



ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. Γενική θεώρηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

1.1 Το σχολείο σήμερα

Στην εποχή μας ο σχολικός χώρος συνδέεται από τους μαθητές, κυρίως της Β'βάθμιας Εκπαίδευσης, με την πλήξη και την ανία. Η αφθονία, αφενός, ηλεκτρονικών ερεθισμάτων που προσφέρει η τηλεοπτική μηχανή και η γοητεία, αφεντέρου, που ασκούν τα παιχνίδια ηλεκτρονικού χαρκατήρα κάνουν το σχολείο να φαίνεται ανίκανο να δώσει ερεθίσματα ενδιαφέροντα και κατάλληλα να ανανεώσουν τον ορλίζοντα της εμπειρίας¹ των μαθητών. Η ελκυστικότητα του σχολικού χώρου, άλλωστε, υπονομιεύεται από τα προσανατολισμένα προς τη γνώση και τη χρησιμοθηρία Προγράμματα Σπουδών. Συναρτημένη μ' αυτά, μάλιστα, και με την προοπτική της επιτυχίας στις Γενικές Εξετάσεις η ατομνημονευτική² πρακτική, που έχει αποκτήσει ως γνωστική στρατηγική χαρκατηριστικά αποκλειστικότητας, πολυλατλασιάζει το αίσθημα κορεσμού των μαθητών.

Σήμερα, επομένως, προβάλλεται έντονα το αίτημα για την αλλαγή της σχολικής ατμόσφαιρας με τη διαμόρφωση ενός άλλου χώρου ζωής και δημιουργικής παρουσίας³ των μαθητών. Αυτός ο άλλος σχολικός χώρος, ο οποίος θα εμπνεύσει και θα συνδέσει τα παιδιά στενότερα με τη μόρφωση, πρέπει

1. Abercrombie M.L.J., *Δημιουργική Διδασκαλία και Μάθηση, Η Ανατομία της Σκέψης*, μτφρ. Ευδ. Μπακαλάκη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σ. 20.

2. Νουσιδής Κλ., Η Δημολογικότητα στην Παιδαγωγική Σχέση, στον τόμο *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα, Θεωρία και Πράξη*, εκδ. Ι.Μ.Π., Αθήνα 1997, σ. 22.

να παρέχει ευκαιρίες για ψυχαγωγία (τότε τερπνόν μετά του δρφήμιου), να λειτούργει επικοινωνιακά και να παρομοιάζει γνωστήματα θηλικού ανθρώπινου βίου χωρίς διδακτισμό⁴ και βιασμό της ελευθερίας του παιδιού.

Πα να εξασφαλίσουμε έναν τέτοιο σχολικό χώρο, πρέπει να ανανεώσουμε τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και με τον πολίτη. Είναι, δηλαδή, απαραίτητο να επιδιώξουμε και να οργανώσουμε εκείνα τα μαθήματα που θα διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των νέων ανθρώπων (παιδίων και εφήβων). Να δώσουμε περισσότερο χρόνο στους μαθητές για έκφραση, παιχνίδι και επικοινωνία⁵. Να διαμορφώσουμε Αναλυτικά Προγράμματα προσανατολίζοντα στη δημιουργική συμμετοχή και Σχολικά Εγχειρίδια⁶ παρέχοντα κίνητρα για δράση, άσκηση και ανακάλυψη. Τέλος, να δώσουν η ποικιλία και η ακαδημαϊκή κοινότητα το βάρος που απαιτείται για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών δασκάλων.

1.2 Ο αποτελεσματικός δάσκαλος

1.2.1 Κεντρικό θέμα η προσομοίωση του Εκπαιδευτικού

Το τι συνιστά το σχολείο, σε κάθε περίπτωση, εκφράζεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθημάτων ως σωμάτων

3. Μαργαρινός Ι.Γ., *Δημιουργικότης και Κοινωνικοοικονομικών Επιπέδων*, Διδ. Διατριβή, Πανεπιστήμιον Αθηνών, Εργαστήριο Παιδαγωγικής Παιδαγωγικής, Αθήνα 1978, σσ. 120-123.

4. Φωτιάδης Δ., *Ζωή και Τέχνη*, εκδ. Δωδικός, Αθήνα 1975, σσ. 526-527.

5. Φυνδάκη Ευ., *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτεργικής και της μετανεωτεργικής σκέψης*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2009, σ. 361.

6. Μπονίδης Κ., *Το περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 176.

γνώσης και άσκησης, τα οποία απηχούν τη θετική ή αρνητική στάση των φορέων της αγωγής απέναντι στον πολίτη. Ό,τι ονομάζουμε Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) και Εργολόγιο Πρόγραμμα (Ε.Π.) περιλαμβάνει τις αξιολογούμενες καταγεγραμμένες, τα μορφωτικά υλικά και τις οργανωμένες διδακτικές δράσεις-προσοδικίες, που δίνουν στο σχολείο το συγκεκριμένο χαρακτηρισμό, τον οποίο η οργανωμένη κοινωνία ως Πολιτεία έχει υιοθετήσει.

Στην οργάνωση του Α.Π. έχουν κεντρική θέση θέματα σχετικά με την ανάπτυξη, την προσαρμογή, την αφομοίωση γνώσεων και συμπεριφορών, τη συμμόρφωση σε νέα γνωστικά σχήματα και στατηγικές, την παροχή κινήτρων, τη μάθηση και διδασκαλία εν τέλει⁷. Ούτε, όμως, το Α.Π. ως συνταγματικός χάρτης της λειτουργίας της σχολικής τάξης, ούτε οι καταγεγραμμένες για την προσδοκώμενη διδακτική διαδικασία αξιολογούνται, αν δεν προσδοκώσουμε το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα καταστήσει το διατυπωμένο στο χαρτί του νομοθέτη Α.Π. σχολική ζωή, ανθρώπινο βίωμα και εμπειρία. Πρόκειται για αιτήματα, που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με την πραγματικότητα την εντός και εκτός του σχολικού χώρου⁸.

1.2.2 Άνοχερές το έργο του Εκπαιδευτικού σήμερα

Η ποιότητα του δασκάλου, ιδιαίτερα σήμερα, αποβαίνει κυρίως επιτυχίας κάθε Α.Π.. Η παρακοσμοποίηση, η πολυπολιτισμική διάσταση του κοινωνικού χώρου, η απουσία σταθερού πολιτιστικού στίγματος, η διάχυση των πληροφοριών και ο σαγηνευτικός ρόλος της εικόνας και του διαδικτύου κα-

7. Φλουρής Γ. Στ., *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2000, σ. 45.

8. Σπανός Γ. Ι., *Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων και Παιδαγωγική-Ψυχολογική Κατάρτιση και Διδακτική Επάρκεια*, στο: Π.Ε.Φ., *Σημνάδιο 32*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 15-32.

θιστούν το σχολικό χώρο πολύ ευάλωτο ενώπιον της αργητικής κριτικής. Η απροσθήκη και η τυποποίηση της σχέψης αποδίδονται, ιδιαίτερα από τους εφήβους, σ' αυτό που είναι η σχολική ζωή. Τέτοιες, όμως, θέσεις των μαθητών δημιουργούν προβλήματα λειτουργικά, με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί φοβείς να ασχολούνται περισσότερο με τη διαχείριση της σχολικής τάξης⁹ παρά με την πραγμάτωση της ποιοτικής συνάντησης με τους μαθητές.

Οι προαναφερθείσες συνθήκες συνδέονται, ακόμη, με την ανάγκη για συνεχή διεύθυνση του Α.Π.. Η συμπεριληψη νέων και απαιτητικών γνωστικών αντικειμένων και ο περιορισμός άλλων δημιουργούν μια συνεχή διαπάλη περί του τι είναι ένα σύγχρονο και λειτουργικό Α.Π.. Την ίδια στιγμή, όμως, επιτακτική προβάλλει η ανάγκη για ενότητα του σχολικού χώρου, χωρίς την οποία η ισορροπία, ομόλογη της πιάξι-τιανής προσαρμογής, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί¹⁰.

Έτσι, η παραχρησμένη διδακτική αρχή της *συγκεντρώσεως*, η οποία προβαλλόταν ως αίτημα της ειδολογικής θεώρησης της ζωής, σήμερα εξελίχθηκε σε *διεπιστημονικότητα*. Αυτή η εξέλιξη, όμως, δεν παρουνιάζεται απλά ως παιδαγωγική ανάγκη για ολιστική θεώρηση της σχολικής ζωής και εργασίας, αλλά αποτελεί βασανιστικό αίτημα που αφορά στη χείρση της άπιαστης, της χωρίς όρια χωρικά και χρονικά, επισημονικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

1.2.3 Ο νέος ρόλος του σχολείου

Ενόψει αυτής της νέας, αναρρεπτικής ούτως ή άλλως, συγκυρίας, αναθέτουμε στο σχολείο γόλο αμυντικό και συνεπι-

9. Gordon Th., *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*, μτφρ. Κωνσταντίνος Β. - Ορφανίδης Π., εκδ. Ευρωσπουδή Εκπαιδευτήγια «Κωστήα - Γέιτονα», Αθήνα 1999, σσ. 143-221.

10. Κογκούλης Ι. Β., *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοσυνεργατική Διδακασία και Μάθηση*, εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2004, σ. 18.

κό. Διεδικούμε να εγκατασταθεί στις αίθουσες και στα προαύλια του σχολείου μια άλλη ατμόσφαιρα. Σε μια τέτοια ατμόσφαιρα η ψυχαγωγία, το παιχνίδι των γόλων και η συνάντηση δασκάλου, μαθητών και κοινωνικής ζωής θα εξασφαλίσουν ότι το σχολείο υπάγχει πραγματικά για το μαθητή¹¹.

Αίτημα σύγχρονο είναι το σχολείο να δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή έλευθερία και όχι στο διδακτικό έλεγχο¹². Να αξιοποιεί τη βιωματική διαδικασία και όχι να καταφύγει στον τεχνικό χαρακτήρα της επικοινωνίας. Να δίνει προβάδισμα στην κατάρτηση δεξιοτήτων και όχι στην απόκτηση της γνώσης. Προβάλλουμε, ως γνωστόν, σήμερα τη διαμόρφωση ενός παιδευτικού modus που θα καθιστά το σχολείο αποτελεσματικό με την έννοια ότι μαθαίνει:

- α) το μαθητή πώς να μαθαίνει,
- β) τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να χειρίζεται αποτελεσματικά τα πράγματα και τις καταστάσεις,
- γ) το νέο άνθρωπο να συνυπάρχει με τους άλλους,
- δ) τον αυδιανό ενήλικα να ξει με τον εαυτό του, τιμώντας την ανθρώπινη φύση του.

1.2.4 Η φυσιογνωμία του σύγχρονου δασκάλου

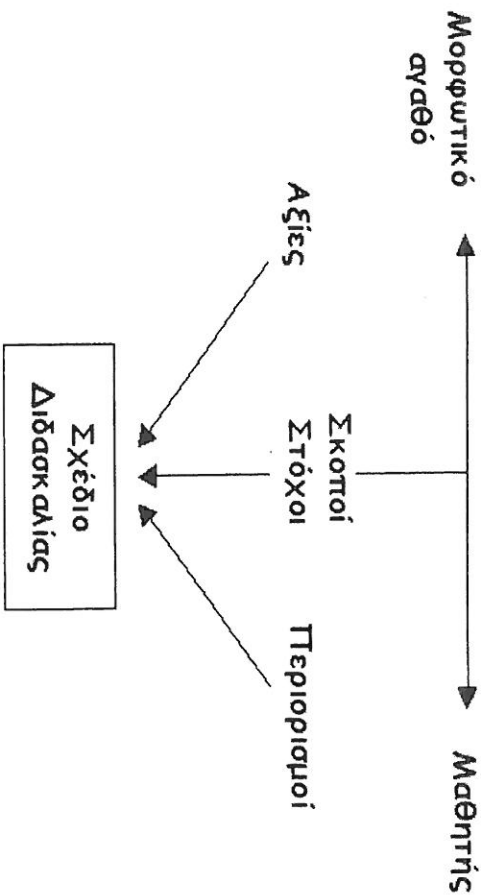
Πα να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στη νέα αυτή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, πρέπει να μελετά ως ερευνητής, να χειρίζεται επιτυχώς, αλλά και να δημοσιονγεί τα εκπαιδευτικά υλικά-εφόδια που απορρέουν από το περιεχόμενο των Α.Π.¹³. Πά να θυμηθούμε την προσέγγιση της δι-

11. Πασιαδη Γ., *Το Σχολικό Κλίμα*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σ. 23.

12. Στανός Γ. Ι., *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Ββάθμια Εκπαίδευση, Διαδικτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2009, σ. 67.

13. Καρυάλης Α. Γ. και Χαραλάμπους Δ. Φ., *Σχολικά Έγχειρίδια*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, σ. 354.

δασκαλικής παρουσίας στη σχολική τάξη, όπως την προσοδίο-
 γισε η Hilda Taba, θα χρησιμοποιήσουμε το ακόλουθο
 σχήμα¹⁴:



ο εκπαιδευτικός αποβγαίνει δημιουργικός στο σχολικό χώρο,
 εάν:

1) Έχει στέγεα επιστημονική κατάρτιση και γνωρίζει πε-
 ρισσότερα από το οριζόμενο ως δασκτέο, σύμφωνα με τα
 μέτρα των Α.Π. και των Σχολικών Εγχειδίων. Φυσιολογικά
 γνωστικού αντικείμενου, συνέχεια και σχέση ενότητας, έντα-
 ξη σε διαθεματικό πλαίσιο είναι στοιχεία/κριτήρια της στέγε-
 ρας επιστημονικής κατάρτισης.

2) Αξιοποιεί τον ουσιαστικό προβληματισμό που αναπτύ-
 σεται με τη μέλητη της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της Κοι-
 νωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Με τη βοήθεια αυτών κατανο-
 εί τη σχολική τάξη ως πλέγμα σχέσεων εξελισσόμενων ανθρώ-
 πινων υπάδξεων και τη θέση του ως δασκάλου μέσα σ' αυτή.

14. Barnes D., *Practical Curriculum Study*, Routledge and Kegan Paul,
 London, 1982, σ. 71 με αναφορά στο Taba H., *Teacher's Handbook for
 Elementary Social Studies*, Addison Wesley Publ. Co., Reading, Mass.
 1980.

3) Έχει στη διάθεσή του Α.Π. επιστημονικά οργανωμένο,
 το οποίο δίνει σαφείς και κατάλληλες κατευθύνσεις, για να
 τις μεταφράζει σε στοχοθεσία κινητοποιητική της δασκαλικής
 διαδικασίας. Ένας δάσκαλος ικανός να ανταποκρίνεται στο
 αίτημα της εποικοδομητικής αξιοποίησης του Α.Π. και του
 Σχολικού Εγχειδίου, πηγαίνει πέρα από αυτά. Εγκαθιδρύει
 δημιουργική ατμόσφαιρα μέσα στη σχολική τάξη. Παρέχει
 και αναβαθμίζει κίνητρα¹⁵. Αναγνωρίζει τους υπάδχοντες
 περιορισμούς σε θέματα υποδομής, μέσων και δυνατοτήτων
 και επινοεί διδακτικές δραστηριότητες που προωθούν την
 αυτενέργεια των μαθητών. Ελέγχει το επίπεδο κατανόησης-
 μάθησης και δίνει χρόνο και χώρο για επικοινωνία, προαθά-
 ντας ανάλογες δραστηριότητες. Συνδέει, λειτουργικά και δια-
 θεματικά, τη διδασκόμενη γνωστική ενότητα με άλλες προγε-
 νέστεδες ή μεταγενέστερες ενότητες¹⁶. Βοηθάει τους μαθητές,
 παρειαίνοντας διακριτικά, με δημιουργικό χαρακτήρα εγ-
 γασίες, να ασκούν κριτική, να διακρίνουν σχέσεις, να ανα-
 γνωρίζουν κανόνες, να οργανώνουν και να αξιοποιούν τη
 νέα γνώση.

Ετοιμένως, οι δυσκολίες, τα προβλήματα και οι δυνατότη-
 τες της εποχής μας, καθώς και το αίτημα για ένα σχολείο
 που θα ανανεώσει το ενδιαφέρον των εφήβων για φρότηση
 και εγασία στο Γυμνάσιο-Λύκειο, παρατέμνουν σε έναν εκ-
 παιδευτικό διαθέσιμο και ικανό να θέτει μπροστά και πέρα
 από το Α.Π. και το Σχολικό Εγχειδίο τη ζωντανή σχολική
 τάξη.

Ένας τέτοιος, όμως, εκπαιδευτικός δεν διαμορφώνεται με
 τη λήψη του πανεπιστημιακού πτυχίου¹⁷ ούτε με την πα-
 χία στο διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. Διαμορφώνεται με την πα-

15. Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the language classroom*, C.U.P.
 Cambridge 2007, σ. 25.

16. Παπανδρέου Α.Π., *Αποτελεσματική Διδασκαλία*, εκδ. Π.Ι. Κύργου,
 Λευκωσία 2002, σ. 413.

17. Στρατός Γ.Ι., 2005, ό.α., σ. 27.

ροχή της κατάλληλης εκπαίδευσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης προ του διορισμού, κατά το πρώτο έτος μετά την ανάληψη του διδακτικού έργου και, περριδικά, κατά τη διάρκεια της διδακτικής υπηρεσίας του. Με το να έχει ακόμα στη διάθεσή του τα Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, τα οποία εννοούν και δεν υπονομίζουν την προεπάθεια του για δημιουργική παρουσία στη σχολική τάξη.

1.2.5 Η απουσία επιμόρφωσης

Σε ό,τι αφορά στη σχέση των Ελληνικών Α.Π. και Σχολικών Εγχειρίδιων είναι ανάγκη να αναγνωρίσουμε ότι το 1976 συνιστά ένα terminus. Στην πριν από αυτό περίοδο, το Α.Π. συνιστούσε ένα τυπικό νομικό κείμενο που περιελάμβανε το γενικό σκοπό του μαθήματος, τις ενότητες του γνωστικού αντικείμενου και κάποτε και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Δεν περιείχε επιστημονικές κατευθύνσεις ούτε σαφείς διδακτικές αρχές, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν τον προβληματισμό του δασκάλου και το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όλο το βάρος δινόταν, έτσι, στη συγγραφή του Σχολικού Εγχειριδίου, που συνιστούσε τον πιο «δυνατό ρυθμιστή» της μάθησης και της διδασκαλίας¹⁸.

Το Σχολικό Εγχειρίδιο απέβαινε εργαλείο δουλειάς και οδηγός του δασκάλου, το οποίο του εξασφάλιζε ένα σημείο κοινής αναφοράς με την πολιτεία στο είδος της προκρινόμενης σχολικής εργασίας και του υποδεικνυόμενου σχολικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του Hidden Curriculum. Έτσι, διασφαλιζόταν το ενιαίο του τρόπου αντιμετώπισης των γνωστικών αντικείμενων σε όλη την επικράτεια και, παρόλαυτα, εκφραζόταν η αταίτηση να παχέχεται ένα minimum διδακτικής ύλης, ενδεικτικής των προκρινόμενων άνωθεν

παιδαγωγικών και μεθοδολογικών επιλογών.

Στη μετά το 1976 τριακονταετία, η σχέση Α.Π. και Σχολικών Εγχειριδίων έχει επιστημονική βάση και προετοιμάζει την ποιοτική αλλαγή¹⁹ στον εκπαιδευτικό χώρο. Η πρόοδος αυτή θα είχε εμφανέστερο αντίκτυπο στην ποιότητα του Β'βάθμιου Σχολείου μας, αν συνοδευόταν από την καθιέρωση συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του τύπου "in service training" (ενδοσχολικής επιμόρφωσης). Η υιοθέτηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εισαγωγικού και περιδοικού χαρακτήρα, θα εξασφάλιζε τη λειτουργική σύνδεση της θεωρίας, που έφεραν τα νέα Α.Π., με τη διδακτική εργασία στο σχολικό χώρο.

1.3 Προγράμματα Σπουδών και Διδασκαλία της Λογοτεχνίας

1.3.1 Βασικές κατευθύνσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων 1974-1997

Η συστηματική μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών που ίσχυσαν μετά το 1976, επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι η διδασκαλία των κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας συνδέθηκε, άμεσα ή έμμεσα, με τον αναπροσανατολισμό που εισήγαγαν οι Θεωρίες περί Λογοτεχνίας¹⁹. Παρόλαυτα, δίνει ερρί-

¹⁸ Σημ. Στο διάστημα 1976-1984 έγινε στη χώρα μας η σοβαρότερη μετά το 1932 εκπαιδευτική μεταστροφή με έντονα κοινωνικά-πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για τη μεταστροφή της οποίας το σπρόο έδωσε ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης με το μνημειώδες κείμενο «Ο Δημοστικός», που δημοσίευσε το 1926 και κυκλοφόρησε επί 50 ολόκληρα έτη. Για λόγους Δικαιοσύνης της Ιστορίας, τη μεταστροφή αυτή, που καταργάφεται με το όνομα του Γ. Ράλλη, την πιστώνονται όλοι οι πολιτικοί οργανισμοί, αφού είχε, για μοναδική φροδά, υπεργκομματικά χαρακτηριστά.

¹⁹ Σπανός Γ. Ι., Η σχέση Διδακτικού Βιβλίου και Αναλυτικού Προγράμματος προσδιορίζει τη Διδακτική του μαθήματος, (επιμ. Φ.Π.Υ.), στο: *Χάρις: Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Μελανίτη*, Αθήνα 1991, σσ. 383-390.

σηματα, για να επισημανθεί ότι οι διδακτικές κατευθύνσεις - κριτήρια επιλογής, αρχές, δραστηριότητες, που υποδεικνύουν ή προτάσσουν τα Προγράμματα Σπουδών, βρίσκονται σε στενή σχέση με τους νόμους και τις αρχές, τις οποίες έχει επισημάνει η Παιδαγωγική Ψυχολογία.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών που διαμορφώθηκε σταδιακά και μεθοδικά την περίοδο 1977-1984, οπότε έγινε πραγματική μεταστροφή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματικής²⁰, συναντούμε εγγραφές μορφολογικού (βάσει της Ψυχολογίας της Μορφής) χαρακτήρα, που προδανατολίζουν το εκπαιδευτικό έργο και την προσέγγιση της Δογολογίας ως μορφωτικού αγαθού. Αναφέρεται, συγκεκριμένα, στον έναν από τους δύο βασικούς σκοπούς του μαθήματος «να αποτελέσει η Δογοτεχνία μία αντίδοτη δύναμη στη συνολούμενη στο σχολείο, για λόγους μεθοδικής διδασκαλίας, κατάκτηση της συνολικής εικόνας της ανθρώπινης ζωής, όπως εμφανίζεται στον εμπειρισμό της γνωστικής ζωής, όπως διδάσκει ο Σχολικός Προγραμματισμός. Το μάθημα αυτό, καθώς έχει την ευχέρεια να παρουσιάζει ταυτόχρονα συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο σε διάφορες εκφάνσεις, βοηθεί το μαθητή στο σχηματισμό ενιαίας εικόνας για τον κόσμο και τη ζωή»²¹.

Στις «Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο (σχολικό έτος 1989-1990)», η Δογοτεχνία συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό του λαού και προσαρμόζεται τόσο ως έργο όσο και ως δυναμολόγο και δημιουργικό στοιχείο. Έτσι, καλούνται δάσκαλοι και μαθητές να συνεργαστούν στην προ-

σέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, ώστε οι μαθητές «να αποκτήσουν πεποίθηση στη δημιουργική δύναμη και τη ζωτικότητα του νεοελληνικού λαού και, με τη βίωση των αξιών που δημιουργήσε, να γίνουν συνειδητοί εργάτες της προόδου, να αποκτήσουν αυτογνωσία, να αναπτύξουν την ευαισθησία τους, για να είναι σε θέση να εκτιμούν και να χαίρονται το αγαίο στο λόγο».

Πίσω από τις εγγραφές αυτές, ο μελετητής του Προγράμματος Σπουδών αναγνωρίζει ατηγρήσεις, π.χ. της Θεωρίας της Μάθησης κατά Bandura και κατά Piaget²², καθώς και ερωτήματα και θέσεις των θεωρητικών της Δογοτεχνίας που προσεγγίζουν τη σχέση Δογοτεχνίας και Κοινωνία²³. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι οργανωτές του Προγράμματος Σπουδών προσαρμόζουν το λογοτεχνικό κείμενο ως μέσο μορφωτικό, λειτουργικό «εν χώρῳ και χρόνῳ»²⁴.

1.3.2 Αναπροσανατολισμός του μαθήματος της Δογοτεχνίας

Με το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 δίνεται διαφορετικός ρόλος στο μάθημα της Δογοτεχνίας. Ο ρόλος αυτός προέρχεται από την απαίτηση «η εκπαίδευση να συμβάλει στη διαμόρφωση σκεπτόμενων και δρώντων ατόμων, ικανών να κατανοούν τις πληροφορίες και τα δεδομένα του κόσμου και να παραμβαίνουν στις διαδικασίες συγκρότησής του». Έτσι, προτείνεται η γόνιμη προσέγγιση της Δογοτεχνίας με αίτημα ο αναγνώστης μαθητής να βρίσκεται στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας ως δημιουργικός αναγνώστης, για να ανα-

20. Spanos G. J., Language and Literature in the Teaching of Greek as a Foreign Language, στο *Language, Culture and Curriculum* της Multilingual Matters, vol. 14 (1), 2001, σ. 2.

21. ΥΠΕΠΘ, Μερί Ωρολόγιου Προγράμματος του Ημερήσιου Γυμνασίου και Αναλυτικού Προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού, ΦΕΚ 70/20-9-1977, σ. 2515.

22. Μπασάτσας Κ., *Ψυχολογία της Μάθησης*, εκδ. Ατσατός, Αθήνα 2002, σ. 190.

23. Wellek K.-Warren A., *Θεωρία Δογοτεχνίας*, μτφρ. Στ. Γ. Δελιγιώτης, εκδ. Δίφρος, Αθήνα 1980, σσ. 117-137.

24. Δημητριάδης Φ. Α., *Ο Νεοελληνισμός στη Δογοτεχνία*, 1905 - 2005 αιώνας, Αθήνα 1985, σσ. 17-23.

πτυχθεί μεταξύ των διδασκωμένων «μια συγκατοημένη αξιολογία πολιτισμικού περιεχομένου, ώστε να οικοδομηθεί (με τρόπο ελεύθερο και δημιουργικό) ένας μηχανισμός αποκαθικοποίησης σύνθετων μηνυμάτων»²⁵.

Αυτό τον προαναταολισμό προβάλλει πιο αναλυτικά το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) που ακολουθήσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1999. Αναφερόμενο στη φυσιογνωμία της Λογοτεχνίας ως μαθήματος, επισημαίνει: «η λογοτεχνία ως μάθημα συνιστά ειδικής ποιότητας μορφωτικό αγαθό που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων, όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συντήματα αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας που παρέρχει στο μαθητή το λογοτεχνικό κείμενο». Σε συνάρχεια προς την ανωτέρω τοποθέτηση βρίσκεται ο σκοπός του μαθήματος, που «είναι να φέρει το μαθητή σε επικοινωνία με σημαντικά και ποιοτικά αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, να τον ασκήσει και να τον εθίσει στην ανάγνωσή τους»²⁶.

Είναι σημαντικό για τη σχέση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη λογοτεχνική θεωρία ότι το ΕΠΠΣ αναθέτει στο δάσκαλο ρόλο διαμεσολαβητή²⁷ ανάμεσα στο κείμενο και τους μαθητές, προσδοκώντας α) να κατανοήσει καλύτερα και να ατρολαύσει βαθύτερα ο μαθητής το κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή αναγνωστικής ευαισθησίας και πείρας, β) να ασκηθεί ο μαθητής στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί, κατά το δυνατόν, εταρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του και γ) να είναι σε θέση ο μαθητής να εκφράζει, προφορικά ή γραπτά, την αναγνω-

25. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Προγράμματα Σπουδών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης, Γνώσσα-Ιστορία, Αθήνα 1999, σ. 162.

26. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Ενιαίο Λύκειο, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε.Π.Π.Σ.] Αθήνα, ΟΕΔΒ 1998, σ. 60.

27. Παννακάκη Π., Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής, εκδ. Κυριακής Βασδέκη, Αθήνα 1997, σσ. 526-535.

στική του πρόδημη, να σχολιάζει και να αξιολογεί, τεμηριώνοντας μέσω του κειμένου, την άποψή του.

Με μια αντιστοιχούσα σε αυτές τις κατευθύνσεις οργάνωση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, οι μαθητές τίθενται στο κέντρο της διαδικασίας της ανάγνωσης. Εκφέρον κρίσεις, κατανοούν το πλαίσιο και τις παραμέτρους αναφοράς των κειμένων, στοχάζονται κριτικά. Συμπληρώνουν τα κείμενα, αξιολογούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες των λογοτεχνικών μύθων²⁸. Οργανώνουν το επικοινωνιακό πλαίσιο αναφοράς και διαλόγου των διαφορετικών αναγνωστικών εκδοχών.

1.3.3 Θετική η μεταπολυτευτική προσέγγιση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Συναγωντας τις διάφορες αναφορές των Αναλυτικών Προγραμμάτων από το 1976 μέχρι σήμερα, αναγνωρίζουμε σταδισκή εξέλιξη στον τρόπο που η οργανωμένη πολυτεία, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετώπισε τη λογοτεχνία ως διδασκόμενο αντικείμενο. Η εξέλιξη αυτή αποδίδεται τόσο στη διάθεση για αξιοποίηση της αποκτώμενης κάθε φορά εμπειρίας, όσο και στην επιθυμία να μεταβούμε σε πιο λειτουργικές και επικοινωνιακές διδακτικές προσεγγίσεις.

Ο διάλογος που ξεκίνησαν τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της πρώτης μεταπολυτευτικής περιόδου (1978-1984), η προώθηση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στον ακαδημαϊκό χώρο²⁹, οι ανοικτοί ορίζοντες που διαμορφώθηκαν στην προστάθεια να παραχθούν πιο επιστημονικά Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια, συνέβαλαν όλα μαζί, και όχι μόνο αυτά, στο να προδλαμβάνεται η διδασκα-

28. Παπαδούνη Ν., Σε αναζήτηση της σημασίας, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 15.

29. Καρφωμένος Ε., «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση», περ. Το Δέντρο, τχ. 55, Αθήνα 1990, σ. 15.

λία της λογοτεχνίας στη Β'βάθμια, κυρίως, Εκπαίδευση ως δυνατότητα για συστηματική εμπλοκή³⁰ των μαθητών σε διαδικασίες κατανόησης και βίωσης.

Η εξέλιξη αυτή συνιστά ποιοτικό μέγεθος. Αν, όμως, τα μηνύματα έφτασαν στη σχολική αίθουσα, είναι ένα θέμα που μόνο η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να το αναδείξει³¹. Είναι αλήθεια ότι οι σημερινοί φιλόλογοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε σύγκριση με εκείνους που δίδασκαν πριν από το 1980. Η ερευνητική, μάλιστα, ματιά, που μας προσφέρει η λειτουργία της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών στα τριάντα περίπου Γυμνάσια-Λύκεια της Αττικής, μαρτυρεί ότι το μάθημα της Λογοτεχνίας κατατάσσεται πρώτο στις προτιμήσεις των δασκόντων, οι οποίοι αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν δημιουργικές διδασκαλίες στους φοιτητές.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 συνιστά μια σημαντική τομή στο θέμα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, επειδή δίνει προτεραιότητα στην ελεύθερη και δημοκρατική ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων. Υποδεικνύει, παρόλα αυτά, την αξιοποίηση της επικοινωνιακής δομής των κειμένων και προσανατολίζει τη διδακτική διαδικασία σε δραστηριότητες που αφηρούν στο μαθητή ανοιχτούς ορίζοντες για ψυχαγωγία, για δημιουργικό γράψιμο και παιχνίδι.

30. Κωνσταντής Τ., Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ο ρόλος της Θεωρίας, Γ' κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1992, σσ. 44-48.

31. Η Ετίκοιχη Καθηγήτρια Ευαγγελία Φρυδάκη στη διδακτορική της έρευνα με θέμα «*Όροι προσοδισιατικοί της παρούσας του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Μέση Εκπαίδευση*», Αθήνα 1996, δίνει τεκμηριωμένη εικόνα της πορείας του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Β'βάθμια Εκπαίδευση το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα. Ενδιαφέροντα ερευνητικά ευρήματα παζέζουν και οι διδακτορικές εργασίες που εκπονήθηκαν στο Τμήμα μας από: τη Μαρία Νέζη, τη Βασιλική Φαροσάκη, τη Στυλιανή Νάκη, την Ευαγγελία Αγαβανή, και τη Νίκη Σταυριανάκη.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. Θεωρία Διδασκαλίας της Πεζογραφίας

2.1 Η φύση του πεζού λογοτεχνικού κειμένου

Το πεζογράφημα (fiction > fingere) είναι μια πλάσιμένη, μορφοποιημένη ιστορία. Είναι κάτι που φτιάχτηκε³¹, που αναφέρεται στον κόσμο του φανταστικού. Ο μύθος συνιστά τον πυρήνα του. Αποτελεί την πνοή του, την περιουσία του³².

Όπως λέγεται εμπρατικά, με το μύθο ο λογοτέχνης βδίσκει τον τόπο να αντλήσει και να παραστήσει λεκτικά «δαμώγιες ιδέες, γοητευτικές εικόνες, συναρπαστικά θέματα, σύμβολα και αλληγορίες»³³. Στην αφετηρία του μύθου βδίσκεται το παιχνίδι, το κρυφτούλι με τη ζωή. Η πορεία του χάνεται στο χρόνο και «στον μυαλού τα ανάκλας». Η πορεία του είναι συναρπής με την αλλαγή, δεν συμβιβάζεται με κρυσταλώσεις και παγιωμένα σχήματα. Την ίδια στιγμή που ανθίσταται στη νοητική προσέγγιση, γίγχει λαβές και προ(σ)καλεί για λογιική εξέλιγιάση³⁴.

Ως υποθέσεις των πεζογραφήματων οι μύθοι ατηχούν

31. Scholes R., *Στοιχεία της Πεζογραφίας*, μτφρ. Αρ. Παδίου, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσ/νίκη 1985, σσ. 12-13.

32. Ruthven K.K., *Ο μύθος*, μτφρ. Ιουλ. Ράλλη – Κ. Χατζηδημού, εκδ. Εγμής, Αθήνα 1977, σ. 70.

33. Feldman B. and Richardson R.D., *The Rise of Modern Mythology, 1680-1860*, Bloomington 1972, σ. 96.

34. Βαγιανός Γ. Στ., *Ο μύθος: Μέσο επικοινωνίας και κατανόησης*, εκδ. Τηλεόδοιο ο Παλαμιάς, Θεσ/νίκη 1999, σσ. 62-63.

Τίθενται, έτσι, θέματα επιλογής για τον εξελλισσόμενο έφηβο ανάμεσα στο συμβατικό και το αλληθινό, ανάμεσα στο εύκολο και το δύσκολο, ανάμεσα στο χυδαίο και το υψηλό. Η παρουσία της λογοτεχνίας στήνει μηχανισμούς άμυνας και με τον ευχάριστο τρόπο που ως εμπειρία εγκαθίσταται στην ψυχή (νους, συναίσθημα και συνειδηση) του εφήβου ανθρόπου, τον μεταλλάσσει δομολειτουργικά, τον καθιστά πιο ώριμο, πιο ικανό να κρίνει, πιο απαιτητικό σε ό,τι επιλέγει και σε ό,τι τον εκφράζει.

Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της ηλικίας των μαθητών αποτελούν, βέβαια, ένα επιστημονικό πλαίσιο γενικών αρχών⁶¹, το οποίο, όμως, σε καμία περίπτωση δεν απαλλάσσει το δάσκαλο από το χρέος να εκτιμήσει το *βηματισμό* των μαθητών της τάξης του. Το επίτεδο γλωσσικής καλλιέργειας, η ποιότητα της φαντασίας, η ωριμότητα της σκέψης, η ανταποκριτική τους διάθεση προς την πεζογραφία αποτελούν όρους προσδιοριστικούς ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτών των στοιχείων επιβάλλεται από την αποδοχή της αρχής ότι η λογοτεχνία δεν προσφέρεται για μια τυποποιητική της προσέγγιση διδασκαλία, αφού ως διδακτικό υλικό το διήγημα, π.χ., είναι ανοικτό στην πολυλότητα των ερμηνειών.

2.3.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία της Πεζογραφίας

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 δίνει τη δυνατότητα στο διδάσκαλο τη Λογοτεχνία να προσανατολιστεί συστηματικά στην επίλογη των διδακτικών δραστηριοτήτων, με τις οποίες η παρουσία του στη σχολική τάξη θα αποβεί αποτελεσματική. Μελετώντας ο διδάσκαλος προσεκτικά το Αναλυτικό

Πρόγραμμα, θα βρει εγγραφές που συναρτώνονται με τη φυσιογνωμία του λογοτεχνικού κειμένου, ποιητικού ή πεζού.

Η αναφορά, π.χ., στο «*αφηγηματικό περιεχόμενο*, στο *μύθο*, στο *θέμα*, στην *ιστορία*», προκειμένου περί της Πεζογραφίας, έχει γίνει με τρόπο συγκεκριμένο και σαφή: «*το θέμα συνιστά ένα σημείο επαφής ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο, αφού μέσα σε αυτό ο αναγνώστης αναζητά και προβάλλει τη δική του εμπειρία για τον κόσμο, αλλά και την ανακατασκευάζει κάτω από την επίδραση του κειμένου*»⁶².

Με τη μέλητη του λογοτεχνικού έργου στη σχολική τάξη, οι μαθητές ασκούνται, μέσω κατάλληλα διατυπωμένων ερωτήσεων, να παρατηρούν το κείμενο. Να αναδεικνύουν, επίσης, τις ανθρωπινες καταστάσεις, τις ιδέες, το ήθος των προσώπων, τη συναισθηματική ατμόσφαιρα, τις διαδρομές που ακολουθούν, τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν, ζώντας μέσα στο κείμενο, το οποίο η υπόθεση του πεζού λογοτεχνικού κειμένου διαμορφώνει και υπηρεί.

Παράλληλα, ο διδάσκαλος την Πεζογραφία ενημερώνεται για το ότι «*το πώς λέγεται κάτι είναι πιο σημαντικό από το "κάτι", το οποίο μπορεί να ειπωθεί και με πολλούς άλλους τρόπους. Η συγκεκριμένη γλωσσική σκευή είναι αυτή που μετατρέπει ένα περιεχόμενο σε μοναδικό λογοτεχνικό κείμενο. Ως εκ τούτου είναι προφανές ότι η γλώσσα του κειμένου ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος, οι εκφραστικοί τρόποι με τους οποίους αυτή προβάλλει την προθετικότητα του κειμένου αποτελούν αντικείμενο της διδασκαλίας...*»⁶³. Ασκούμενοι, επομένως, οι μαθητές να αφουγκράζονται προσεκτικά και να παρατηρούν διερευνητικά και συναισθηματικά τη γλώσσα του κειμένου, προσεγγίζουν μορφή και περιεχόμενο και τη σχέση τους με έναν τρόπο λειτουργικό, ώστε να κατοχυρώνεται ο σεβασμός στο αναγινωσκόμενο κείμενο ως ένα όλο (μόρφωμα και κάριτωμα) που «*σημαίνει*».

62. ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 1999, ό.α., σ. 170.

63. ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., 1999, ό.α., σ. 172.

Με τις ανωτέρω βασικές κατευθύνσεις δημιουργείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το διδάσκοντα την Πεξογραφία μία σταθερή βάση προβληματισμού και διευκολύνεται ο σχεδιασμός των διδακτικών δράσεων. Έχει, όπως φαίνεται, ο διδάσκων τρόπο να κατευθύνει τις ερωτήσεις του στους μαθητές, προοβλεπώντας να κατανοήσουν το ύψος του κειμένου, τη λειτουργία των εκφραστικών μέσων, τη θέση του αφηγητή, τους χαρακτήρες των προσώπων. Ακολουθώντας την αρχή της κατευθυνόμενης αυτενέργειας, επιτυγχάνει, σταδιακά, να μυήσει τους μαθητές στο να ανιχνεύουν την εσωτερική οργάνωση (πλοκή και δράση), το χρόνο και το ρυθμό του πεξογραφήματος.

2.3.4 Ο ρόλος του διδάσκοντος

Η αναλυτική αναφορά στις εγγραφές του Προγράμματος Σπουδών δείχνει ότι η μέλητη και η κατανόηση του Α.Π. εξασφαλίζει μια επιμορφωτική παρέμβαση της Πολιτείας, η οποία ανανεώνει το διδακτικό προσανατολισμό του διδάσκοντος. Είναι, μάλιστα, θετικό να αντιληφθούμε ως δόξα-λοι και να αναγνωρίσουμε πως το νέο, το ισχύον Α.Π. παρακωλύει τις εξελίξεις τόσο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας όσο και της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και παρέχει βάσιμα στοιχεία στο διδάσκοντα για έναν ουσιαστικό προσανατολισμό στην αποτελεσματική διδασκαλία.

Ο ρόλος του, σύμφωνα με όσα προσηγήθηκαν, είναι να ρυθμίζει στο «να προκληθεί η μετάβαση σε μίαν απόλαυση». Αν, μάλιστα, η διδασκαλία των άλλων μαθημάτων, για να γίνει αποτελεσματική, προϋποθέτει τη γνώση της ύλης και τη στάση των σχετικών πληροφοριών, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας η γνώση είναι απαραίτητη σε πολλά επίπεδα, όχι να τη μετάδοση πληροφοριών αλλά για την κατάκτηση «της σωρευτικής εμπειρίας», την οποία πραγματώνει η ενότητα ιώματος και έκφρασης. Πια να δανειστούμε μια θέση του *erige Doubrovsky*, «όπως ο ηθοποιός, έτσι και ο δάσκαλος

της λογοτεχνίας μετριέει, εκτίθεται, μπαίνει ολοκληρωτικά στο παιχνίδι, για να ενσασκώσει το γήμια»⁶⁴. Δεν μπορεί, δηλαδή, ο δάσκαλος να θεωρήσει ότι είναι δυνατή η αποτελεσματική προσέγγιση του δηγήματος, αν ο ίδιος μένει απαθής για όσα οι λέξεις-σημεία του κειμένου υπαινίσσονται και σημειώνουν.

Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι η προετοιμασία του δασκάλου για τη διδασκαλία του δηγήματος ξεκινά με έναν προσεκτικό, βαθύ «συνλαβισμό» του κειμένου. Μόνον, έτσι, θα σπουδάσει το κείμενο, για να το διδάξει. Δηλαδή, θα κατανοήσει τα βασικά και τα δευτερεύοντα στοιχεία της λογοτεχνικότητάς του, θα επιστημάνει τους τρόπους και τα μέσα, θα διαπιστώσει τη ζωτικότητα της γλώσσας και την ενότητα της υπόθεσης. Με μια τέτοια διαδικασία, είναι εύκολο να κατανήξει σε εκείνα τα ερωτήματα που θα υποβάλει στους μαθητές, για να ξεκινήσει ο καθένας τη δική του διαδρομή, ώστε, από εξωτερικός ακροατής, να καταστεί αναγγώστης κινός να βιώσει «τον κόσμο» του κειμένου⁶⁵.

2.3.5 Γενικός σκοπός της διδασκαλίας του πεξογραφήματος

Με την ανάγνωση του δηγήματος αρχίζει μια δέσμευση, οικοδομείται μια ενεργητική σχέση. Ανοίγει ο δρόμος για μια ουσιαστική εμπλοκή και για ένα ταξίδι⁶⁶ με τη γλώσσα, το οποίο προσφέρει εμπειρίες πρωτοφανέστες στον αναγνώστη και τον διαφοροποιεί συναισθηματικά και διανοητικά.

Βασικός, ετοιμένος, σκοπός της διδασκαλίας του δηγήματος αποβαίνει η εξασφάλιση ετοιμότητας, για να συμμετάσχουν οι μαθητές στη λογοτεχνική εμπειρία. Εμπλεκόμε, ως δάσκαλοι, τους μαθητές στη διαδικασία της προσέγγισης του

64. Doubrovsky S., "Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας" στο: Συνέδριο του Σερβί, μτφρ. Ι. Βασιλαράκης, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 23.

65. Scholtes R., 1985, ό.α., σ. 17.

66. Μπαλάσκας Κ., *Ταξίδι με το κείμενο*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1990, σ. 9.

κειμένου, με σκοπό να συναντηθούν με το κείμενο και να ασκηθούν στη βιωματική ανάγνωση.

Επιτυγχάνεται η βιωματική ανάγνωση, όταν συντονιζόμαστε με τη φωνή του συγγραφέα, όπως αυτή καταγράφθηκε στο χαρτί. Αν, με τη μεσολόβηση του δασκάλου, οι μαθητές εννοήσουν το ρυθμό του κειμένου, αν βιώσουν τη συναισθηματική ένταση, αν διακρίνουν τις αποχρώσεις της φωνής, αν παρακολουθήσουν τις διακυμάνσεις του τόνου⁶⁷, τότε είναι σε θέση να αναγνώσουν σωστά το κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία αποβαίνει γόνιμη διαδικασία προσέγγισης, γιατί, ως άσκηση της αναγνωστικής δεξιότητας, επωξύνει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

2.3.6 Εξωκειμενικές παρεμβάσεις - περιορισμοί

2.3.6.1 Γενική και ενδεικτική αναφορά

Η διδασκαλία ενός λογοτεχνικού κειμένου σε κάποια τάξη της Β' βάρθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου-Λυκείου) είναι και υπόθεση μιας σειράς συμβάσεων-συνδυασμών. Υπάρχουν όμοι ανεξάρτητοι από το κείμενο (στη βάση τους βέβαια εκπαιδευτικοί) και άλλοι σχετικοί με το κείμενο (όχι πάντοτε παιδαγωγικοί), που επηρεάζουν το εάν, το πότε και το πώς θα διδαχθεί ένα λογοτεχνικό κείμενο⁶⁸.

Οι εξωκειμενικές συμβάσεις, που οδήγησαν στα σχολικά εγχειρίδια «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» για τη Β'βάρθμια Εκπαίδευση μας, συναρτώνται με βασικές αρχές τόσο της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας⁶⁹ όσο και της

Φιλολογίας. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίχθηκε η αποτελεσματικότερη μεταδρωθμιστική λειτουργία, που έλαβε χώρα στην όλη Νεοελληνική Εκπαίδευση⁷⁰. Ίσχυος κατ'ότις της συστηματικής, από επιστημονική άποψη, προσπαθείας ήταν τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» όλων των τάξεων Γυμνασίου και Λυκείου (1978-1984), τα οποία, βέβαια, δίνουν και το στίγμα των ποιοτικών στοιχείων που προοικονομούν ένα γόνιμο διδακτικό κλίμα, αφού, σε κάθε περίπτωση, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί όργανο και δείκτη⁷¹ της διδακτικής προσοτικής.

Το εγχείρημα της περιόδου εκείνης ανανεώθηκε και προωθήθηκε με το Α. Π. του 1999, βάσει του οποίου διατυπώθηκε η τελευταία προκήρυξη συγγραφής, από την οποία προήλθαν τα ισχύοντα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που κυκλοφορήθηκαν το 2005 για το Γυμνάσιο. Τα νέα αυτά σχολικά εγχειρίδια αποτελούν προοδευτική εξέλιξη της μεταρρυθμίσης 1978-1984 και περιέχουν λογοτεχνικά κείμενα και από τη νεώτερη λογοτεχνική παραγωγή. Κεντρικότερο και ασφαλέστερο δεδομένο της αποδοδόμενης ποιότητας είναι η ίδια η *καταλληλότητα* των επιλεγμένων για τις συλλογές κειμένων.

Δείγμα των κριτηρίων ποιοτικής επιλογής αποτελεί το διήγημα της Γαλάντας Σαράντη με τίτλο «Το τέλος»⁷². Το διήγημα αυτό είναι υποδειγματικό και ιδιαίτερα αγαπητό στους μαθητές. Η υπόθεσή του, πραγματική ή φανταστική, σχέση με την αλήθεια της ζωής. Ο τρόπος ανάδειξής του, τα μέσα της αφήγησης, η ξωνάνια της γλώσσας και η εκπαιδευτική πληρότητα και ομορφιά δημιουργούν ένα λογοτεχνικό

70. Στανός Γ.Ι., *Παιδαγωγική, Διδακτική και Ψυχολογική θεώρηση της οργάνωσης του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μ. Ε. βάσει του Α.Π.*, Αθήνα 1991, σ. 305.

71. Skeel D.J.-Hagen O.A., *The process of curriculum change*, εκδ. Pacific Paris Ades, California 1971, σ. 27.

72. Ο.Ε.Δ.Β., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου*, Αθήνα 1978, σσ. 218-222.

67. Dunning St., *Teaching Literature to Adolescents: Short Stories*, Scott, Foresman and Company, University of Michigan, Illinois 1968, σ. 49.

68. Στυρόπουλος Η.Σ., *Λογοτεχνία και Παιδεία*, εκδ. Γκοβόστη, Αθήνα 1991, σ.14.

69. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., υπ' αριθμ. Φ. 211.13/1233768/26.3.1977 απόφαση για την «ανάθεση συγγραφής διδακτικών βιβλίων».

σύνολο με λειτουργικότητα εντέλη. Η οργανική ενότητα (υποθέσως, χρόνου, τόπου), η ευθεία διήγηση, η αισθητοποίηση των προσώπων περιγραφή και ο αναδεικτικός των ψυχικών καταστάσεων και των κοινωνικών συνθηκών διάλογος δημιουργούν μια λογοτεχνική ενότητα που προκαλεί το ενδιαφέρον, κερδίζει τον αναγνώστη και εξασφαλίζει ένα γόνιμο διδακτικό πεδίο.

Οι αρετές αυτές στοχούν προς το ψυχοπαιδαγωγικό κριτήριο της ανταπόκρισης στην ανάλογη με την τάξη αντιληπτικότητα και ευαισθησία των μαθητών. Καθιστούν, επίσης, το διήγημα πρόσφορο προς διδακτική αξιοποίηση σύμφωνα με όσα η σκοποθεσία η οριζόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις Α' και Β' τάξεις Γυμνασίου ενδεικτικά διαλαμβάνει: «*γλωσσική και νοητική καλλιέργεια, ευαισθητοποίηση προς τον άνθρωπο και την κοινωνία, συνείδηση της ελληνικής ταυτότητας, αγάπη για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία και ανάπτυξη καλαισθησίας*»⁷³.

2.3.6.2 Ο γλωσσικός προσανατολισμός της διδασκαλίας

Η επιλογή, ωστόσο, πολλών πεζογραφημάτων, ιδιαίτερα διηγημάτων, και η ένταξή τους στα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» των Α' και Β' τάξεων Γυμνασίου αποτελεί δεδομένο ενδεικτικό του διδακτικού προσανατολισμού. Είναι η γλώσσα του πεζού λογοτεχνικού κειμένου λιγότερο «παρεκκλίνουσα» από εκείνη του ποιητικού λόγου⁷⁴, γιατί έχει συντακτική και γραμματική πειθαρχία. Η αναφορικότητα, ακόμη, του πεζού λογοτεχνικού κειμένου βδίσκεται σε πιο άμεση σχέση με τη λογική γλώσσα⁷⁵ από ότι στην ποίηση. Αυτά, μάλιστα, τα χαρακτηριστικά καθιστούν τα πεζογραφήματα δι-

73. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., ΦΕΚ 270/20-9-1977, ό.α., σ. 2515.

74. Παράσης Ν., *Μελέτες-Αναγνώσεις*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1992, σ. 9.

75. Μηλιώνης Χρ., *Υποθέσεις*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1983, σ. 39.

δακτική ύλη κατάλληλη για στουδή της γλώσσας, που αποτελεί και τον πρώτο στόχο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στις Α' και Β' τάξεις του Γυμνασίου.

Επιβεβαιωτικό στοιχείο της σημασίας που δίδεται στο γλωσσικό κριτήριο⁷⁶ συνιστά η πρόβλεψη, την οποία περιλαμβάνει η αντίστοιχη προκήρυξη για τη συγγραφή των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Σύμφωνα με την προκήρυξη αυτή, δεν έπρεπε οι συγγραφείς να περιλάβουν στα Σχολικά Εγχειρίδια των Α' και Β' τάξεων Γυμνασίου «*κείμενα των μεγάλων πεζογράφων μας (Παπαδιαμάντη, Βιζυηνού κ.ά.) που είναι γραμμένα στην καθαρεύουσα*». Τέτοια κείμενα θα ανθολογηθούν για τους μαθητές της Γ' τάξης στο Σχολικό Εγχειρίδιο, στο οποίο η κατάταξη των κειμένων θα είναι ιστορική.

Πρόκειται, δηλαδή, για περιοριστικό κριτήριο, που δείχνει ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας προσανατολιζόταν στην επιδίωξη οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου να αποδώσουν τη Νεοελληνική Γλώσσα (Δημοτική) χωρίς τον κίνδυνο της σύγχυσης, τον οποίο δημιουργεί η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην καθαρεύουσα⁷⁷.

Η αριθμητική υπεροχή, όμως, των πεζών λογοτεχνικών κειμένων, οφειδόμενη στο ότι ανταποκρίνονται πληρέστερα στο αίτημα για κατάκτηση της γλώσσας από τους μαθητές, δεν πρέπει να οδηγήσει στην άποψη ότι αποτελεί προσδιοριστικό στοιχείο ενός διδακτικού σχεδιασμού που αντιμετωπίζει τα πεζά λογοτεχνήματα ως γυμνάσματα γραμματικής και

76. Στανός Γ.Ι., 2009, ό.α., σ. 35.

77. Η επισημάνση αυτή περιελήφθη και στις οδηγίες «Για τον καθηγητή» που εντάχθηκαν στο τέλος του βιβλίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για τους μαθητές της Α' Γυμνασίου (Πηρογιάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1994, σ. 316).

συντακτικού⁷⁷. Αντίθετα, και αυτή η (ξέω)κειμενική σύμβαση είναι δυνατή να αξιοποιηθεί ως στοιχείο ενός συντεταγμένου πλαισίου διδασκαλίας, αν το διήγημα, ως λογοτεχνικό μόρφωμα, θεωρηθεί ένα σύνολο γλωσσικών πραγματώσεων που πρέπει να αναγνωστεί, για να επιτευχθεί επικοινωνία με τον κόσμο, στον οποίο αναφέρεται. Η προσέγγιση της υπόθεσης, της δομής, της πλοκής, των εικόνων, των διαλόγων, των προσώπων, των ψυχικών μεταπτώσεων γίνεται με την κατανόηση της λειτουργικότητας της γλώσσας. Γι' αυτό και αποτελεί ποιοτικό γλωσσικό μάθημα⁷⁸ η επικοινωνία με το κείμενο, ο διάλογος με τον κόσμο του κείμενου, η παραγωγή λόγου ως ανάγνητη έκφρασης της αισθητικής και βιωματικής εμπειρίας, που δημιουργήσε η επαφή με το κείμενο.

2.3.6.3 Πεδικοπές κειμένων και διαθέσιμος χρόνος για διδασκαλία

Η αραίτηση, επίσης, να ληφθεί υπόψη η παράμετρος του διδακτικού χρόνου οδήγησε στο να περικυβηθεί το διήγημα και να ενταχθεί στη διδασκαλία ύλη χωρίς την εμβατική της υπόθεσης ενότιητα⁷⁹. Μπορεί, βέβαια, να υποστηριχθεί με πειστικότητα ότι το προς διδασκαλία κείμενο έχει αυτοτέλεια και σκηνηκή ενότιητα. Είναι αληθές, όμως, ότι το τμήμα που αφαιρέθηκε δίνει άλλη εξέλιξη στην υπόθεση, προσθέτει σημαντικά στοιχεία στη φτυσιογνωμία της ηρωίδας και αξιοποιεί βαθύτεγα τον τυπομετυτικό ρόλο της «λειψής», στο μυαλό και την εμφάνιση, αδελαφής της. Κι ακόμα σημαντικό είναι, για την ενότιητα του όλου λογοτεχνικού μορφώματος, ότι, χωρίς

77. Spanos G.J., 2001, ό.α., σσ. 1-8.

78. Παρίσης Ν., *Η συνάντηση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα: αναγνωστική απόλαυση και γλωσσική καλλιέργεια*, Β' κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1991, σσ. 118-122.

79. Παρίσης Ν., 1992, ό.α., σ. 97.

το εξοβελισμένο τμήμα, δεν κατανοείται η συστομία του κειμένου προς τον τίτλο «Το τέλος»⁸⁰. Το ελλείπον απόσπασμα δίνει την ηρωίδα τραγικά ανθρώπινη ενώπιον του διαφαινόμενου τέλους.

Ο πεδιορισμός αυτός, που επιβάλλει ο διατιθέμενος διδακτικός χρόνος, λειτουργεί δεομετυτικά. Αυτό φαίνεται όχι μόνο από το ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, επιλέγονται πεξογραφήματα διασκευασμένα ή πεδιοκοιμένα, αλλά και από το ότι η προσέγγιση κάποιων διηγημάτων στη σχολική τάξη γίνεται επιφανελακά.

Είναι αταραίτητο, σε επίπεδο σχολικού προορμάματος, να προβλέπεται συνεχές διδακτικό δίωο, για να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν και μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα και ο διάλογος μεταξύ τους, με σημείο αναφοράς την ανάγνωση του κειμένου, να αποβάλει πιο ελκυστικός. Η πρόβλεψη αυτή θα δημιουργήσει καλύτερες προϋποθέσεις για ποιοτική διδασκαλία της Λογοτεχνίας, αφού θα δώσει τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να αποφεύγουν και τη βιαστική ανάγνωση και την προσέγγιση των κειμένων σε συνέχειες, εκδηλώσεις που δυσκολεύουν τη θεώρηση του κειμένου ως ενιαίου όλου.

2.3.6.4 Η κατάταξη των κειμένων σε θεματικές ενότιητες

Δεν θα ήταν ολοκληρωμένη η εικόνα των εξοκειμενικών συμβάσεων που παρειαβαίνουν προοδιοριστικά—ήμεσα ή έμμεσα—στη διαμόρφωση του διδακτικού «σκηνηκού», αν δεν επισημαινόταν ότι το προαναφερθέν, ως παρράδειγμα, διήγημα έχει ενταχθεί στο θεματικό άξονα «Προβλήματα της Σύγχρονης Ζωής». Η σύμβαση αυτή αφορά στην κατάταξη των λογοτεχνικών κειμένων ανάλογα με το θέμα. Αφορά μόνο

80. Τριανταφυλλόπουλος Ν.Δ., *ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ, Διδακτικά Δοκίμια για το Γυμνάσιο*, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 1986, σ. 167.

τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» των τάξεων Α' και Β' Γυμνασίου, όπου επιστημαίνεται ότι με τη θεματική κατά-ξη δεν επιδιώκεται «η παροχή ειδικών γνώσεων και πληροφοριών» αλλά η εξασφάλιση ευκαιριών «για πολύπλευρη εώρηση του ίδιου θέματος» μέσα από κείμενα πραγματικά ογοτεχνικά, τα οποία παρέχουν και «μια πραγματική εικόνα των θεμάτων που αποτελούν κέντρο ενδιαφέροντος για τη ογοτεχνία μας»⁸¹.

Ο Γιώργος Θέμελης, αναφερόμενος στην κατανομή των ογοτεχνικών κειμένων σε θεματικές ενότητες, επιστημαίνει α εξής: «το σχήμα, λοιπόν, κατανομής της ύλης σε θεματικές νότητες δεν είναι σύμφωνο με την ουσία της Λογοτεχνίας. ζβαιώνει ότι η επιλογή των κειμένων γίνεται εν όψει οων εξωκαλλιτεχνικών και, επομένως, κυριαρχεί η αντίληψη τι η Λογοτεχνία είναι μέσον ή όργανο για διάφορες επιδιώξεις, δεν έχει δικιά της σκοπιμότητα, δεν έχει αυτοτέλεια. Αυτό αυτή ακριβώς την εσφαλμένη αντίληψη προκίπτουν όλα τα άτοπα και τα αντίθετα προς την ίδια τη ύσταση του μαθήματος. Υποβιβάζεται σε κάτι δίχως δικό του νόημα, ασύστατο και περιτό, σε τελευταία ανάλυση, εφόσον οι ποι-κίλοι σκοποί, που τίθενται στην υπηρεσία τους, επιδιώκονται με τους άλλους κλάδους του Α.Π.»⁸².

Ο ανωτέρω περιθωρισμός, επομένως, μπορεί ως εξωκειμενική σύμβαση να αξιοποιηθεί, αν ο διδάσκων τη Λογοτεχνία δεν υποτάξει, κατά το σχεδιασμό του μαθήματος, τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης στους κοινωνικούς όρους της συγγράφης ή στις κοινωνικές διαστάσεις, στις οποίες παρατρέμει το κείμενο. Θα το επιστρέψει αυτό, αν συνεδητή του προστάθεια αποβεί το να προσανατολίσει τη διδασκαλία σε μια ανενανωστική άσκηση των μαθητών, η οποία καλλιεργεί την ενδομαθητική δύναμη (θεώρηση ει-

κώνων-συμβόλων της μορφής), που αναπτύσσει την ευαισθησία και μεταβάλλει την αισθητική συγκίνηση σε συνείδηση (πνευματικό περιεχόμενο)⁸³.

Πάντως, είναι ενόητο ότι, τόσο η ένταξη του συγκεκριμένου διηγήματος στην αναφερόμενα θεματική ενότητα όσο και το εισαγωγικό –καταποπτικό μεν, προειδεστικό δε– σημείωμα, αποτελούν γραμμές προσανατολισμού για το δάσκαλο της λογοτεχνίας. Είναι, έτσι, υπαρκτός ο κίνδυνος ο δάσκαλος να επηρεαστεί στο διδακτικό σχεδιασμό και να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της τάξης στην προσέγγιση της υπόθεσης και να παραμερίσει ή να αγνοήσει τη συγκίνηση που αναβλύζει από τη λογοτεχνική δημιουργία.

2.3.6.5 Η αξιοποίηση των ερωτήσεων που συνοδεύουν τα κείμενα

Τον κίνδυνο αυτό επαυξάνει η ενδεχόμενη προσκόλληση του διδάσκοντος στις ερωτήσεις που συνοδεύουν το συγκεκριμένο κείμενο. Το εξωκειμενικό αυτό στοιχείο έχει γόλο βοηθητικό και, σε καμιά περίπτωση, δεν πρέπει και δεν μπορεί να μονοδρομεί το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η αγάπη του διδάσκοντος για τη Λογοτεχνία, η ευαισθησία του, η γνώση των μαθητών και της αντιληπτικής ικανότητάς τους, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης και η φυσιογνωμία του προσεγγιζόμενου κειμένου προσδιορίζουν το αν, το πόσο, το πώς και σε ποια περίπτωση ο διδάσκων θα αξιοποιήσει τις συνοδευουσες τα κείμενα ερωτήσεις.

Η ομάδα εργασίας, που συνέταξε τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», αναφερόμενη στο στόχο, τον οποίο υπηροτούν οι ερωτήσεις οι συνοδευουσες τα Λογοτεχνικά Κείμενα, επιστημαίνει: «Να συμβάλουν περσισότερο στη διδασκαλία προβάλλοντας μερικές ερωτήσεις στο τέλος του κάθε κει-

81. Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ. και άλλοι, ό.α., σ. 317.

82. Θέμελης Γ., ό.α., σσ. 262-263.

83. Θέμελης Γ., ό.α., σ. 124.

Διδακτική Μεθοδολογία

νου. Οι ερωτήσεις αυτές, καθώς και το λεξιλόγιο, οι εισαγωγές και οι πληθοφορίες για το συγγραφέα δεν καλύπτουν τη διδασκαλία ούτε υποκαθιστούν το δίδακτο. Δίνουν την κατεύθυνση και συνιστούν μία κοινή βάση διδασκαλίας... Στα συζητούμενα θέματα ο μαθητής, όπως και στα άλλα μαθήματα, πρέπει να ενθαρρύνεται να εκφράζει ελεύθερα και με παρηγορία τη γνώμη του, αλλά και να ακούει και αρέβεται τη γνώμη των άλλων»⁸⁴.

Επομένως, κριτήριο για την αξιοποίηση των ερωτήσεων είναι η επιβολή του διδακτικού ελέγχου, αλλά η λειτούργεια της επικοινωνιακής ελευθερίας και η ενεργοποίηση των μαθητών.

2.3.6.6 Ο προσανατολισμός της διδασκαλίας στις ανάγκες αξιολόγησης των μαθητών

Σε μερικές από τις επιστημονικές επιμορφωτικές εκδηλώσεις, στις οποίες παρευριστάμε δειγματικές διδασκαλίες πεξογραφημάτων, οι συμμετέχοντες φιλόλογοι εκφράζονται θετικά για τον τρόπο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας. Θεωρούν ότι η σύνδεση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας με την οργάνωση της διδασκαλίας δημιουργεί προϋποθέσεις για αποτελεσματική προσέγγιση των κειμένων. Παράτηρούν, όμως, ότι αυτά τα πρότυπα διδασκαλίας δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, γιατί δεν εξασφαλίζουν στους μαθητές δυνατοότητες και δεν τους προετοιμάζουν, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της *αξιολόγησης*.

Αναγνωρίζουν, δηλαδή, οι φιλόλογοι ότι αυξάνοντας την επικοινωνιακή ελευθερία των μαθητών κατά την προσέγγιση της Λογοτεχνίας και περιολίζοντας το διδακτικό έλεγχο δημιουργείται ενδιαφέρον, διευθύνεται ο ορίζοντας προσδοκίας και εμπειρίας, αλλά είναι δύσκολο να προσαρμοστούν

οι διδακτικές ενέργειες στο πνεύμα της αξιολόγησης. Η αντίληψη αυτή δεν είναι μόνο αντιφατική, αλλά προκαλεί πολύ σοβαρά διδακτικά προβλήματα. Αν υιοθετηθεί, δημιουργείται ένας υπονομευτικός της ποιτικής διδασκαλίας περιορισμός: ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, αντί να προσανατολίζεται στη φυσιογνωμία του μορφωτικού αγαθού, τείνει να προσαρμοστεί και να προσδιορίζεται από τις απαιτήσεις της αξιολόγησης.

Το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, στην ενότητα «Αξιολόγηση του μαθήματος», διαλαμβάνει τα εξής: «Η ειδική φύση του μαθήματος, η πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου και η εμμηνητική πολλαπλότητά του, σε συνδυασμό με τη ζητούμενη αναγνωστική ελευθερία και παθολογική προσωπικού λόγου *ενυπόκει* μόνο επιτρέπουν την αξιολόγηση του μαθήματος με ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου. Τα ζητούμενα από το κείμενο είναι καλύτερο να διατυπώνονται ως ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ή σύντομης απάντησης ή με συνδυασμό αυτών των δύο τύπων. Όταν δίνονται ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, για να αποφευχθεί η τυχαία ή μηχανική απάντηση, καλό είναι αυτές να συνδυάζονται με ερωτήματα ελεύθερης ανάπτυξης (κυρίως της μορφής: "Να δικαιολογήθει η απάντηση")»⁸⁵. Προέχει, επομένως, για μια επιστημονική που δίνει απάντηση σαφή και παιδαγωγικά έγκυρη για το ρόλο της αξιολόγησης και τον τρόπο εξέτασης των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Αν πρόκειται, χάριν της αξιολόγησης των μαθητών, να στενέψουμε τους ορίζοντες της δδάσης τους κατά την προσέγγιση του λογοτεχνήματος (ποιήματος ή πεξογραφημάτων), τότε είναι προτιμότερο να δώσουμε τυπικό χαρακτήρα στην αξιολόγηση. Κανονικά, το τελευταίο στοιχείο, το οποίο πρέπει να μας απασχολεί κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας, είναι οι ερωτήσεις που θα δώσουμε στους μαθητές κατά την εξεταστική διαδικασία. Διαφορετι-

84. Τηρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ. και άλλοι, ό.α., σ. 317.

85. ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 1999, ό.α., σ. 176.

ό, δεν διδάσκουμε τη Λογοτεχνία για να κατανοήσουν οι μαθητές τον κόσμο του κειμένου και να φτάσουν στην αισθητική απόλαυση, αλλά δίνουμε στο μάθημα, αποκλειστικά, νωστικό χαρακτήρα. Έτσι, όμως, καθιστούμε την αξιολόγησή (το έλασσον) κριτήριο της οργάνωσης της διδασκαλίας και αφαιρούμε από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας την ποιτική επαφή (το μείζον) με το λογοτεχνικό κείμενο. Ένας τέτοιος περιορισμός υποδεικνύει λανθασμένες πρακτικές, που παραλείπουν στη λαϊκή έκφραση «τοποθετούμε το κάρσι πριν από το λόγο».

Από τη φύση της, η Λογοτεχνία δεν συνιστά ένα τυπικό μάθημα. Αποτελεί δυνατότητα για αναδοχή της τυπογραφικής αντίληψης για τη διδακτική πράξη. Προσφέρει στο σχολικό χώρο την ευκαιρία για ευελξία, ενάλιακτικότητα και επικοινωνιακή ελευθερία. Η αξιολόγηση του μαθήματος έχει νόημα μόνο στο βαθμό που υτηρεί αυτή την αυτοσολή και δεν την υτονομεί. Αν οι μαθητές ασκηθούν κατάλληλα για την κατανόηση του κόσμου του λογοτεχνήματος και για την δυνατότητα να βιώνουν την αισθητική ικανοποίηση, τότε θα καταστούν δυνατοί να ανταποκρίνονται σε μια αξιολόγηση που, σύμφωνα με το Α.Π., ελέγχει την ετοιμότητα για **κατανοόσα ανάγνωση, την ικανότητα για κριτικό σχολιασμό και την εξοκείωση για αυτοτίμηση της λογοτεχνικότητας** του προσεγγίζόμενου κειμένου^{2ημ.}.

2ημ. Ο φιλόλογος της τάξης μπορεί να προσανατολιστεί με αυτό τον τρόπο, αν λάβει υπόψη του τις δύο ακόλουθες επιστημάνσεις με την ελαστικότητα που τις χαρακτηρίζει:

1) Η αξιολόγηση του μαθήματος γίνεται με ερωτήσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο (κατανόηση, περιλήψη, εμνημία φράσεων ή αποσπασμάτων), στη δομή του κειμένου, σε αισθητικές εκτιμήσεις, σε χαρακτηρισμούς, συγκρίσεις ή παραλληλισμούς προσώπων, στη σύγκριση με άλλα έργα του ίδιου ή άλλων συγγραφέων, σε σύντομη αυτοτίμηση του συγκεκριμένου κειμένου, στη διάκριση των κύριων γνωσμάτων του (ιδιότητες στην έκφραση και το περιεχόμενο), στην επισήμανση γλωσσικών ιδιομορφιών (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων*).

2.3.6.7 Κριτήριο επιτυχίας της διδασκαλίας

Η επισήμανση των εξωκειμενικών συμβάσεων προβλέπει στο να προσεχθεί όλη εκείνη η συστοχία παραμέτρων, που προετοιμάζουν τη διδασκαλία ερήμην του δασκάλου. Χρέος έχει ο δάσκαλος της λογοτεχνίας να μη γνωρίζει μόνο το κείμενο, αλλά και εκείνα τα δεδομένα που επηρεάζουν κάποτε καθοριστικά τη διδακτική αιτιοφαίρα στην τάξη του. Με την αξιολόγηση αυτών των παραμέτρων και τη συνειδητοποίηση του χαρακτήρα του μαθήματος, θα αποφύγει τον κίνδυνο να παγιωθεί από εξωκειμενικές συμβάσεις, που τις επιβάλλει η αγωνία και το ενδιαφέρον για συστηματική οργάνωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Β'βάθμια Εκπαίδευση.

Παράλληλα, όμως, θα συνδυάσει τις δυνατότητες, τις οποίες παρέχουν όλα αυτά τα στοιχεία, για να αποφύγει την αυθαιρέσία και τον ερασιτεχνισμό. Θα έχει, έτσι, προσανατο-

^{2ημ.} στο *Γυμνάσιο, Σχ. Έτος 2004-2005*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004, σ. 216)

2) Η εξέταση στη Νεοελληνική Λογοτεχνία αναφέρεται σε πεζό ή ποιητικό κείμενο που περιέχεται στη διδαχθείσα ύλη της αντίστοιχης τάξης, το οποίο δίνεται στους μαθητές σε φωτοτυπία, μαζί με τις αναγκαίες σημειολογικές ή άλλες διευκρινίσεις. Το κείμενο συνοδεύεται από πέντε ερωτήσεις που αναφέρονται: α) στο συγγραφέα του έργου και σε γειμματολογικά στοιχεία, που προκύπτουν, άμεσα ή έμμεσα, από το κείμενο (1 ερώτηση), β) στη δομή του κειμένου, στην επιλήθηση ή διάψευση μιας κρίσης με βάση το κείμενο, σε παρατηρήσεις επί των εκφραστικών μέσων και τρόπων του κειμένου (υπολογιστική διερεύνηση, αφηγηματικές λειτουργίες, επιλογές του δημιουργού σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης) (2 ερωτήσεις), γ) σε σχολιασμό ή στη σύντομη ανάπτυξη, σε 1-2 παραγράφους, ορισμένων χωρίων του κειμένου (1 ερώτηση), δ) σε σχολιασμό αδιδακτου λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο δίνεται στους μαθητές, επίσης, σε φωτοτυπία και είναι ίσης, κατά προσέγγιση, δυσκολίας με το διδαγμένο (1 ερώτηση) (ΦΕΚ Αθ.Φ. 73Α, 12/4/2001, «Αξιολόγηση των μαθητών του *Ενιαίου Λυκείου*», σ. 1392).

Διδακτική Μεθοδολογία

στεί να διαμορφώνει ένα πλαίσιο αποτελεσματικού διδακτικού σχεδιασμού, αφού θα προσβλέπει κάθε φορά στην αναστοίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των ματών του και στην αξιοποίηση της φύσης του λογοτεχνικού υφώματος ως διδακτέου αντικειμένου.

ΜΕΡΟΣ Β'

**ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΣΡΙΑ ΤΗΣ ΑΟΡΟΤΕΧΝΙΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**