

Δρ Λεωνίδας Γαλάζης
Επιθεωρητής Φιλολογικών Μαθημάτων, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Λογοτεχνικός γραμματισμός και λογοτεχνική επάρκεια:
Όροι, όρια, διδακτικές στρατηγικές

Με την αναδόμηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Λογοτεχνίας, στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2010), ο λογοτεχνικός γραμματισμός ορίζεται ως ένας από τους τρεις γενικούς σκοπούς του «Προγράμματος Σπουδών Λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας». Οι άλλοι δύο είναι το γνωστικό και το αξιακό περιεχόμενο.¹ Από την καθημερινή διδακτική πρακτική διαπιστώνεται ότι συχνά υπάρχει μία παρανόηση του όρου *λογοτεχνικός γραμματισμός* και πιο συγκεκριμένα ταύτισή του με το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, μολονότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα αυτός αναλύεται με ακρίβεια. Η παρανόηση αυτή ενίοτε οδηγεί σε τυποποίηση του μαθήματος και σε μηχανιστικές διαδικασίες μάθησης, με έμφαση στην εκμάθηση λογοτεχνικών όρων και σε βάρος της ελεύθερης αναγνωστικής πρόσληψης, του ερμηνευτικού πλουραλισμού και της αισθητικής αποτίμησης των λογοτεχνικών κειμένων.

Σε αυτή την εισήγηση θα επικεντρωθούμε στην εννοιολογική διερεύνηση του όρου *λογοτεχνικός γραμματισμός*, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και το Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη λογοτεχνική επάρκεια, στην οποία στοχεύει ο λογοτεχνικός γραμματισμός, πρώτα ως όρο της θεωρίας της λογοτεχνίας και έπειτα ως κύριο ζητούμενο της διδακτικής του μαθήματος. Το ενδιαφέρον μας θα εστιάσει στις παραμέτρους της λογοτεχνικής επάρκειας, σε συνάρτηση με τη μεθόδευση του λογοτεχνικού γραμματισμού ο οποίος στοχεύει στην υλοποίησή τους. Τέλος, θα προτείνουμε διδακτικές στρατηγικές που θεωρούμε ότι προωθούν τη λογοτεχνική επάρκεια, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης του μαθήματος, που θεωρεί ότι η μονομερής φορμαλιστική διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν είναι γόνιμη. Αντίθετα, προκρίνεται η εξισορροπημένη συνεξέταση μορφής και περιεχομένου, υπό το φως των νέων τάσεων στη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες έχουν προσφυώς αποκληθεί ως τάσεις «μετά τη θεωρία».²

Όπως επισημάνθηκε από την Deanne Bogdan, ο λογοτεχνικός γραμματισμός συνδέεται αναπόσπαστα με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, δεδομένου ότι από τον 19^ο αιώνα και στο πρώτο ήμισυ του 20^{ου} κύριος σκοπός του μαθήματος στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν η μεταλαμπάδευση των γενικά παραδεκτών

αξιών μιας κοινωνίας στους νέους, με βάση το εκάστοτε πολιτικό σύστημα σε κάθε χώρα. Βέβαια, μολονότι μετά την ανάπτυξη της θεωρίας της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα του δομισμού και των αναγνωστικών θεωριών, πραγματοποιείται μία στροφή, από τη συγγραφική πρόθεση, τις ιδέες και το αξιακό περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων, στη δομή, στην ποιητική, στο αισθητικό αποτέλεσμα και στην πρόσληψή τους από τον αναγνώστη, δεν παύει ακόμη και στην εποχή μας ο λογοτεχνικός γραμματισμός να διασυνδέεται με την ευρύτερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, όπως αυτή υιοθετείται από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, και γενικότερα από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους.³

Ειδικότερα, ο λογοτεχνικός γραμματισμός αφορά, όπως έχει επισημανθεί,⁴ αφενός, τη σύνθετη διαδικασία της κατανόησης, ερμηνείας και αισθητικής αποτίμησης των λογοτεχνικών κειμένων και, αφετέρου, τις διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές και πρακτικές που κατατείνουν στην πραγμάτωση της λογοτεχνικής επάρκειας. Αν ληφθεί βέβαια υπόψη το γεγονός ότι στα λογοτεχνικά κείμενα δεσπόζει η ποιητική λειτουργία της γλώσσας και όχι η αναφορική, με αποτέλεσμα την πολυσημία, η ως άνω διαδικασία είναι πολυεπίπεδη και επίπονη.

Ο Volker Frederking και οι συνεργάτες του, αξιοποιώντας τη διάκριση, που διατυπώθηκε από τον U. Eco, ανάμεσα στην πρόθεση του συγγραφέα (*intentio auctoris*), την πρόθεση του κειμένου (*intentio operis*) και την πρόθεση του αναγνώστη (*intentio lectoris*), διακρίνουν τρεις αλληλένδετες κατηγορίες λογοτεχνικού γραμματισμού. Η πρώτη, του σημασιολογικού λογοτεχνικού γραμματισμού (*semantic literary literacy*), αφορά τις δεξιότητες της κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου, σε συνάρτηση με την ερμηνεία του, που δεν (πρέπει να) είναι μονοδιάστατη, αλλά να παρέχει δυνατότητες για ποικίλες ερμηνευτικές εκδοχές, συμβατές πάντοτε με τα κειμενικά δεδομένα. Η δεύτερη κατηγορία, του ιδιολεκτικού λογοτεχνικού γραμματισμού (*idiolectal literary literacy*) επικεντρώνεται στη διερεύνηση και ανάλυση των μορφολογικών γνωρισμάτων των λογοτεχνικών κειμένων, σε συνάρτηση με την αισθητική τους λειτουργία. Η τρίτη, του συγκεκριμένου λογοτεχνικού γραμματισμού (*contextual literary literacy*), αφορά τον σχολιασμό του ιστορικού και άλλων συγκεκριμένων του λογοτεχνικού κειμένου, τη γραμματολογική περίοδο στην οποία εντάσσεται, το ρεύμα, τη Γενιά, και άλλους γραμματολογικούς όρους.⁵ Επομένως, με τη συνδυαστική (και όχι την παρατακτική ή διακριτή) ανάπτυξη των τριών πιο πάνω πτυχών του λογοτεχνικού γραμματισμού, μπορεί να επιτευχθεί η λογοτεχνική επάρκεια, υπό ορισμένες προϋποθέσεις που θα εξετάσουμε

στη συνέχεια. Η συνδυαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού κρίνεται αναγκαία, αν ληφθεί υπόψη ότι η κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν αφορά μόνο το περιεχόμενό του, αλλά τη λειτουργική συνύφανση μορφής και περιεχομένου, όπως νοείται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Λογοτεχνίας.

Στη «Δομή Προγράμματος Σπουδών» του Αναλυτικού Προγράμματος Λογοτεχνίας για όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας καθορίζονται οι δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού οι οποίες αναμένεται να αναπτυχθούν σπειροειδώς. Οι δεξιότητες αυτές είναι: α) η αναγνωστική πρόσληψη των λογοτεχνικών έργων σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο· β) Η κατανόηση – ανάλυση – ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων στα επίπεδα της πραγματολογικής εξομάλυνσης, της κειμενικής δομής επιφανείας και της βαθείας δομής των κειμένων· γ) η συνανάγνωση – σύγκριση – αντιπαραβολή με άλλα λογοτεχνικά κείμενα· δ) η αποτίμηση – αξιολόγηση του λογοτεχνικού έργου με κριτήρια την αισθητική και ανθρωπογνωστική του αξία, καθώς και τη γραμματολογική του σημασία και αξία· και ε) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.⁶

Οι δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού συντελούν στην επίτευξη της λογοτεχνικής επάρκειας, όχι μόνο ως σκοπού του σχολικού προγράμματος, αλλά και ευρύτερα ως επιδίωξης για τη διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών της λογοτεχνίας. Παρά τη διασύνδεσή του με τον δομισμό, δεδομένου ότι εισηγητής του όρου είναι ο Jonathan Culler στο βιβλίο του *Structuralist poetics*, και παρά το γεγονός ότι θεωρήθηκε ότι απηχεί τάσεις ελιτισμού,⁷ ο όρος *λογοτεχνική επάρκεια* χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια και στη διδακτική της λογοτεχνίας με τη σημασία του επιστεγάσματος ή του τελικού σκοπού προς τον οποίο κατατείνει ο λογοτεχνικός γραμματισμός. Ο ίδιος όρος διακρίνεται από τη *λογοτεχνική ανάπτυξη* που, όπως σημειώνει ο Theo Witte, «είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης η οποία αναπτύσσεται πρώτα από την οικογένεια και αργότερα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δημόσια βιβλιοθήκη, τους συνομηλικούς και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Ο ίδιος επισημαίνει ότι η λογοτεχνική επάρκεια δεν αναπτύσσεται αυθόρμητα, αλλά κατά συστηματικό τρόπο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.⁸

Στο άρθρο τους «Λογοτεχνική επάρκεια και Αναλυτικό Πρόγραμμα»⁹ οι Ολλανδοί μελετητές Theo Witte, Tanja Janssen και Gert Rijlaarsdam προβαίνουν σε εννοιολογική ανάλυση της λογοτεχνικής επάρκειας και διερευνούν τους τρόπους

ανάπτυξης και υλοποίησής της στη λυκειακή βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης. Θεωρούν βάσιμα ότι λογοτεχνικά επαρκής είναι ο αναγνώστης που είναι σε θέση να κατανοεί και να ερμηνεύει τα λογοτεχνικά κείμενα, να κοινοποιεί τη γνώση του αυτή σε άλλους αναγνώστες, να συγκρίνει λογοτεχνικά κείμενα προσδιορίζοντας ομοιότητες και διαφορές, να συσχετίζει τα κείμενα με την εξωκειμενική πραγματικότητα και τον κόσμο και να συζητεί τη δική του άποψη για τα κείμενα με τις απόψεις των άλλων αναγνωστών.¹⁰ Ακολούθως, οι ίδιοι μελετητές, αφενός, αναφέρονται στην προέλευση του όρου σημειώνοντας ότι οι J. Culler (1975) και Schmidt (1982) τον χρησιμοποιούν, κατ' αναλογία με τον όρο *γλωσσική επάρκεια* που εισήγαγε ο Chomsky, ο πρώτος στο πλαίσιο της μελέτης των λογοτεχνικών συμβάσεων και ευρύτερα της θεωρίας της λογοτεχνίας και ο δεύτερος στο πλαίσιο «του κοινωνιολογικού συστήματος της παραγωγής και πρόσληψης της λογοτεχνίας».¹¹ Αφετέρου, οι Ολλανδοί μελετητές, προεκτείνουν την προγενέστερη χρήση του όρου στον τομέα της διδακτικής της λογοτεχνίας και προσδιορίζουν τα στάδια και επίπεδα της λογοτεχνικής επάρκειας (*literary competence*), καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο ένα κενό που αφορούσε τη μεθόδευση του λογοτεχνικού γραμματισμού και τους τρόπους υλοποίησής του.

Οι Witte, Janssen και Rijlaarsdam διερεύνησαν τα ως άνω επίπεδα αξιοποιώντας δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποια επίπεδα λογοτεχνικής επάρκειας διακρίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με βάση δύο παραμέτρους: Τα λογοτεχνικά κείμενα και τους στόχους διδασκαλίας· β) Με ποιους τρόπους αναπτύσσεται η λογοτεχνική επάρκεια των μαθητών των τελευταίων τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μετά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας στην Ολλανδία, διαπίστωσαν την ύπαρξη των ακόλουθων έξι επιπέδων λογοτεχνικής επάρκειας (Λ.Ε.) στους μαθητές και στις μαθήτριες των πιο πάνω τάξεων: 1. *Εξαιρετικά περιορισμένη Λ.Ε.*: Δυσκολίες στην ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία των λογοτεχνικών κειμένων, ανυπαρξία ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία· 2. *Περιορισμένη Λ.Ε.*: Ικανότητα για ανάγνωση και κατανόηση πολύ απλών λογοτεχνικών κειμένων και για απόδοση της αναγνωστικής τους πρόσληψης· 3. *Ελάχιστα περιορισμένη Λ.Ε.*: Ικανότητα για κατανόηση, ερμηνεία και αποτίμηση απλών λογοτεχνικών κειμένων και για συζήτηση των κοινωνικών, ψυχολογικών ή ηθικών πτυχών τους. Επίσης, ικανότητα για κατανόηση της δομής ενός αφηγήματος. Θεώρηση της λογοτεχνίας ως μέσου για γνώση του κόσμου και για διαμόρφωση απόψεων σχετικά με διάφορα ζητήματα· 4. *Σχεδόν ευρεία Λ.Ε.*: Ικανότητα για ανάγνωση απλών βιβλίων για ενήλικες. Ανάγνωση, κατανόηση,

ερμηνεία, αποτίμηση και συζήτηση για μη σύνθετα λογοτεχνικά έργα. Ενδιαφέρον για τις αφηγηματικές τεχνικές και για την αφηγηματική δομή. 5. *Ανώτερη (προχωρημένη) Α.Ε.*: Προϋπάρχουσες αναγνώσεις λογοτεχνικών έργων. Ικανότητα για κατανόηση και για αξιολόγηση σύνθετων λογοτεχνικών έργων, περιλαμβανομένων και κειμένων της παλαιότερης λογοτεχνίας. Δεξιότητες σχολιασμού του περικειμένου, του συγκειμένου των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και των υφολογικών τους γνωρισμάτων. 6. *Εξαιρετικά αναπτυγμένη Α.Ε.*: Πλούσιες αναγνωστικές εμπειρίες από την εθνική και παγκόσμια λογοτεχνία. Ικανότητα για αξιολογικές κρίσεις, για συζήτηση με ειδικούς, για συγκρίσεις και για διασυνδέσεις μεταξύ των κειμένων, καθώς και των κειμένων με την εξωκειμενική πραγματικότητα.

Οι ως άνω μελετητές αντιστοιχίζουν κάθε ένα από τα έξι επίπεδα λογοτεχνικής επάρκειας με έναν τύπο ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, με το πρώτο επίπεδο αντιστοιχεί η εμπειρική, με το δεύτερο η αναγνωριστική, με το τρίτο η ανακλαστική, με το τέταρτο η ερμηνευτική, με το πέμπτο η λογοτεχνική και με το έκτο η ακαδημαϊκή ανάγνωση.¹² Τέλος, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στις τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής επάρκειας των μαθητών είναι περιορισμένος, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στις μικρότερες ηλικίες, όπου ο ρόλος του είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία και στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.

Προφανώς, η διδακτική πείρα καταδεικνύει ότι τα πιο πάνω επίπεδα λογοτεχνικής επάρκειας και οι αντίστοιχοι με αυτά τύποι ανάγνωσης δεν αναπτύσσονται ομοιόμορφα και ταυτόχρονα σε όλους τους μαθητές. Επομένως, σε μία σχολική τάξη είναι πολύ πιθανό να απαντώνται όλα αυτά τα επίπεδα, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σε σημαντικό βαθμό η μεθόδευση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του λογοτεχνικού γραμματισμού. Έτσι, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται διδακτικές στρατηγικές για την ανάπτυξή του, στις οποίες να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το γεγονός ότι αποδέκτες της διδασκαλίας είναι ομάδες μεικτής ικανότητας, με διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας και ποικίλες διαβαθμίσεις ως προς το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία και τις αντιλήψεις τους για την αξία της.

Οι διδακτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην επίτευξη της λογοτεχνικής επάρκειας, στο ευρύτερο πλαίσιο του λογοτεχνικού γραμματισμού, διερευνώνται από την Emily C. Rainey.¹³ Η μελετήτρια επικεντρώνεται ειδικότερα στις πρακτικές λογοτεχνικού γραμματισμού, μέσω μίας συγκριτικής διερεύνησης της διδασκαλίας

της λογοτεχνίας στο πανεπιστήμιο και στη μέση εκπαίδευση (λυκειακή βαθμίδα). Από τη διερεύνηση αυτή προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιδιώκουν την υλοποίηση της λογοτεχνικής επάρκειας.

Πρωτίστως θεωρείται σημαντική η ανάδειξη του γεγονότος ότι η λογοτεχνία είναι κυρίως λόγος για τον άνθρωπο και για τη σχέση του με τον κόσμο, για τα μείζονα μεταφυσικά του ερωτήματα, για τις σχέσεις του με τους ανθρώπους. Η ανάδειξη αυτή κρίνεται αναγκαία για την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τη λογοτεχνία, τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και ευρύτερα, όπως επίσης είναι σημαντική η επεξήγηση της σημασίας της τέχνης του λόγου στην καθημερινή ζωή των νέων.¹⁴ Όπως σημειώνουν εύστοχα οι Prue Gill και Bella Illesca, «τα [λογοτεχνικά] κείμενα καθίστανται σημεία αναφοράς για τους μαθητές ώστε να στοχάζονται κριτικά για τον δικό τους κόσμο, για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να τον αλλάξουν, καθώς και για τη ζωή που θα ήθελαν να ζήσουν».¹⁵

Μία άλλη αξιοσημείωτη στρατηγική για την επίτευξη της λογοτεχνικής επάρκειας είναι η αξιοποίηση στη διδασκαλία της διερευνητικής μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου βασίζεται στην επίλυση ενός προβλήματος που απορρέει από το ίδιο, δεδομένου ότι υπόκειται σε διάφορες αναγνωστικές δοκιμές και σε διάφορες ερμηνευτικές εκδοχές. Η διδακτική προσέγγιση, λοιπόν, είναι ωφέλιμο να επιχειρείται στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής – ερμηνευτικής κοινότητας, δηλαδή ολόκληρης της τάξης, και ενίοτε με αξιοποίηση της συνεργατικής οργάνωσης της διδασκαλίας (116). Η στρατηγική αυτή προκρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική και από πολλούς άλλους μελετητές σε πρόσφατα δημοσιεύματά τους, στα οποία τονίζεται πόσο σημαντική είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συζητούν και να διερευνούν συλλογικά τις σημασίες των λογοτεχνικών κειμένων και τις πιθανές ερμηνείες τους.¹⁶

Θεωρείται, λοιπόν, πολύ σημαντικό να καλλιεργηθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες η δεξιότητα να θέτουν οι ίδιοι / οι ίδιες προβλήματα προς διερεύνηση, αφορμώμενοι από τα διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα, και να συζητούν τις ποικίλες ερμηνευτικές εκδοχές και οπτικές των συμμαθητών/συμμαθητριών τους, σε «ανοιχτό» μαθησιακό περιβάλλον (117). Η διαδικασία αυτή μπορεί να διευκολυνθεί με κειμενοκεντρικές πρακτικές που ενθαρρύνουν διαδοχικές αναγνώσεις των αμφίσημων ή πολύσημων κειμένων ή αποσπασμάτων, με στόχο την αξιολόγηση της εγκυρότητας των διάφορων ερμηνευτικών εκδοχών που εκφέρονται στο μάθημα.

Είναι, όπως υπογραμμίζει η Rainey, ιδιαίτερα σημαντικό οι μαθητές να ασκούνται στη διάκριση των βásiμων από τις αυθαίρετες ερμηνευτικές εκδοχές, με βάση τα κειμενικά δεδομένα (119). Η ίδια μελετήτρια θεωρεί ξεπερασμένο το μοντέλο του δασκάλου – κατόχου της γνώσης (= της μίας ορθής ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου) και υιοθετεί το πρότυπο του δασκάλου – ερευνητή, από την άποψη ότι αυτός συντονίζει μια διαλογικού τύπου διερεύνηση των ποικίλων ερμηνευτικών εκδοχών, αρκετές από τις οποίες εκφέρονται από τους ίδιους τους μαθητές. Από τις Prue Gill και Bella Illiesca επισημαίνεται, επιπλέον, ότι είναι σημαντικό οι μαθητές να αναστοχάζονται γύρω από τις ερμηνευτικές τους προτάσεις, αλλά και να αξιολογούν τις ερμηνευτικές εκδοχές των συμμαθητών τους, σε μια προσπάθεια να καλυφθούν χάσματα που συχνά προκύπτουν στη διάρκεια του ερμηνευτικού διαλόγου.¹⁷

Σημαντική θεωρείται η αξιοποίηση της μεθόδου λύσης προβλήματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας από την Janet Alsup, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Purdue (ΗΠΑ). Η ίδια θεωρεί ότι με την υλοποίηση της μεθόδου αυτής, στο πλαίσιο του ερμηνευτικού διαλόγου ή και άλλων πρακτικών, μπορούν να αναπτυχθούν σημαντικές δεξιότητες, όπως εκείνες της ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης. Ιδιαίτερα επεξηγεί ότι η τελευταία είναι δυνατόν να αναπτυχθεί με τη συχνή στοχευμένη πραγμάτωση επιμέρους δεξιοτήτων, λόγω χάρη των διακειμενικών συναρτήσεων, της υποβολής ερωτημάτων, των συγκρίσεων των λογοτεχνικών κειμένων μεταξύ τους, της διασύνδεσής τους με τα προσωπικά βιώματα και της συναγωγής συμπερασμάτων. Με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζει, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε κριτικές αναγνώσεις των λογοτεχνικών κειμένων.¹⁸

Τα πορίσματα των πιο πάνω πρόσφατων ερευνών εντάσσονται στην τάση για αξιοποίηση της Ερμηνευτικής και άλλων μεταδομιστικών θεωριών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με κύριο σκοπό την αναθεώρηση προγενέστερων φορμαλιστικών θεωρήσεων του μαθήματος, με βάση τις οποίες αποδιδόταν ιδιαίτερη έμφαση στην κειμενική δομή και στα μορφολογικά γνωρίσματα των λογοτεχνικών κειμένων, χωρίς να αποδίδεται ισότιμη σημασία στο ιδεολογικό και στο αξιακό τους περιεχόμενο.

Οι ως άνω μονομερείς προσεγγίσεις της διδασκαλίας της λογοτεχνίας κρίθηκαν από σημαντικούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας ως επιζήμιες, από την άποψη ότι είχαν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη λογοτεχνία. Από τους σύγχρονους μελετητές της διδακτικής της λογοτεχνίας η δεξιότητα της ερμηνείας των λογοτεχνικών κειμένων θεωρείται ένας από τους κεντρικούς πυλώνες του μαθήματος, δεδομένου ότι συνδέεται στενά με την κατανόηση του ανθρώπου και

ευρύτερα του κόσμου.¹⁹ Είναι, επιπλέον, σημαντικό να μεθοδεύεται ο ερμηνευτικός διάλογος κατά τρόπο που να καταδεικνύει ότι οι ερμηνείες δεν είναι θέσφατα ή απόλυτες αλήθειες. Όπως σημειώνει ο Δ. Τζιόβας, μια ερμηνεία δεν μπορεί «να είναι αντικειμενική και παγιωμένη για πάντα. Ερμηνεία και αντικειμενικότητα/ορθότητα είναι έννοιες ασύμβατες»²⁰ ωστόσο ο ίδιος δεν ταυτίζει την «ερμηνευτική ελευθερία» με την ερμηνευτική ασυδοσία.²⁰

Συνοψίζοντας, υπογραμμίζουμε ότι, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, ο λογοτεχνικός γραμματισμός και η λογοτεχνική επάρκεια δεν θα ήταν επιστημολογικά ορθό και παιδαγωγικά ωφέλιμο να περιορίζονται σε μια περιοριστική χρήση της λογοτεχνικής θεωρίας ως εργαλείου εκμάθησης του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος, χωρίς την παράλληλη και συνδυαστική υλοποίηση των ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, μαζί με την αισθητική απόλαυση και τις αξιακές προεκτάσεις που αφορούν την ανθρώπινη ύπαρξη και τον περιβάλλοντα κόσμο. Με άλλα λόγια, η ίδια η λογοτεχνική θεωρία, όπως τονίστηκε από τους Todorov, Combray, Φρυδάκη, Τζιόβα και άλλους,²¹ δεν είναι το κύριο αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος, αλλά το απαραίτητο «αόρατο εργαλείο» του φιλόλογου για την αποτελεσματική μεθόδευση της διδασκαλίας του. Ιδιαίτερα χρήσιμο θα ήταν αν στα πανεπιστήμιά μας εισαγόταν η διδακτική της λογοτεχνίας ως μάθημα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου. Με αυτό τον τρόπο θα δινόταν ώθηση στη συνεχή έρευνα με στόχο τον διαρκή αναστοχασμό γύρω από ποικίλα ζητήματα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με πειραματικές εφαρμογές στη διδακτική πράξη και τις αναγκαίες αναθεωρήσεις διδακτικών πρακτικών όπου κρίνεται επιβεβλημένο.²²

¹ Βλ. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Αναλυτικά Προγράμματα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2010, 35-36. Εφεξής: *Αναλυτικά Προγράμματα...*

² Βλ. ενδεικτικά Ευαγγελία Φρυδάκη, «Η Θεωρία της λογοτεχνίας στη διδασκαλία: εφαρμογή μιας μεταγλώσσας ή πηγή διερωτήσεων και στοχαστικών διδακτικών επιλογών;»:

<http://logom.schools.ac.cy/index.php/el/epimorfosi/imerides-synedria> (Πρόσβαση: 17/2/2019)

Δημήτρης Παπαγεωργάκης – Ευαγγελία Φρυδάκη, «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα»: [Συλλογικό], *Λογοτεχνία και ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, 2018, 368-378.

³ Βλ. Deanne Bogdan, «Toward a Rationale for Literary Literacy», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 24: No 2 (1990) 199-212.

⁴ V. Frederking [et al.], «Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy». (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12 (2012) 1-24.

⁵ Ο.π.

⁶ Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Αναλυτικά Προγράμματα...*, 35-36.

⁷ Βλ. ενδεικτικά την άποψη ότι «η φράση λογοτεχνική επάρκεια ενισχύει περισσότερο τις υποψίες για την ύπαρξη μιας ερμηνευτικής συντεχνίας ή και ιεραρχίας, στην οποία οι κριτικοί της λογοτεχνίας τυγχάνουν σεβασμού μόνο και μόνο λόγω της υποτιθέμενης εξειδίκευσής τους»: Peter J. Rabinowitz, «Άλλες αναγνωστικές θεωρίες»: [Συλλογικό], *Από τον φερμαλισμό στον μεταδομισμό* (επιμ. Raman Selden), Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2004, 537. Για το ίδιο θέμα, βλ. Κατερίνα Καρατάσου, «Κριτική ανάγνωση και στρατηγική παλινδρόμηση εντός και εκτός του λογοτεχνικού σύμπαντος. Επεισόδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως επιλεγόμενου μαθήματος»: [Συλλογικό], *Η Νεοελληνική Λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και Εκπαίδευση: Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα 28-30 Νοεμβρίου 2013*, Αθήνα, Τμήμα Φιλολογίας – Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α., 2015, 157.

⁸ Theo Witte, “Between dream and deed”: *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (eds. Piet-Hein van de Ven – Brenton Doecke), Ρότερνταμ, Sense Publishers, 2011, 93.

⁹ [http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20Paper%20June%202006%20Final%20version%20written%20text .pdf](http://www.gertrijlaarsdam.nl/Presentations/Roemenia%20Paper%20June%202006%20Final%20version%20written%20text.pdf). Πρόσβαση: 29 Δεκεμβρίου 2018.

¹⁰ Αξιοσημείωτη είναι και η παρατήρηση του Theo Witte ότι «η ανάπτυξη της λογοτεχνικής επάρκειας είναι μια συσσωρευτική διαδικασία», με κάθε επίπεδο της να συνιστά θεμέλιο του επόμενου επιπέδου. Βλ. Theo Witte, “Between dream and deed”: *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (eds. Piet-Hein van de Ven – Brenton Doecke), Ρότερνταμ, Sense Publishers, 2011, 92.

¹¹ Ο.π.

¹² Ο.π.

¹³ Βλ. Emily C. Rainey, *What Does it Mean to Read Literary Works? The Literacy Practices, Epistemologies, and Instructional Approaches of Literary Scholars and High School English Language Arts Teachers* (διδ. δ.), Μίσιγκαν, University of Michigan, 2015: <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/113618>: Πρόσβαση: 30 Δεκεμβρίου 2018.

¹⁴ Ο.π., 115. Εφεξής οι παραπομπές στη διατριβή της Rainey ενσωματώνονται στο κυρίως κείμενο, εντός παρενθέσεων.

¹⁵ Βλ. Prue Gill – Bella Illesca, “Literary conversations. An Australian classroom”: *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (eds. Piet-Hein van de Ven – Brenton Doecke), Ρότερνταμ, Sense Publishers, 2011, 37.

¹⁶ Βλ. ενδεικτικά Piet-Hein Van De Ven – Brenton Doecke, “A conversational inquiry”: *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (Eds. Piet-Hein Van De Ven– Brenton Doecke), Ρότερνταμ, 2011, 9’ Antony Petrosky, “Texts, tasks and talk”, ό.π., 138.

¹⁷ Βλ. Prue Gill – Bella Illesca, “Literary conversations...”, 23-41. Για την αναφορά, βλ. σ. 34-35. Εξάλλου, ο Graham Parr σχολιάζει το γεγονός ότι η εφαρμογή των διαλογικών πρακτικών στο μάθημα της Λογοτεχνίας με δημιουργικούς τρόπους, στην Αυστραλία, βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με την αξιολόγηση του μαθήματος, σε κεντρικό επίπεδο. Η διαπίστωση αυτή ισχύει, τηρουμένων των αναλογιών, σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Βλ. Graham Parr, “Toward an understanding of literature teaching in Australia”: *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature* (Eds. Piet-Hein Van De Ven– Brenton Doecke), Ρότερνταμ, 2011, 77, 81.

¹⁸ Βλ. Janet Alsup, *A Case for Teaching Literature in the Secondary School. Why Reading Fiction Matters in an Age of Scientific Objectivity and Standardization*, Νέα Υόρκη, Routledge, 2015, 53-65.

¹⁹ Για την άποψη αυτή, βλ. ενδεικτικά Laila Aase, “Reflection on literature teaching. A Norwegian perspective”: *Literary Praxis...*, 126-127.

²⁰ Βλ. Δημήτρης Τζιόβας, «Το μετά του μετά. Θεωρητικός φερμαλισμός, μετανεωτερική αμφισβήτηση και περιφερειακός εκσυγχρονισμός»: *Επιστημονικό Συμπόσιο, Η πρόσληψη των μετανεωτερικών ιδεών στην Ελλάδα (6 και 7 Μαρτίου 2015)* (επιμ. Ουρανία Καϊάφα), Αθήνα, Εταιρεία Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας – Σχολή Μωραΐτη, 2018, 113-138. Για το παράθεμα, βλ. 119.

²¹ Βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Τζιόβας, *Μετά την αισθητική*, Αθήνα, Γνώση, 1987’ Antoine Compagnon, *Ο δαίμων της θεωρίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003’ Tzvetan Todorov, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*, Αθήνα, 2013’ Δημήτρης Τζιόβας, *Η πολιτισμική ποιητική της ελληνικής πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2017’ [Συλλογικό], *Λογοτεχνία και ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg, 2018.

²² Σημειώνουμε ότι ήδη σε ορισμένα ελλαδικά πανεπιστήμια έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια ώθηση στην ανάπτυξη της διδακτικής της λογοτεχνίας. Ειδικά για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση έχουν εκπονηθεί αξιόλογες διδακτορικές διατριβές στο Τμήμα ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας κ. Ευαγγελίας Φρυδάκη. Τέτοιες διατριβές είναι: Αγάπη Δάλκου, *Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης*, Αθήνα, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2012· Ευαγγελία Καλούδη, *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2013. Διατριβές που έχουν εκπονηθεί σε άλλα πανεπιστήμια (οι οποίες δεν συνδέονται άμεσα με το θέμα αυτής της εισήγησης) είναι προσβάσιμες στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (<https://www.didaktorika.gr>).