

# ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ.Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

*Δύσκολον θρέμμα άνθρωπος*

ΠΛΑΤΩΝ



Ακαδημαϊκή vs σχολική ιστορία

«Πείρ@μα»: ένα πρόγραμμα διαδικτυακής επικοινωνίας μαθητών

Εκπαιδευτικές πολιτικές για τον ρόλο του διευθυντή σχολείου στη σχολική βελτίωση

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο • Από τον μαθητή-αναγνώστη

στον μαθητή-δημιουργό κειμένων • Λογοτεχνικός γραμματισμός και λογοτεχνική επάρκεια

• Λογοτεχνία και τέχνες στο σύγχρονο σχολείο • Μια ανάγνωση της «Σονάτας

του σεληνόφωτος» στα ΣΔΕ Φυλακών • «Τα χταποδάκια» του Καραγάτση ως διδακτικό

υλικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

*Γράφουν:*

ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΓΑΛΑΖΗΣ • ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΑΤΣΑΡΗ • ΕΛΕΝΗ ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ • ΧΡΥΣΑ ΚΟΥΛΙΑΚΗ

• ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΚΟΥΜΠΑΡΟΥ • ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ • ΑΝΔΡΕΑΣ ΜΗΤΣΑΓΓΑΣ • ΜΑΡΙΑ ΝΕΖΗ

• ΜΑΡΙΑ ΝΙΩΤΗ • ΑΣΤΕΡΙΑ ΡΑΠΤΗ • ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΣΑΪΤΗ • ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΥΡΙΓΑ • ΑΜΑΛΙΑ Α. ΥΦΑΝΤΗ

• ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ

*Σχολιάζουν την εκπαιδευτική επικαιρότητα:*

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ • ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ • ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΣΤΕΦΟΣ • ΜΑΡΙΑ ΤΣΟΥΡΤΗ • ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ

ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΤΡΙΤΟ • ΑΘΗΝΑ • 2019

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ .....	Σελ.	5
Σχολιογραφία .....	»	7
<hr/>		
ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ		
<i>Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Ακαδημαϊκή vs σχολική ιστορία: Η περίπτωση των νέων προγραμμάτων</i> .....	»	19
<i>Χρυσάνθη Κουμπάρου, Ένα διετές εκπαιδευτικό «Πείρ@μα»: πορεία και αποτίμηση</i> .....	»	29
<hr/>		
ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ		
<i>Ευαγγελία Φρουδάκη, Από την ερμηνεία και τον διάλογο στον ερμηνευτικό διάλογο</i> .....	»	39
<i>Μαρία Νέζη, Από τον μαθητή-αναγνώστη στον μαθητή-δημιουργό κεμένων: Ερμηνευτική ενδυνάμωση και αναστοχαστικό γράψιμο</i> .....	»	49
<i>Λεωνίδας Γαλάζης, Λογοτεχνικός γραμματισμός και λογοτεχνική επάρκεια: Όροι, όρια, διδακτικές στρατηγικές</i> .....	»	55
<i>Κωνσταντίνα Κατσαρή, Παρασκευή Συρίγα, Λογοτεχνία και τέχνες στο σύγχρονο σχολείο</i> .....	»	64
<i>Χρύσα Κουλιάκη, Μια «ανάγνωση» ... της «Σονάτας του Σελινόφωτος» του Ρίτσου στα ΣΔΕ Φυλακών</i> .....	»	78
<i>Μαρία Νιώτη, «Τα χταποδάκια» του Μ. Καραγάτση ως διδακτικό υλικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Με ή χωρίς ιστορική φόρτιση;</i> .....	»	105
<hr/>		
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ		
<i>Ελένη Κατσιγιάννη, Αμαλία Α. Υφαντή, Εκπαιδευτικές πολιτικές για το ρόλο του διευθυντή σχολείου στη σχολική βελτίωση στην Ελλάδα</i> .....	»	115
<i>Αικατερίνη Σαϊτή, Αστερία Ράπτη, Ανδρέας Μητσάγγας, Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας της Κρήτης</i> .....	»	125
<hr/>		
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ		
<i>Walter, HERNIETTE: Η περιπέτεια των γλωσσών της Δύσης. Η προέλευσή τους, η ιστορία τους, η γεωγραφία τους – (Γράφει η Χαρούλα Χατζημυχαήλ)</i> .....	»	150
<i>Λίτσα Ψαραυτή, Ποτέ μα ποτέ ξανά – (Γράφει η Γωγώ Τσατσάνη)</i> .....	»	153

ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ



*Ευαγγελία Φρυδάκη*

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΝ ΔΙΑΛΟΓΟ  
ΣΤΟΝ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΔΙΑΛΟΓΟ

**Ε**ΙΣΑΓΩΓΙΚΑ, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η πρόταση που ακολουθεί είναι προϊόν συλλογικής ερευνητικής εργασίας. Άρχισε να διαμορφώνεται μέσα από μια έρευνα, ετήσιας διάρκειας, την οποία πραγματοποιήσαμε με τον φιλόλογο κ. Δ. Παπαγεωργάκη στην τάξη που δίδασκε τότε λογοτεχνία θεωρητικής κατεύθυνσης. Η έρευνα απέδωσε μια ανακοίνωση σε συνέδριο για τη λογοτεχνική ανάγνωση (τον Οκτώβριο του 2017 στη Θεσσαλονίκη). Στη συνέχεια, η ομάδα διευρύνθηκε, περιλαμβάνοντας τον κ. Α. Ντελλή και την κ. Α. Ραυτοπούλου. Οι συστηματικές εργασίες της τετραμελούς ομάδας διαμόρφωσαν οριστικά την πρόταση για το ΠΣ της Λογοτεχνίας. Αλλά, οριστικό δεν είναι τίποτα· η έρευνα συνεχίζει να κάνει τους κύκλους της, για τρίτο συνεχόμενο χρόνο σε τάξεις και αμφιθέατρα και να διατηρεί ψηλά το ενδιαφέρον, την εγρήγορση και το κέφι μας. Η πρόταση είναι, λοιπόν, «έργο εν προόδω».

Η λογοτεχνία είναι ένας «λόγος για τον κόσμο· και όχι ένα πεδίο για να εφαρμόσουμε μεθόδους ανάγνωσης», υποστήριζε ο Τοντόροφ σε κάποιο από τα τελευταία έργα του (2013). Η θέση αυτή του Τοντόροφ συνδέεται με μια νέα στροφή στις λογοτεχνικές σπουδές, καθώς επαναφέρει στο προσκήνιο τον βαθμό στον οποίο τα κρίσιμα ερωτήματα για την ανθρώπινη κατάσταση τα οποία θέτει ένα λογοτεχνικό κείμενο έχουν υποτιμηθεί προς όφελος άλλοτε φορμαλιστικών και άλλοτε κριτικών προτεραιοτήτων. Οι θεωρητικοί που συναντιούνται στο κοινό έδαφος της νέας αντίληψης (Τοντορόφ 2013· Τζιόβας, 2017· Citton 2017· Epstein, 2017· Πασχαλίδης, 2018 ) εμμένουν στον «λόγο για τον κόσμο» τον οποίο κοιμίζουν τα λογοτεχνικά

---

Η Ευαγγελία Φρυδάκη είναι Καθηγήτρια Παιδαγωγικής Τμήματος Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ.

κείμενα, και τις ευκαιρίες που παρέχουν για πολύπλευρη και πολύτροπη κατανόηση ποικίλων όψεων της ανθρώπινης κατάστασης, και τη διαπραγμάτευση της σημασίας τους για τη ζωή μας.

Η φράση του Τοντορόφ, όμως, μας θυμίζει πολύ και τα καθ' ημάς: το πόσο το νόημα των έργων, οι κόσμοι που εκδιπλώνονται μέσα από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, έχουν υποτιμηθεί τελευταία σε σχέση με την εκμάθηση των μεθόδων της ανάλυσης. Οι τελευταίες φαίνεται να διεκδικήσαν και να έλαβαν το πρωτείο της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, αντί να διατηρήσουν το ρόλο τους ως παρακαταθήκες αόρατων εργαλείων, το καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στην κατανόηση και τη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων. Η προβληματική αυτή ανακαλεί αναπόφευκτα πλήθος εμπειριών από σχολικές τάξεις και πανεπιστημιακά αμφιθέατρα. Αναρωτιέσαι: *Μήπως σ' αυτό έχουμε οδηγήσει οι περισσότεροι τη διδασκαλία της λογοτεχνίας; Μήπως την έχουμε μεταμορφώσει πράγματι σ' έναν τόπο εφαρμογής μεθόδων ανάγνωσης; Και ο λόγος για τον κόσμο; Για τα κρίσιμα ερωτήματα της ανθρώπινης κατάστασης τα οποία αποκαλύπτουν οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις; Και ο διάλογος με όσα τα κείμενα κομίζουν; Εκείνος ο γόνιμος διάλογος με τα κείμενα και για τα κείμενα που μας συγκροτεί ως ηθικά και πολιτικά υποκείμενα;*

Οι διερωτήσεις αυτές ενισχύονται αν συμπεριλάβουμε στον προβληματισμό μας την οργάνωση του μαθήματος της λογοτεχνίας για τη Β/θμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Τα ισχύοντα ΠΣ να πάσχουν από αντιφάσεις και έλλειμμα συνεκτικότητας. Η πολυδιάστατη σκοποθεσία τους περιλαμβάνει από την «πολιτισμική σκευή και την ιδεολογική κατασκευή του εθνικού υποκειμένου» (Πασχαλίδης, 2018: 39) μέχρι την «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», και από τον παραδοσιακό λογοτεχνικό γραμματισμό –των περιόδων, των σχολών, των ειδών και των τεχνοτροπιών– έως τις σύνθετες κειμενοαναλυτικές και συνθετικές δεξιότητες, πράγματα τα οποία όσο συνεχίζουν να συμφύρονται ακατάστατα, βαθιάνουν τη σύγχυση.

Τέτοιες διερωτήσεις ήταν που σηματοδότησαν την έναρξη της έρευνας, ύφαναν τη συλλογιστική της και έχτισαν, στη συνέχεια, την πρόταση. Ας προηγηθεί, λοιπόν, η συλλογιστική:

Το νόημα των κειμένων παράγεται αναμφίβολα και από τους μηχανισμούς τους. Όσο καλύτερα αναγνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο ένα κείμενο, τόσο εκλεπτύνονται οι αναγνωστικές μας δεξιότητες· η ικανότητά μας, δηλαδή, να το κατανοούμε με κάποια σχετική αυτοδυναμία, χωρίς να χρειάζεται κάποιος να μας εξηγήσει «τι λέει» επιστρατεύοντας όλα όσα άλλοι μελέτησαν και έγραψαν γι' αυτό. Χωρίς να αμφισβητείται η αξία κάποιων καθιερωμένων φιλολογικών ερμηνειών, που αφορούν κυρίως κείμενα του λογοτεχνικού κανόνα, η δουλειά στις τάξεις δεν μπορεί να περιορίζεται στην αναπαραγωγή και μεταβίβασή τους στους μαθητές. Οι τελευταίοι μπορούν, πράγματι, να αποκτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες· να μάθουν, δηλαδή, να αξιοποιούν συνδυαστικά έναν αριθμό ενδοκειμενικών και εξω-

εμεινικών στοιχείων, για να ιχνηλατούν πιο αυτοδύναμα το νοηματικό υπόστρωμα των κειμένων. Αλλά ακόμη κι έτσι, η ερμηνευτική διαδικασία περιορίζεται και πάλι στην αναζήτηση κάποιου «νοήματος» που υπάρχει και χρειάζεται απλώς να έρθει στο φως (Φρουδάκη, 2003). Η υποκειμενικότητά μας μπορεί να μείνει τόσο αμέτοχη σ' αυτή τη διαδικασία όσο η υποκειμενικότητα ενός βιολόγου σκυμμένου πάνω από το μικροσκόπιο.

Ξέρουμε, όμως, ότι τα νοήματα και οι σημασίες δεν συγκροτούνται τόσο «αντικειμενικά» και μονοσήμαντα. Η διαδικασία που περιγράψαμε είναι μια προκαταρκτική συνθήκη κατανόησης: μια διαδικασία που θα μπορούσε να παραμείνει σχεδόν τεχνική: συγκινησιακά και ηθικά αδιάφορη. Τα νοήματα και οι σημασίες, είτε αφορούν σε ερωτήματα της πραγματικής ζωής είτε των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων, συγκροτούνται δυναμικά: εμπλέκουν προϋδεασμούς, συνειρμούς και βιωματικές εγγραφές του υποκειμένου/ αναγνώστη εκείνου που «διαβάζει» με το δικό του βλέμμα το λογοτεχνικό κείμενο όπως και το κείμενο του κόσμου (Gadamer, 1976 & 1979). Αλλά, από την άλλη, πόσο «δικό μας» είναι το δικό μας βλέμμα; Η οπτική μας για τον κόσμο έχει πάγιες και σταθερές ιδιότητες ή είναι μια ελαστική ζώνη συνεχών επαναπροσδιορισμών που τροφοδοτούνται από τις διασταυρώσεις μας με τα βλέμματα των άλλων; Όταν ο Bakhtin (1981) υποστηρίζει ότι τα νοήματα συγκροτούνται, κυρίως, μέσα από την ύπαρξη του άλλου, σχεσιακά και διυποκειμενικά, δεν λείπει κάτι πιο περίπλοκο από αυτό που επιβεβαιώνει η εμπειρία του καθενός μας: ότι, όταν οι άνθρωποι αποφασίζουν να συνομιλήσουν μεταξύ τους, για να μοιραστούν βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα, δεν το κάνουν μόνο για να ανακουφιστούν· αλλά και γιατί το βλέμμα του άλλου μπορεί να ρίξει σ' αυτά που σκέφτονται ή αισθάνονται ένα διαφορετικό φως· να τα επανερμηνεύσει και να τα επαναπροσδιορίσει.

Γιατί, λοιπόν, το σχολείο να αναπαράγει ηθικά και συγκινησιακά αδιάφορες διαδικασίες, όταν η εκπαιδευτική πολιτική έχει ενσωματώσει εδώ και καιρό στη ρητορική της ότι ενδιαφέρεται να αναπτύξει την υποκειμενικότητα του μαθητή; Και σε τι θα μεταφραζόταν μια εναλλακτική μεθόδευση για το μάθημα της λογοτεχνίας;

Από την παραπάνω συλλογιστική προέκυψε η παραδοχή ότι η ερμηνευτική διαδικασία ως σχολική αναγνωστική πρακτική χρειάζεται να ανοίξει τα όρια της και να συμπεριλάβει ως συμπαίχτες στο πεδίο της άσκησής της τους μαθητές. Και όχι μόνο με την έννοια της διερεύνησης κάποιων ατομικών τους ανταποκρίσεων· αλλά με την έννοια ενός διευρυμένου διαλόγου των μαθητών με τις ποικίλες λογοτεχνικές αναπαραστάσεις, με τους συμμαθητές τους και με τον δάσκαλό τους· ενός διαλόγου, τα όρια και τις διαδικασίες του οποίου επιδιώξαμε να διερευνήσουμε, στην προοπτική μιας δυναμικής πολλαπλών μετασχηματισμών: των νοημάτων τα οποία αποδίδουν οι μαθητές στα κείμενα, των αναγνωστικών τους συνηθειών, των σχέσεων μεταξύ τους και της διαμόρφωσης των ταυτοτήτων τους (Kazepides 2012).

Ονομάσαμε τη μέθοδο που χρησιμοποιήσαμε «ερμηνευτικό διάλογο». Πρόκειται

για έναν όρο που χρησιμοποίησε ο Gadamer (ό.π.), αλλά τον, αλλά τον νοηματοδοτήσαμε πιο πολυποίκιλα και αναζητήσαμε τα χαρακτηριστικά του ως μιας σχολικής αναγνωστικής πρακτικής. Είδαμε, δηλαδή, τον ερμηνευτικό διάλογο ως μια διαδικασία ελεύθερης, και μαζί τιθασειυμένης από τους κειμενικούς δείκτες, διασταύρωσης των φωνών των μαθητών/τριών πάνω στο κείμενο: μια διαδικασία που θα μπορούσε να υπηρετεί μια σειρά από στόχους σε διάφορα επίπεδα: α) οι μαθητές να μάθουν να διερωτώνται· να θέτουν κρίσιμα για εκείνους/εκείνες ερωτήματα/θέματα συζήτησης σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται τα κείμενα· β) να μάθουν να αφουγκράζονται και να υπολογίζουν τη φωνή των συμμαθητών τους προχωρώντας σταδιακά στο να διαπραγματεύονται τις υποθέσεις τους στο πλαίσιο μιας αναγνωστικής/ερμηνευτικής κοινότητας (διότι το νόημα που δίνουμε εμείς σε κάτι, ενδεχομένως, δεν είναι το ίδιο με εκείνο που δίνουν οι άλλοι)· γ) να ανακαλύψουν, επομένως, και να αποδεχτούν την πολλαπλότητα των ερμηνειών και των απόψεων και, ενδεχομένως, δ) να μετατοπιστούν από τις αρχικές απόψεις τους ή να πετύχουν μια συλλογική σύνθεση των λόγων και των οπτικών στην κοινότητα της τάξης. Σε σχέση με τα προηγούμενα, η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι ένας υποκείμενος στόχος. Οι μέθοδοι ανάγνωσης διατηρούν την αξία τους, ως παρακαταθήκες αόρατων εργαλείων, το καθένα από τα οποία συνεισφέρει με τον δικό του τρόπο στην κατανόηση και τη διαπραγμάτευση του νοήματος των έργων υποστηρίζει, επομένως, καλύτερα τον ερμηνευτικό διάλογο και δεν τον αποδυναμώνει.

Ο κύκλος της έρευνας έδειξε πως η ανάπτυξη αυτού του είδους του διαλόγου έγινε όχι μόνο εφικτή αλλά και εξαιρετικά αποδοτική, υπό τον όρο της προσήλωσης του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες στρατηγικές ενορχήστρωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος και, κυρίως, σε αρχές επικοινωνιακής ηθικής. Τα χαρακτηριστικά του «ερμηνευτικού διαλόγου» ως σχολικής αναγνωστικής πρακτικής έγιναν διακριτά. Και, χωρίς αυτό να συμπεριλαμβάνεται στις αρχικές μας προθέσεις, η ακολουθία των χαρακτηριστικών ανέδειξε μια πρόταση για την πορεία της διδασκαλίας.

Τι γίνεται στον ερμηνευτικό διάλογο;

Ο ερμηνευτικός διάλογος είναι μια συλλογική αναγνωστική διαδικασία, που αποσκοπεί στη διαλογική συγκρότηση και διαπραγμάτευση των σημασιών και αναπτύσσεται μέσα από τα ακόλουθα βήματα:

α) Μπορεί ο ερμηνευτικός διάλογος να αρχίζει, όταν κάποιος μαθητής διατυπώνει ένα ερώτημα ή θέμα συζήτησης, που αναδύεται από το κείμενο, και οι υπόλοιποι εκφράζουν τις υποθέσεις τους ή παίρνουν θέση· αλλά συχνά, αυτή η συνομιλία με το κείμενο προαπαιτεί μια διαδικασία αρχικής κατανόησης. Διότι, για να συνομιλήσουμε με κάποιον/κάτι, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε πρώτα τι λέει· ποιον «λόγο για τον κόσμο» κομίζει (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018). Σ' αυτή τη φάση, προσπαθούμε να κάνουμε τους μαθητές/-τριες πιο προσεκτικούς αναγνώστες.

Μπορούμε, λ.χ., να τους ζητήσουμε να αναδιηγηθούν την ιστορία που αφηγείται το κείμενο, με δικό τους λόγο και χωρίς ερμηνευτικά σχόλια. Όπου χρειάζεται, τους/τις υποστηρίζουμε με αναγνωστικές οδηγίες: τους υποδεικνύουμε, δηλαδή, να συσχετίσουν κειμενικά στοιχεία μεταξύ τους, για να οδηγηθούν σε υποθέσεις για το περιεχόμενο. Υποθέσεις, όχι βεβαιότητες: «τι υποθέτετε;» και όχι «τι σημαίνει».

Π.χ. Αν συσχετίσετε μεταξύ τους τα κατηγορούμενα του «είμαστε» στις τρεις πρώτες στροφές, για ποιους υποθέτετε ότι μιλάει το ποιητικό υποκείμενο; Ποιο είναι, δηλαδή, το υποκείμενο του είμαστε; Υπάρχουν άλλες λέξεις στο ποίημα, που ενισχύουν την υπόθεσή σας; [Κ. Καρυωτάκη, «Είμαστε κάτι ...»].

Χρήσιμες είναι και οι αναγνωστικές οδηγίες που διευκολύνουν τους μαθητές να επισημάνουν τις δυσκολίες τους. Π.χ.:

– Υπάρχουν στοιχεία στο κείμενο που μας βοηθούν να κατανοήσουμε την ιστορία; Υπάρχουν σημεία στο κείμενο που μας αποπροσανατολίζουν;

β) Το επόμενο βήμα είναι η διατύπωση του ερωτήματος ή θέματος για συζήτηση που θα κινήσει τον διάλογο. «Ποιο είναι το ερώτημα ερώτημα/ θέμα συζήτησης που, κατά τη γνώμη σας, θέτει το κείμενο; Στην απάντηση του πρώτου μαθητή αρχίζει ένας διαλογικός κύκλος. Τι λέτε οι άλλοι σ' αυτό που υποστήριξε ο συμμαθητής σας;». Εδώ, χρειάζεται μια διευκρίνιση. Το «ερώτημα» δεν είναι μια οποιαδήποτε ερώτηση, διευκρινιστικού, λ.χ., τύπου· η απάντησή του δεν περιέχεται στο κείμενο, όσο σχολαστική ενδοκειμενική ανασκαφή και να επιχειρήσουμε. Αντίθετα, το «ερώτημα» παράγεται από έναν βαθύ πυρήνα σιωπής μέσα στο κείμενο· επιδέχεται πολλές απαντήσεις. Γι' αυτό, για την προσέγγισή του χρειάζεται ο Άλλος το άλλο βλέμμα· ο ερμηνευτικός διάλογος. Ερώτημα, λ.χ., για το «Περιμένοντας τους βαρβάρους» θα μπορούσε να είναι το «Ποιοι είναι οι βάρβαροι; Τι συμβολίζουν;» ή «Γιατί εκείνοι που τους περιμένουν δείχνουν να τους έχουν τόση ανάγκη;»· όχι, όμως, «τι ήταν οι ύπατοι και οι συγκλητικοί;».

Όταν υπάρχει δυσκολία στη διατύπωση του ερωτήματος, τα θέματα συζήτησης μπορούν να προτείνονται από εμάς, αλλά με διερευνητική διαδικασία και εναλλακτική πρόταση: Π.χ.: «Στο συγκεκριμένο κείμενο, θα σας ενδιέφερε να συζητήσουμε περισσότερο για τις σχέσεις εξουσίας στην οικογένεια ή για τη γυναίκα που επαναστατεί;» (Στέλλα Βιολάντη). Οι αναγνωστικές οδηγίες βοηθούν, επίσης, στην ανάδειξη κάποιου ερωτήματος. Π.χ.: «Ο τίτλος του κειμένου σε συνδυασμό με τις εικόνες της αρχής (ή του τέλους) σας προκαλεί κάποιο ερώτημα ή κάτι που θα θέλατε να συζητηθεί»;

γ) Στη διαλογική διαδικασία, οι μαθητές/τριες τοποθετούνται στο ερώτημα ή θέμα που ακούστηκε πρώτο, συμπληρώνοντας, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας απόψεις που προηγήθηκαν. Στην αρχή, το κάνουν αυθόρμητα, καταθέτοντας με τη δική τους σκευή ό,τι έχουν καταλάβει και αισθανθεί. Εμείς, ως διδάσκοντες, συντονίζουμε τη συζήτηση, συνοψίζουμε ό,τι ακούγεται και διασταυρώνουμε τις απόψεις των μαθητών. Συγκεκριμένα:

- Αναδεικνύουμε ό,τι ακούγεται, κάνοντάς το ένα κέντρο διαλόγου

Π.χ. «Είναι μια σημαντική ερμηνεία για το κείμενο αυτό. Πώς την ακούτε;» ή «η άποψη του Κ. σας πείθει, σας περιορίζει, σας είναι αδιάφορη;», ή «Αυτό που λες δεν το καταλαβαίνω ως αντίρρηση σε αυτό που είπε η Κατερίνα· οι άλλοι τι λέτε;».

Οι μαθητές αναγνωρίζουν τις συνεισφορές των συμμαθητών τους και τις επεκτείνουν κάποιες φορές. Λ.χ. «Συμφωνώ με αυτή την ερμηνεία. Ενδιαφέρον έχει» –Δ: Το ενδιαφέρον πού βρίσκεται για εσένα; –Μ: «Φαίνεται πολύ λογικό να το έχει κάνει [...] γι' αυτόν τον λόγο. Και τελειώνει με τον ίδιο τρόπο που αρχίζει: ένας φαύλος κύκλος. Μπορεί να του ξανασυμβεί αυτό στη ζωή του, θα ξαναγυρίσει πάλι στα ίδια, τη ρουτίνα».

- Συμπλέκουμε συστηματικά τις υποθέσεις και τις απόψεις τους. Τότε, αυτό που μπορεί αρχικά να φαίνεται ως διαδικασία παράλληλων τοποθετήσεων, ως «ο καθένας λέει την άποψή του» μετατρέπεται σε διαλογική διαδικασία: και, όσο τους υποδεικνύουμε να στρέφονται στο κείμενο για να στηρίξουν τις υποθέσεις τους, τόσο η διαλογική διαδικασία μετατρέπεται σε ερμηνευτικό διάλογο. Πώς γίνεται αυτό; Κάπως έτσι:

Π.χ.: «Αν καταλαβαίνω καλά, λες ότι [ο πρωταγωνιστής] δεν μεταμορφώθηκε, όπως είπε στην αρχή η Ελευθερία, με κάποια συνείδηση, όπως συμπλήρωσε η Νεφέλη, αλλά περνάς στη θέση του Νίκου: χαμένος πια, απλά επιβιώνει. Αυτό το στηρίζεις κάπου;». («Ο Κρητικός»).

Όσο, δηλαδή, επιμένουμε να ζητούμε συστηματικά το τι κομίζει η άποψη του καθενός σε σχέση με όσα ήδη έχουν ακουστεί, τόσο οι μαθητές εκπαιδεύονται να μην προσπερνούν τις τοποθετήσεις των συμμαθητών τους αλλά να μπαίνουν στο παιχνίδι σε συνάρτηση με ό,τι προηγήθηκε. Τότε, αρχίζουμε να ακούμε όλο και πιο συχνά στις τάξεις και διαλόγους όπως αυτός (Το παράδειγμα από τη διδασκαλία του διηγήματος του Τσίρκα, «Το Δέντρο»):

«**Πύρρος:** Αυτή την πράξη της κυράς που έκοψε το δέντρο, εγώ τη λαμβάνω ως επίδειξη δύναμης προς τον αφηγητή [...] Γιατί ήθελε να του δείξει ότι «εγώ σε ελέγχω και δεν έχεις καμιά απολύτως δύναμη πάνω μου».

**Δ:** Μάλιστα. Σ' αυτό που είπες Πύρρο υπάρχει μια διαφορά με αυτό που είπε ο Κων/νος. Την αντιλαμβάνεστε αυτή τη διαφορά; Δέσποινα;

**Δέσποινα:** Ναι, νομίζω ότι ο Κωνσταντίνος εστίασε περισσότερο στη σχέση του πρωτ/νιστή με τα δέντρα, ενώ ο Πύρρος στην πράξη της γυναίκας αυτής/ της κυράς...

Ο Δ. αναπλαισιώνει λέγοντας ότι το πού θα εστιάσουμε επηρεάζει τη νοηματοδότηση.-Κατάλαβες Πύρρο;

**Πύρρος:** Εγώ σκέφτηκα έτσι, γιατί για να διηγείται αυτή την ιστορία, τη συ-



γχεκριμένη, κάτι πρέπει να τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχέσεις του με τα δέντρα.

Δ: [Αφού επαναλάβει τον συλλογισμό του Πύρρου]: Αυτό είναι το επιχείρημα του Πύρρου. Κωνσταντίνε εσύ πώς το βλέπεις;

Κων/νος: Εγώ βλέπω ότι αυτό το δέντρο το αγάπησε πιο πολύ από τα άλλα και γι' αυτό έδωσε τόση έμφαση σ' αυτό ...

Δ: Λες μ' άλλα λόγια ότι το ένα δεν αποκλείει το άλλο ... Το πού θα εστιάσουμε τώρα μας δίνει και μια διαφορετική νοηματοδότηση. Θέλει κάποιος άλλος να πάρει τον λόγο; Έλα Σπύρο.

Σπύρος: Εγώ αυτό που κατάλαβα από το κείμενο είναι ότι θέλει να θίξει πόσο μεγάλες επιπτώσεις θα μπορούσε να έχει μια πράξη για έναν άνθρωπο, την οποία ο άλλος σκέφτεται ως ασήμαντη [...], που δεν χρειάζεται να ασχοληθεί καν.

Δ: Εδώ ο άλλος είναι η κυρά ...

Σπύρος: Ναι. Και ο τρόπος που το παρουσιάζει και με κάνει να το σκεφτώ αυτό είναι πόσο αβίαστα το λέει [...]. Έτσι, σ' αυτό που είπε ο Πύρρος έχω μια ένσταση: 'Όταν κάποιος κάνει επίδειξη δύναμης, θέλει να το καταλάβουν όλοι, να δείξει ότι είναι κάτι σημαντικό. Ενώ εδώ η κυρά το δείχνει σαν ασήμαντο, ούτε που τη νοιάζει».

Ο διδάσκων επαναλαμβάνει πού εστίασαν οι τρεις μαθητές ως τώρα και τονίζει ότι η τοποθέτηση του Σπύρου έχει πιο ανθρωπολογικό χαρακτήρα, κλείνοντας έτσι τον συγκεκριμένο διαλογικό κύκλο.

• Τέλος, συνοψίζουμε κάθε τόσο ό,τι ακούγεται, δίνοντας έτσι και ένα σήμα ότι ένας διαλογικός κύκλος φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί.

δ) Χρήση εργαλείων επέκτασης και εμβάθυνσης του διαλόγου

Ο ερμηνευτικός διάλογος ενδέχεται να μην μπορεί να αναπτυχθεί πλήρως μόνο με τις συνεισφορές των μαθητών/τριών· ή να χρειάζεται μια εμβάθυνση, για την οποία η υποστήριξή μας ως διδασκόντων φαίνεται απαραίτητη. Τότε, κάνουμε μικρές παρεμβάσεις, όπως:

• δίνουμε μια εξωκειμενική πληροφορία. Π.χ.: «αν λάβετε υπόψη ότι ο/η συγγραφέας έγραψε αυτό το κείμενο στην εξορία ή, ότι η εστίαση είναι εξωτερική κ.λπ., τι περισσότερο μπορείτε να σκεφτείτε πάνω στο θέμα που συζητάμε;»·

• αξιολογούμε ένα ή περισσότερα παράλληλα κείμενα, στα οποία το υπό συζήτηση θέμα διακρίνεται καλύτερα ή προσεγγίζεται από διαφορετική οπτική ή τίθεται σε διαφορετικό ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο·

• πλαισιώνουμε το κείμενο με 2-3 δημοσιευμένα κριτικά σχόλια ή ερμηνευτικές απόψεις·

• παρουσιάζουμε μια διακειμενική θεματική ή μορφική αναλογία (από το θέατρο ή τον κινηματογράφο, αν πρόκειται για αφηγηματικό έργο ή από τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες, αν πρόκειται για ποιητικό έργο)·

• παρακινούμε τους/τις μαθητές/τριες να αφηγηθούν μια ιστορία την οποία ενδεχομένως τους ανακαλεί συνειρμικά το κείμενο. Οι ιστορίες μεταγγίζουν βιωμένη εμπειρία στο κείμενο και, παράλληλα, το κείμενο επανανοηματοδοτεί την εμπειρία, επιφέροντας μετατοπίσεις και μετασχηματισμούς.

ε) Ο ερμηνευτικός διάλογος δεν σταματά με τις τοποθετήσεις όλων ή των περισσότερων μαθητών σε ένα ερώτημα· συχνά παράγει πολλούς διαλογικούς κύκλους. Η εξέλιξη του αναδεικνύει νέα θέματα ή ερωτήματα, που γίνονται κέντρα νέων συνομιλιών και χτίζουν σταδιακά μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση. Το αρχικό, λ.χ., ερώτημα μπορεί να εστιάζει σε ένα ζήτημα ψυχολογικό, κοινωνικό ή ιστορικό· η εξέλιξη του διαλόγου ενδέχεται να περιλάβει παρεμβάσεις μαθητών/τριών που προκαλούν μια μετατόπιση προς ένα ηθικό ή αισθητικό ζήτημα· αν, λ.χ., η μορφή του κειμένου ενδυναμώνει τις θέσεις του, αν τους αρέσει, τους επηρεάζει κ.λπ.

Στο προηγούμενο, λ.χ., παράδειγμα με το κείμενο του Σ. Τσίρκα «Το Δέντρο», ο πρώτος διαλογικός κύκλος εξαντλείται, όπως είδαμε στην εστίαση: αν πρόκειται για τη σχέση του πρωταγωνιστή μ' ένα δέντρο, για σχέσεις εξουσίας, άρα για ένα ταξικό ζήτημα (η πλούσια κυρά-ο φτωχός δασκαλάκος), ή για το ανθρωπολογικό ζήτημα του κατά πόσο μπορεί να αποκλίνει η σημασία και η αξία που αποδίδουν οι άνθρωποι σε κάτι. Μετά από μια σειρά τοποθετήσεων, και με αφορμή την παρατήρηση ενός άλλου μαθητή, το κέντρο του διαλόγου μετατοπίζεται σε κάτι άλλο: στο πώς ο ήρωας-αφηγητής είναι δυνατόν να μην αντιδρά, όταν η κυρά καρφώνει το αγαπημένο του δέντρο, για να μην χρύβει την πρόσοψη του σπιτιού της. Ο μαθητής, μάλιστα, λέει: «αυτό είναι κάτι που με τρώει μέσα μου». Μέσα από τις τοποθετήσεις άλλων μαθητών, που καταφεύγουν σε ενδοκειμενικά στοιχεία, αρχίζει να φαίνεται πως το αν αντέδρασε ή όχι ο αφηγητής παραμένει αμφίσημο, και ότι αυτό ανήκει στη συγγραφική πρόθεση.

στ) Πώς κλείνει μια διδασκαλία που γίνεται με ερμηνευτικό διάλογο; Μια από τις αρχικές μας παραδοχές ήταν ότι μια τέτοια μέθοδος δεν αποσκοπεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα γενικά αποδεκτά από όλους, αλλά να δώσει χώρο στην ανάδυση της υποκειμενικότητας του/της μαθητή/τριας μέσα από αυτό που ο/η καθένας/καθεμία αποκόμισε από τη συλλογική διαδικασία. Ο/Η εκπαιδευτικός ή ένας/μία μαθητής/-τρια συνοψίζει ό,τι ακούστηκε, συμπεριλαμβανοντας και τα θέματα που έμειναν ανοιχτά. Ο τύπος της γραπτής εργασίας που αρμόζει σε μια τέτοια μέθοδο είναι η σύνθεση ενός ερμηνευτικού σχολίου, που αποσκοπεί στο να ανασυνθέσουν στοιχεία του ερμηνευτικού διαλόγου που προηγήθηκε, στην προοπτική που υπαγορεύει η προσωπική τους προσληπτική κλίση, η δική τους εμπειρία από το κείμενο και την αναγνωστική διαδικασία, και η τελική άποψη που διαμόρφωσαν.

Ο ερμηνευτικός διάλογος, ο μεθοδολογικός, δηλαδή, πυρήνας της πρότασής μας, αφήνει χώρο για εργασία με ομάδες, αν και η μέθοδος αφεαυτής δίνει σε ολόκληρη την τάξη τη δυναμική της ομάδας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να συνεργαστούν για

λίγο σε πιο ολιγομελείς ομάδες, και σε κάποιες φάσεις της διαδικασίας: όταν, λ.χ. αναζητούν θέμα για συζήτηση, ή μετά τη διατύπωση του κεντρικού ερωτήματος, ή όταν αξιολογούν το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό. Η κύρια, όμως, προτεραιότητα είναι να συγκροτηθεί σε αναγνωστική ομάδα το σύνολο της τάξης.

Η συνεχιζόμενη ερευνητική εμπειρία ταυτίζεται πια με την τρέχουσα διδακτική πρακτική όλων των μελών της ομάδας. Παράλληλα, είναι σε εξέλιξη δυο διπλωματικές εργασίες, εστιασμένες σε ερωτήματα που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση. Τα ως τώρα αποτελέσματα ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών: περιλαμβάνει την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στη λογοτεχνία, την αναγνωστική τους ενδυνάμωση και την αναγνώριση της σημασίας της λογοτεχνίας για τη ζωή τους. Οι μαθητές δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο για τον δυναμικό διάλογο με τον κόσμο των λογοτεχνικών αναπαραστάσεων από όσο για τον στατικό εντοπισμό του μεταδιηγητικού επιπέδου της αφήγησης.

Η δεύτερη κατηγορία αποτελεσμάτων περιέχει την χειραφετική και μετασχηματιστική επενέργεια του διαλόγου καθαυτού: την εξέλιξη των μαθητών/-τριών σε πιο ανοιχτούς ανθρώπους και πιο δημοκρατικούς συνομιλητές, όπως δήλωσαν οι ίδιοι σε τυπικές συνεντεύξεις και άτυπες συζητήσεις (Παπαγεωργάκης & Φρουδάκη, 2018).

Μια μέθοδος, όμως, η οποία μπορεί να ενεργοποιεί το δυναμικό των μαθητών και, παράλληλα, να νοηματοδοτεί τους κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης, δεν μαθαίνεται από εμάς τους εκπαιδευτικούς ως μια σειρά επαναλαμβανόμενων τεχνικών. Οι τεχνικές κινδυνεύουν πάντα να καταλήξουν προσχηματικές ή να αφυδατωθούν από την τυπική τους επανάληψη. Η μέθοδος αποδίδει, όταν πυροδοτεί και μετασχηματισμούς της δικής μας σκέψης: όπως την αμφισβήτηση του ρόλου μας ως κατόχων όλων των έγκυρων απαντήσεων· ή τη διερώτηση, μήπως αξίζει τον κόπο να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές μας ως ισότιμους συνομιλητές, που συνεισφέρουν με τους δικούς τους πόρους στη διαδικασία συγκρότησης μιας κοινής γνώσης. Αν γίνει αυτό το βήμα, που είναι και βήμα προς την επαγγελματική ανάπτυξη, τότε καλλιεργείται και το κλίμα της «επικοινωνιακής ηθικής», που πείθει και τους μαθητές να αποκαλύψουν τους δικούς τους πόρους και τη δική τους σκέψη· να εννοούν ότι λένε. Και εμείς να ξέρουμε ότι εννοούν και λόγια όπως αυτά:

*«Επειδή όλη η διδασκαλία εστιαζόταν στη συζήτηση, είχα το θάρρος να πω την άποψή μου, γιατί όλοι αυτό κάναμε. Και, ας πούμε, πράγματα που εγώ δεν τα είχα παρατηρήσει, τα παρατηρούνε άλλοι, και αντίστροφα. Άκουσα παιδιά να 'χουν άλλες απόψεις και αυτό μ' έκανε να συνειδητοποιήσω ότι «α, αυτό βγάζει πιο πολύ νόημα από αυτό που σκεφτόμουν εγώ, αυτό είναι πιο εύστοχο στο κείμενο· ή και την ιδέα που έχω εγώ, μου την είπες εσύ με πιο καλά λόγια, πιο εμπλουτισμένη. Με βοήθησες να συνειδητοποιήσω ποια ακριβώς ήταν η ιδέα που είχα στο κεφάλι μου». Εγώ, αν ήμουν μόνη μου και διάβαζα το κείμενο, θα είχα μείνει στην άποψή μου, που θα 'τανε βουβή, γιατί δεν θα την είχα πει σε κανέναν.*

Ο καθηγητής περισσότερο συντόνιζε παρά... Άκουγε τι λέγαμε εμείς και δεν έλεγε «αυτό δεν ισχύει» και «αυτό ισχύει». Δηλαδή, του άρεσε να έχουμε διαφορετικές απόψεις και να τις εμπλουτίζουμε μέσω της συζήτησης. Αυτό ήταν το διαφορετικό. Δηλαδή, σε άλλα μαθήματα ακούμε διάφορες απόψεις μέχρι να πέσουμε σ' αυτήν του καθηγητή» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018).

Οι απελευθερωτικές σημασίες της λογοτεχνικής γλώσσας μαζί με τη διαλογική αναγνωστική εμπειρία επιβεβαίωσαν την υποψία μας ότι ένα δυναμικό Πρόγραμμα Σπουδών προσανατολισμένο στην έντιμη, ισότιμη και ανεμπόδιστη αλληλεπίδραση με κέντρο τα κείμενα, είναι εφικτό. Η συλλογική οικοδόμηση της κατανόησης, η απελευθέρωση από τον φόβο, η ανατροπή των καθιερωμένων σχέσεων εξουσίας εκπαιδευτικού-μαθητών, ο μετασχηματισμός των σχέσεων μεταξύ των μαθητών προσδίδουν στον διάλογο που ήδη αναπτύσσεται στις τάξεις κάποια τυπικά χαρακτηριστικά του «απελευθερωτικού διαλόγου» του Freire (Shor & Freire, 1987), και συγκροτούν έναν διαφορετικό τύπο εγγράμματων ταυτοτήτων και πολιτικών υποκειμένων: (όπως οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν): πιο ευαίσθητοποιημένων απέναντι στη λογοτεχνία, επαρκέστερων αναγνωστών, πιο ανοιχτών ανθρώπων και πιο δημοκρατικών συνομιλητών.

### Βιβλιογραφία

- Bakhtin, Mikhail, *The Dialogic Imagination: Four Essays by Mikhael Bakhtin*, (Ed. M. Holquist, Trans. C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press, 1981.
- Erstein, Mikhail, *Ανθρωπιστικές εφευρέσεις και ηθική της μοναδικότητας*, μετ. Γιώργος Πινακούλας. Εισ. Νικήτας Σινιόσογλου. Επιμ. Ευτύχης Πυροβολάκης. Ροές, Αθήνα, 2017.
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?* Editions Amsterdam, Paris, 2017.
- Gadamer, Hans Georg, *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, Berkley, CA, 1976.
- Gadamer, Hans Georg, *Truth and Method*. Sheed & Ward, London, 1979.
- Kazepides, Tasos, "Education as Dialogue", *Educational Philosophy and Theory*, 44, (9), 913-925, 2012.
- Παπαγεωργάκης, Δημήτρης & Φρυδάκη, Ευαγγελία, «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα». Στο Βενετία Αποστολίδου, Δημήτρης Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης, Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (368-378), Gutenberg, Αθήνα, 2018.
- Πασχαλίδης, Γιώργος, «Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης». Στο Βενετία Αποστολίδου, Δημήτρης Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης, Ελένη Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία* (37-48), Gutenberg, Αθήνα, 2018.
- Shor, Ira & Paulo Freire, «What is the "dialogical method" of teaching?». *Journal of Education*, 169, (3), 11-31, 1987.
- Τζιόβας, Δημήτρης, *Η πολιτισμική ποιητική της ελληνικής πεζογραφίας. Από την ερμηνεία στην ηθική*. Αθήνα: ΠΕΚ, Αθήνα, 2017.
- Τοντόροφ, Τσβετάν, *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Μετ.: Χρύσα Βαγενά. Εισαγωγή: Νάσος Βαγενάς. Πόλις, Αθήνα, 2013.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία, *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Κριτική, Αθήνα, 2003.