ Γκοσινύ, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί *μικρή ιστορία* με σχολικό και επικαιρικό περιεχόμενο. Ελπίζουμε στο *Βιβλίο του δασκάλου* να παρασχεθεί πληρέστερη σχετική πληροφόρηση.

Θέμα αιχμής αποτελεί το πνεύμα επιλογής Λογοτεχνικών Κειμένων από τους ανθολόγους αλλά και από τους διδάσκοντες. Οι ανθολόγοι επέλεξαν ποικίλα ως προς το θέμα, το περιεχόμενο και τη μορφή κείμενα αφενός, αφετέρου διαβαθμισμένα, προσβλέποντας στην απόλαυση του κειμένου και τη σταθερή αλλά βαθμιαία μύηση των μαθητών - αναγνωστών δύο διαφορετικών τάξεων. Εδώ παρουσιάζεται ένα πρόβλημα, γιατί δεν υπάρχουν προτάσεις από τη Σ.Ο. σχετικές με το ποιο κείμενο θα διδαχθεί σε ποια τάξη. Αυτό αφήνεται, τουλάχιστον στις *Οδηγίες ...*, αποκλειστικά στην ελεύθερη επιλογή του δασκάλου. Νομίζω ότι στο σημείο αυτό θα έπρεπε να βοηθηθεί ο δάσκαλος. Ελπίζω ότι κάτι τέτοιο, με τη μορφή προτάσεων, θα γίνει στο *Βιβλίο του δασκάλου*. Πάντως, κριτήρια για την επιλογή αυτή θα πρέπει να αποτελέσουν (α) η *λογοτεχνική γλώσσα του κειμένου*<sup>9</sup> (υπάρχουν κείμενα σε ιδιωματικό *λόγο*, σε γραφόμενη κοινή νεοελληνική, σε παιδική λογοτεχνική γλώσσα, σε μικτή γλώσσα) - επομένως τα δυσκολότερα απ' αυτά θα διδαχθούν στην ΣΤ', τα ευκολότερα, όπως όσα είναι γραμμένα στη γραφόμενη κοινή και την παιδική λεγόμενη λογοτεχνική γλώσσα, στη Ε', (β) η *νοηματική δυσκολία*, που εντοπίζεται στο βάθος νοήματος του περιεχομένου ενός εκάστου κειμένου. Δηλαδή πολλά κείμενα που αναφέρονται στις παραδόσεις, τα ήθη, τις διαχρονικές αξίες, το φυσικό περιβάλλον είναι και ευκολότερα από άλλα που αναφέρονται σε σύγχρονα προβλήματα, όπως ο ρατσισμός, η αλλοτρίωση, τα ναρκωτικά κ.ά., και θα επιλεγούν αναλόγως από το δάσκαλο.

√ Η *μέθοδος της Διδακτικής* κατά την προσέγγιση του Α. Κ., μετά την αναγνωστική εμπειρία, εστιάζεται στις «Ερωτήσεις - Δραστηριότητες». Η ανάλυση της ποιότητας των τελευταίων οδηγεί στην εξής διαπίστωση: η Λογοτεχνία, αν και προγραμματικά εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας, διαφοροποιείται από διδακτική άποψη, διότι ο στόχος δεν είναι η πρόσκτηση γνώσεων, όπως στα ειδικά μαθήματα, αλλά η πρόκληση τέρατος και αισθητικής συγκίνησης. Κατά συνέπεια δεν έχει γνωσιοκεντρικό αλλά αισθαντικό χαρακτήρα.

Δάσκαλοι και μαθητές συνεργάζονται διαλεγόμενοι κατά το «παιχνίδι» της ανάγνωσης, το οποίο, με εμπνευστική το δάσκαλο, παίρνει σάρκα και οστά, διανύοντας δύο κύρια στάδια: (α) της ανάγνωσης και (β) της ελεύθερης δημιουργίας. Κατά το β' στάδιο, ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές με τη φιλοδοξία να τους τοποθετήσει μέσα από το θέμα του κειμένου, «με λογισμό και μ' όνειρο», εν φαντασία και λόγω, μέσα στη

8. G. D. Sloan, *The Child as Critic*, Teachers College, Columbia University, New York - London, 1991, P. Hunt, *Criticism, Theory and Children's Literature*, Basil Blackwell, Oxford, 1991, σ. 81-99. Οι μελετητές αυτοί αναφέρονται στην κριτική ικανότητα του μαθητή-αναγνώστη, υποστηρίζοντας ότι η δημιουργία της είναι θέμα αναγνωστικής εμπειρίας.

9. Η λογοτεχνική γλώσσα είναι κάτι διαφορετικό από αυτό που λέμε καθημερινή γλώσσα, αν και οι λέξεις, η πρώτη ύλη, είναι κοινή σ' αυτές. Από εδώ βέβαια προκύπτουν τόσο *σφαιρακορές* όσο και οι *δυσκολίες* της κάθε μιας κατά την προσέγγισή τους. Στο Σχολείο, η πρώτη, με την απρόσκοπτη ανάγνωση, χαρίζει αισθητική απόλαυση, αν και για τη σχολική ανάγνωση τελευταία τούτο αμφισβητείται. Η δεύτερη, ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες, αποτελεί πεδίο γλωσσικών εφαρμογών. Η πρώτη, πιο περίτεχνη, αποτελεί κλειστό σύστημα ιδεών, αξιών, τεχνικών ενός δημιουργού, ο οποίος δίνει σε κάθε λέξη του έργου του ένα πολυσήμαντο νόημα. Η δεύτερη, πιο εύκολη και πρακτική, αποτελεί μέσον καθημερινής επικοινωνίας των ανθρώπων.

σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να επιχειρήσουν, μέσα στην πεζή καθημερινότητα, να οραματιστούν έναν καλύτερο κόσμο, έναν πολιτισμό ανοικτό σε κάθε ηλικία, φύλλο, καταγωγή, κοινωνική ομάδα ή φυλή, έναν πολιτισμό που σέβεται τον άνθρωπο - αξίες που διακυβεύονται στις μέρες μας.

Η βιωματική συνάντηση πραγματώνεται μέσα από δύο κατηγορίες «Ερωτήσεων - Δραστηριοτήτων»: αυτών που εστιάζονται στο Λ.Κ. ως μορφή και περιεχόμενο και εκείνων που επικεντρώνονται στην ανταπόκριση του μαθητή-αναγνώστη<sup>10</sup> από την άλλη, βοηθούν πράγματι το δάσκαλο να προσανατολιστεί ορθά και να λειτουργήσει ολοκληρωμένα στο μάθημα.

Θα πρέπει να εξάρουμε το ευχάριστα δραστικό, φιλέρευνο και φιλελεύθερο πνεύμα οργάνωσης και λειτουργίας του Ν.Α., που προέρχεται από τη διακειμενική και διακαλλιτεχνική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Θεωρείται αναγκαίο, από το πνεύμα της συγγραφικής ομάδας, τα Λ.Κ. να επιλέγονται «ελεύθερα και δημιουργικά» από το διδάσκοντα. Θα προσθέταμε, και με μεγάλη ευθύνη και προγραμματισμό. Οι αφορμήσεις για την επιλογή ενός κειμένου, ο χρόνος διδασκαλίας, απαιτούν από το διδάσκοντα να έχει υπόψη του γενικότερες παιδαγωγικές και διδακτικές οριζουσες του Σχολικού Προγράμματος, όπως οι εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές εορτές, η επικαιρότητα, ο συνδυασμός, κατά τη διδασκαλία, Λ.Κ. και ειδικού μαθήματος (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Θρησκευτικά κλπ.), Λ.Κ. και μαθημάτων αισθητικής αγωγής (Ζωγραφική, Μουσική). Τα παραπάνω δεν αποτελούν γράμμα νεκρό κάποιων οδηγιών ή ενός ανύπαρκτου προγραμματισμού, αλλά επιδιώκονται συνειδητά μέσα από τη δομή του Ν.Α.

Από τις καλές τέχνες η Ζωγραφική κατέχει τη μερίδα του λέοντος. Μέσω αυτής, πολλές φορές, παρουσιάζονται και άλλες. Και ενώ ο μαθητής άνετα μπορεί να ατενίζει τις εικόνες και να προβληματίζεται για το περιεχόμενό τους, η Μουσική και το Θέατρο και οι δραστηριότητές τους απαιτούν μελέτη και προπαρασκευή, γι' αυτό ορθότατα η Σ.Ο. τονίζει τον καθοριστικής σημασίας ρόλο του δασκάλου.

Ο δάσκαλος, λοιπόν, δεν είναι μόνον ένας εμπυχωτής, όπως τον χαρακτηρίζει η Σ.Ο., αλλά και ένας ακαταπόνητος εργάτης, για να γίνουν πράξη όλα αυτά. Και θα έπρεπε, όπως και πιο πάνω αναφέραμε, να βοηθηθεί γι' αυτό με την καλύτερη οργάνωση του Σχολείου, των ειδικών χώρων, των αιθουσών και της Βιβλιοθήκης, διαφορετικά τα αποτελέσματα δεν αναμένονται θεαματικά<sup>11</sup>. Κυρίως όμως πρέπει να καταστεί δυνατό να τεθεί ο μαθητικός λόγος, μέσω των «Ερωτήσεων - Δραστηριοτήτων», στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης. Να ακούγονται τα κείμενα των μαθητών στην τά-

10. Οι θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης» επικεντρώνονται στο ρόλο του αναγνώστη, είτε αυτός εννοηθεί ως ένα υποκείμενο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (φιλολογική ικανότητα, κοινωνική ομάδα, ιστορική εποχή κλπ.) όπως τον θεωρούν οι S Fish, R. Barthes, J. Culler, L. Rosenblatt κ.ά. είτε ως ένα πρόσωπο του οποίου ο ρόλος καθορίζεται μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο, όπως οι G. Prince, W. Gibson κ.ά., είτε ως το πρόσωπο που ανταποκρίνεται στις λογοτεχνικές συμβάσεις που υπαγορεύει το κείμενο, όπως ο W. Iser. Για την έννοια του αναγνώστη και τις θεωρίες της ανταπόκρισης, βλ. Δ. Τζιόβα, «Η έννοια του αναγνώστη στη θεωρία της λογοτεχνίας» στο *Μετά την αισθητική*, Αθήνα, Γνώση, 1987, σ. 223-258. Επίσης, Α. Κάλφα, *Ο μαθητής ως αναγνώστης*, Θεσ/νίκη, Τα τραμάκια, 1993. J. A. Appleyard, *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press 1991. L. Rosenblatt, *The Reader. The Text. The Poem: The transactional Theory of the literary Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978. Ελένη Ηλία, «Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες «της αναγνωστικής ανταπόκρισης»», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Επιμ. Β. Αποστολίδου - Ε. Χοντολίδου, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1999, σ. 157-165. (Μας είναι χρήσιμες και μπορούμε να τις «εκμεταλλευτούμε» ως σχήματα στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική της Λογοτεχνίας, διότι εγκαθιστούν στο κέντρο της επικοινωνιακής σχέσης (συγγραφέας - κείμενο) το μαθητή, τον οποίο πρέπει να θεωρήσουμε ως χειραφετημένο αναγνώστη, φορέα όσο και δέκτη πολιτισμού.

ξη, να διαβάζονται και να ερμηνεύονται με επιμέλεια, σοβαρότητα και μεθοδικότητα, όπως και τα Λ.Κ.

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω έναν προβληματισμό σχετικά με την αναγνωστική εμπειρία, την υποκειμενικότητα του μαθητή και τη συμβολή της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σ' αυτές.

Η Λογοτεχνία στο Ν.Α. δεν λειτουργεί παρά ως μέρος της δεσπόζουσας παιδαγωγικής πρακτικής, της παιδαγωγικής σχέσης. Εδώ όλα πράγματι διακυβεύονται: και η αυθύπαρκτη και ολοκληρωμένη λειτουργία της λογοτεχνίας, αλλά πολύ περισσότερο η ανταπόκριση των μαθητών - αναγνωστών σ' αυτήν. Εφόσον η ανταπόκριση των παιδιών στο λογοτέχνημα είναι εν μέρει αυθόρμητη εν μέρει καθοδηγούμενη, πολλά, για να μην πω τα περισσότερα, εξαρτώνται από το ιδιόδοκον. Η Παιδαγωγική πρέπει να λειτουργήσει όχι ως ουδέτερος μηχανισμός γνώσεων αλλά ως μια κρίσιμης σημασίας πολιτισμική πρακτική<sup>12</sup>.

Το κείμενο λειτουργεί ασφαλώς ως μέσον. Η διδακτική του όμως προσέγγιση, μακριά από το να είναι κειμενοκεντρική<sup>13</sup>, παρελθοντολογική, εθνοκοφρονηματιστική θα έπρεπε να κυριαρχείται και να διαπνέεται από μια πολιτισμική ερμηνευτική, όπως και να καθορίζεται από το πνεύμα μιας κριτικής παιδαγωγικής<sup>14</sup>. Κατά τη διδακτική πράξη είναι απαραίτητο να ακούγεται η φωνή του μαθητή ως ισότιμη και δημιουργική συμμετοχή στον πολιτισμό. Ο μαθητής, ως χειροαφετημένος αναγνώστης, αξιωματικά πλέον να εκλαμβάνεται ότι διαθέτει πολιτισμική και κοινωνική εμπειρία, έστω κι αν αυτή φαίνεται αβέβαια, φοβισμένα ή άτεχνα εκφρασμένη, έστω και αν διαθέτει ή όχι φιλολογική ικανότητα, αν ανήκει σ' αυτήν ή εκείνη την κοινωνική ομάδα.

Το Ν.Α., υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις, υπόσχεται ότι είναι εις θέση να συμβάλει προς την κατεύθυνση της κατανόησης του εαυτού μέσα σ' έναν σύγχρονο κόσμο, της καλλιέργειας της υποκειμενικότητας του μαθητή μέσα σε μια διαπολιτισμική πραγματικότητα, εφόσον τα Λ.Κ. αναδειχθούν, μέσω της διδασκαλίας, σ' έναν σύνθετο και πολύπλευρο πολιτισμικό τόπο, όπου πνέει άνεμος ελευθερίας και διαλόγου.

11. Την αναγκαιότητα και προ παντός την προτεραιότητα της οργάνωσης των Σχολικών Βιβλιοθηκών τονίζει ο Κ. Ντελόπουλος στο «Η λογοτεχνία στο σχολείο και η σχολική βιβλιοθήκη: η βιβλιοθηκονομική άποψη», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 277-283.

12. Με κύριο χαρακτηριστικό το διάλογο, η Παιδαγωγική είναι δυνατό να διαμορφωθεί ως μια πρακτική που αποβλέπει όχι στη στενά λογοτεχνική αλλά στην πλατιά πολιτισμική ερμηνεία του κειμένου, το οποίο θα ενταχθεί στο κοινόχρηστο σύμπαν των συμβολικών μορφών επικοινωνίας (λόγος, εικόνα, τραγούδι, χορός, θεατρική αναπαράσταση) και θα καταστεί επίκεντρο της επικοινωνίας με παραμέτρους τις παραπάνω συμβολικές μορφές του πολιτισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή εκθέτει και ο Γ. Πασχαλίδης τις ενδιαφέρουσες απόψεις του, στο «Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π. σ. 319-333.

13. Ο Φορμαλισμός, ο Δομισμός και η Σημειολογία, αποτελούν τέτοιες θεωρίες.

14. Το συνδυασμό πολιτισμικών θεωριών (των R. Williams, M. Foucault, P. Bourdieu) και παιδαγωγικών αντιλήψεων της κριτικής παιδαγωγικής (των H. Giroux, P. McLaren, P. Shannon και W. Morgan) προτείνει ο Γ. Πασχαλίδης, ό.π., σ. 320-321, ως έναν συνολικό τρόπο για «πρακτικές κατασκευής υποκειμενικότητας», δηλαδή για την ελεύθερη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, μέσω της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Σχολείο.